

VIDEO AND EDUCATION

The rapid impact of the media on pedagogical systems leads to a consideration of the different levels of relationship between the concepts themselves of communication and education: theoretical models, the use of the media in education, the pedagogy of communication, and so on. These diverse aspects are interrelated to such an extent that it is not simply a question of the mere instrumental use of video or of any other medium without an awareness of its role within the communicative ecosystem which the educational institution evolves in. The possibility that video might give the education process a creative or negentropic dimension is a result of an analysis of its specific characteristics as a medium of communication. While there is no question of regarding video as the panacea for all the problems of modern education, what is certain is that it offers interesting physical-sensorial and semiotic-pragmatic characteristics.

EL VÍDEO COM A INSTRUMENT PER A UNA EDUCACIÓ CRÍTICA¹

Salvador Alsius
Lluís Bassets
Romà Gubern

Darrerament ha estat freqüent al nostre país la celebració de conferències, encontres i seminaris sobre l'accés del vídeo al medi educatiu². I també ha estat freqüent que en aquest tipus de manifestacions científiques o professionals fos proclamada la necessitat d'un estudi obert del tema, un estudi que aplegui diversos punts de vista sobre l'ús educatiu dels mitjans de comunicació.

Aquest article vol ser una contribució al debat plantejat feta des de la perspectiva dels moderns corrents científics que reclamen per al concepte de comunicació un paper vertebrador de l'activitat científica en general i, més en concret, un protagonisme dins la praxiologia cultural. Així, al costat de la consideració de processos eminentment comunicatius, entenem la comunicació com un punt de vista transdisciplinar, concepció que pot resultar especialment útil en abordar la qüestió de l'accés dels mitjans de comunicació a les tasques educacionals.

¹ El present article va ésser presentat com a ponència al seminari de vídeo mantingut en el marc del saló Sonimag, Barcelona, setembre de 1980.

² N'han estat promotors destacats l'Institut Alemany a Barcelona i el Departament de Pedagogia Sistemàtica de la Universitat de Barcelona, entitats que han coadjuvat també a la creació de la Federació d'Estudis d'Educació, Tecnologia i Comunicació, d'àmbit estatal.

1. *VÍDEO, EDUCACIÓ I ECOSISTEMA COMUNICATIU*

1.1. Al binomi educació-comunicació trobem dos termes, la polivalència dels quals es presta a la construcció d'una sèrie quasi infinita de combinacions discursives. És per això que pensem que cal fer una tasca taxonòmica. Plantejem, doncs, l'existència de sis nivells de relació entre els conceptes de comunicació i educació —o entre l'estudi de la comunicació i el de l'educació—, sis nivells que estan sens dubte interrelacionats però que resulta operatiu de saber distingir.

Ens referim a aquests sis nivells:

1.1.1. La consideració del procés educacional com un procés de comunicació, el que comporta unes correspondències entre les teories i propostes referents a l'activitat educativa i els models elaborats per la teoria de la comunicació. La terminologia podrà variar d'una disciplina a l'altra però els plantejaments teòrics es corresponen. Hi ha, per exemple, el model funcional-dirigista que, en el cas de la pedagogia, és caricaturitzat per la imatge del líquid que omple un got i en el cas de la comunicació de masses pren com a metàfora l'agulla hipodèrmica; o les teories que defensen l'hegemonia de les formes sobre els continguts, que en el cas de l'educació podrien ésser representades per un John Dewey i que han estat formulades en termes molt més generals per McLuhan; el mateix podríem dir de la sociologia althusseriana respecte a l'aparell ideològic escola i al aparell ideològic mitjans de comunicació, o de les riques aportacions epistemològiques de la cibernetica i la teoria de sistemes; etc. Aquest nivell, el de les correspondències teòriques entre educació i comunicació, és el més general i abstracte de tots i, d'una manera o altra, els engloba a tots.

1.1.2. L'ús instrumental dels mitjans de comunicació a la institució pedagògica. Hi ha una infinitat de manuals que, amb majors o menors justificacions teòriques, canten les excel·lències de l'ús dels més moderns mitjans de comunicació per millorar l'eficàcia pedagògica o que, al contrari, inventarien els perills d'una tecnocratització de l'ensenyament. A aquest nivell es tracta per exemple de discutir els avantatges i els inconvenients d'usar els mitjans àudio-visuals per ensenyar, en unes condicions determinades, una matèria determinada, de la mateixa manera que discutiríem de la conveniència d'utilitzar la pissarra.

1.1.3. La pedagogia dels mitjans de comunicació. És a dir, els fenòmens comunicatius convertits en matèria d'ensenyament. Hi ha sectors pedagògics que, convençuts de la importància que en el món d'avui té la comunicació miren d'incloure-la en els plans d'estudi, a manera d'"assignatures" o com a

complements de les àrees d'expressió lingüística. Aquesta mena de posada al dia del trívium i el quadrívium pot abastar des del coneixement dels gèneres periodístics fins a la definició de "travelling".

1.1.4. L'adequació dels continguts i els processos educatius als continguts i els processos propis de les formes contemporànies de comunicació social. De manera més concreta, l'aproximació d'escola i comunicació de masses o, si es vol, la resolució del divorci disfuncional existent entre les pautes culturals que transmet l'escola i el medi comunicatiu en què viuen els subjectes receptors dels processos educatius.

1.1.5. La "teleeducació" o educació a distància realitzada a través dels nous mitjans de comunicació. Aquesta pot ésser estructurada com un procés educatiu específic i en aquest cas ens trobem amb un ús merament instrumental dels mitjans per una finalitat pedagògica, com al nivell (1.2.2.), només que aquest ús no s'emmarca a la institució escolar. Altrament, el contingut transmès pot no ésser estructurat expressament amb una finalitat pedagògica i aleshores entrem en la casuística de la funció educativa dels mitjans de comunicació de masses, qüestió altament polèmica que d'alguna manera ens remet al nivell (1.2.4.).

1.1.6. El procés educatiu mateix convertit en contingut de processos comunicatius canalitzats pels mitjans de comunicació. És a dir, processos comunicatius que s'estableixen entre persones o grups vinculats d'una manera més o menys directa al fet educacional i que tenen a aquest com a objecte. S'inclourien en aquest nivell processos tan diversos com el micro-teaching (revisió crítica d'una actuació pedagògica captada prèviament per mitjans àudio-visuals), les revistes de pedagogia, la campanya que pugui fer un mitjà de comunicació per donar suport a una determinada política educativa o el gabinet de premsa d'un ministeri d'educació.

1.2. De la mera enumeració d'aquests sis nivells ja es dedueix que poden ser molts i molt diferents els papers que un mitjà de comunicació pot jugar en relació amb l'educació. El vídeo, concretament, ofereix tota una gamma de possibilitats. Però precisament per aquesta raó és potser perillós de prendre'l com a punt de referència d'una pedagogia renovada. El vídeo té unes possibilitats específiques respecte a d'altres mitjans de comunicació però això no vol pas dir que haguem d'atorgar-li un estatut qualitativament diferencial. Jean Marie Piemme, en una obra publicada no fa gaire en llengua castellana, critica les visions idealitzadores dels nous mitjans a través de la tipificació d'aquests quatre estadis: *a)* cada mitjà és considerat en si mateix una etapa decisiva de la comunicació; *b)* cada mitjà posa en acció efectes que no responen sino a la seva pròpia lògica; *c)* cada mitjà apareix com un remei a la

carència fonamental, la incomunicabilitat; *d)* cada mitjà és vist com l'instrument d'un nou humanisme. Amb el retard que caracteriza la catatònica institució escolar, els nous mitjans, a mesura que són incorporats a les tasques pedagògiques, són vistos de vegades com la vareta màgica que ha de fer esdevenir reeixits tots els processos comunicatius que es donen a l'escola. Doncs bé, parafrasejant els estadis enunciats per Piemme hem de dir que *a)* el vídeo no pot ser considerat una etapa decisiva de la comunicació en general i de la pedagogia en particular; *b)* els efectes que posa en acció el vídeo no poden ser considerats independentment del context comunicatiu o pedagògic en què el mitjà és utilitzat; *c)* el vídeo no és un remei meravellós contra la incomunicabilitat o contra les deficiències del sistema educatiu; *d)* el vídeo no és *per se* l'instrument d'un nou humanisme i d'una nova educació. Rebutgem, doncs, les concepcions fetitxistes del vídeo i proposem la seva consideració en el marc que Abraham Moles anomenaria una "ecologia dels processos comunicatius", és a dir, en un medi cultural complex on es requereixen —de vegades de manera angoixosa— estratègies de supervivència. Fóra interessant de saber per què han fet servir el vídeo, realment, les escoles que han incorporat aquesta "meravella tecnològica" a l'inventari del seu material pedagògic. Molt ens temem que aquesta incorporació no ha estat sempre la conseqüència natural i lògica d'una permanent adequació de l'escola als nous ecosistemes comunicatius sinó un rampell modernitzat que no té gaire res a veure amb els criteris pedagògics, quan no un pur reclam per afegir als anuncis d'obertura de matrícula.

1.3. Esperem que s'entengui que amb tot això que acabem de dir no estem prevenint ningú contra l'ús del vídeo, ans al contrari, potenciant-lo a través de les vertaderes raons que haurien d'imposar-lo. S'ha parlat i s'ha escrit molt sobre el divorci existent entre escola i realitat o, si es vol, entre la cultura que transmet l'escola i la cultura de masses canalitzada primordialment a través dels moderns mitjans de comunicació, quadriculada l'una i desgavellada l'altra; jerarquitzada l'una i desordenada l'altra; causal l'una i aleatòria l'altra... Escola i cultura de masses han estat presentades com dos mons antagonics, enfrontats en una àrdua batalla que té d'objectiu l'ocupació de la ment del subjecte pacient d'una i altra, el "receptor" en els models clàssics de la teoria de la comunicació. S'ha emprat molta tinta i moltes paraules a demostrar que és missió dels nous pedagogs reconciliar aquests dos noms, el món dels apocalíptics i el món dels integrats, per usar la coneguda etiqueta que els va posar Umberto Eco. La manera de fer-ho és clara per a molts: obrir l'escola als nous mitjans, fer d'aquests un instrument de la nova pedagogia, usar-los estratègicament per a l'alta missió educativa. No és que volguem negar totalment aquesta oposició i la conveniència de eliminar-la. Però, de la mateixa manera que ja s'ha dit que la dicotomia apocalíptics-integrats és una falsa dicotomia, ens temem que

L'oposició entre cultura escolar i cultura de masses sigui una falsa oposició en el sentit que tapi o amagui una altra oposició molt més gran i profunda: la que podria existir entre banalitat i creativitat; o, si ho volem en uns termes filosòfics, entre ideologia i utopia, en el sentit que un Manheim donaria a aquestes expressions; o, si ho volem en termes sistèmics, entre entropia i neg-entropia. Ben mirat, tan banals són els continguts i les pautes de coneixement de la realitat que ofereix l'escola com les que ofereix la cultura de masses. Per cada unitat cultural banal que transmet la televisió, per exemple, en trobaríem, ben segur, una altra que és transmesa per l'escola com si fos el coneixement més important que pot tenir una persona. La qüestió pertinent és, doncs, no pas saber si cal anatemitzar els nous mitjans de comunicació o instrumentalitzar-los per a unes finalitats pedagògiques "x", sinó més aviat plantejar-se en quina mesura els nous mitjans poden contribuir a trobar unes formes més qualificades de coneixement, a establir uns nous tipus de relacions entre les unitats culturals, a potenciar un relleu de les capacitats creatives dels individus. I per aquesta qüestió, que és la que considerem pertinent, postulem una resposta rotundament favorable.

1.4. Independentment, doncs, del fet que cada mitjà aporti uns trets específics que el converteixin en un instrument pedagògic adequat a determinades circumstàncies, les raons profundes de l'ús educacional del mitjà les trobem en la necessitat que la tasca pedagògica encaixi amb les possibilitats creatives o neg-entròpiques que s'ofereixen a un determinat ecosistema cultural. El paper que juguen els mitjans de comunicació al si d'aquest ecosistema és susceptible de dos ordres diferents de reflexions.

1.4.1. La primera d'aquestes qüestions és la relació existent entre mitjà i missatge, entre forma i contingut o —com probablement diria un mestre— entre mètode i matèria. Com sabem a aquesta qüestió es pot respondre amb dos extrems teòrics, més teòrics que reals. Un extrem és postular la neutralitat tecnològica o tècnica dels mitjans o canals que s'utilitzen per comunicar-se, és a dir, pensar que existeixen uns continguts completament autònoms respecte al mitjà o canal pel qual són transmesos. L'altre extrem és defensar la total hegemonia dels canals sobre els continguts, és a dir, creure al peu de la lletra allò que va a dir McLuhan, que el mitjà és en realitat el missatge. Entre aquestes dues posicions extremes teòriques hi ha tot una gamma de posicions en què tots ens situem segons i com quan tractem de comprendre la naturalesa d'un procés comunicatiu determinat. El que menys importa ara no és on ens situem exactament, sinó el fet que en el fons tots creiem que les característiques del mitjà influeixen en un cert grau, gran o petit —tant li fa— en el resultat del procés comunicacional. Això vol dir que és interessant de plantejar-se quines són les característiques específiques que el diferencien d'un altre.

1.4.2. La segona qüestió fa referència al que en podríem dir la epistemologia dels mitjans de comunicació, al paper que aquests juguen en el nostre coneixement de la realitat. També aquí la filosofia ens ha ofert des de sempre una gamma de respostes que van des de la creença en una realitat objectiva, sigui del caràcter que sigui, exterior a nosaltres mateixos fins a la negació o la posada entre parèntesi d'aquesta realitat de què nosaltres res no podem saber amb els nostres mecanismes de percepció. A la pràctica tots acabem per acceptar contínuament convencions respecte a una realitat i a partir d'aquestes convencions —la més important de les quals és la ideològica— podem ser capaços de reconèixer el grau de distorsió o de refracció que cada mitjà de comunicació exerceix sobre allò que hem convingut a anomenar realitat. És a dir, que si diem que un mitjà de comunicació ens ofereix una "representació de la realitat" és en el sentit que convenim que el mitjà en qüestió exerceix d'una manera més o menys sistemàtica un determinat tipus de deformació de la realitat. Cada mitjà —per exemple el vídeo, per exemple el mestre— té unes formes típiques i específiques de deformació i conèixer-les és un requisit indispensable per poder establir una comparació entre la representació de la realitat que ens ofereix el mitjà i allò que haguem convingut a anomenar realitat. Realitzar aquesta comparació és, ni més ni menys, mirar críticament una cosa. I per tant per poder exercir la crítica d'un mitjà de comunicació hem de conèixer la seva capacitat de refracció o, si ho voleu així, les seves característiques semiòtiques.

La resta d'aquest treball és destinada a estudiar el vídeo des dels dos punts de vista que es desprenen de les dues qüestions que acabem de formular. És a dir, l'especificitat del vídeo pel que fa a les seves característiques físiques com a canal comunicatiu i l'especificitat semiòtica del vídeo.

2. UN MODEL D'ANÀLISI DE L'ESTRUCTURA COMUNICATIVA I TECNOLÒGICA DEL MAGNETOSCOPI

2.1. El magnetoscopi és un mitjà *àudio-visual magnètic*, per oposició a l'*àudio-visual fotoquímic* (cinema). La seva estructura comunicativa i característiques tecnològiques, parcialment derivades de la dependència de l'instrumental televisiu que històricament l'ha precedit, el defineixen com un mitjà específic i diferenciat d'altres mitjans àudio-visuals.

2.2. Aplicant el model clàssic de circuit comunicacional a l'anàlisi de la tecnologia pròpia del magnetoscopi, estudiarem les següents fases:

- 1) Gènesi o producció del missatge.
- 2) Naturalesa del missatge emès.

- 3) Modalitat de la transmissió del missatge.
- 4) Recepció del missatge.
- 5) Naturalesa del missatge rebut pel destinatari.

2.2.1. GÈNESI O PRODUCCIÓ DEL MISSATGE

2.2.1.1. L'*input* del sistema magnetoscòpic pot procedir de quatre fonts diverses:

- a) dels senyals lluminosos i acústics provinents d'una realitat física externa i audiovisible que estimulin la vídeo-càmera i el micròfon.
- b) dels senyals àudio-visuals procedents de missatges fotoquímics fixos o mòbils (cinema), que estimulin l'equip de registre.
- c) dels senyals elèctrics procedents d'un televisor que estigui rebent un missatge àudio-visual.
- d) dels senyals elèctrics procedents d'una vídeo-gravadora alimentada amb una cinta gravada.
- e) dels senyals elèctrics procedents d'un ordinador. En els casos a) i b) la vídeo-càmera i el micròfon aconsegueixen un paper *actiu* en la *codificació electromagnètica* del missatge (= missatge de *primera generació*). En els casos c), d) i e) la vídeo-càmera i el micròfon no intervien.

2.2.1.2. La *vídeo-càmera* du a terme una anàlisi electrònica del camp òptico-lluminós situat davant del seu objectiu, tot descomponent-lo en 625 línies vint-i-cinc vegades per segon (15.625 línies/segon: estàndard europeu). Aquesta anàlisi electrònica es tradueix en impulsos de voltatge vídeo transmesos a un electroimant (cap gravador) davant del qual circula la cinta. També genera un *senyal de sincronització* que estabilitza la recepció del senyal.

2.2.1.3. El *micròfon* recull la informació acústica, verbal o no-verbal, transformant les ones sonores rebudes en senyals elèctrics.

2.2.1.4. La *vídeo-càmera* selecciona a través del seu objectiu un fragment d'*espai* en un fragment de *temps*. La selecció de l'*espai* té lloc mitjançant:

- a) L'*enquadrament*: delimitació bidimensional d'un espai (inclusió i exclusió de signes per part de l'operador).
- b) El *camp longitudinal* enfocat: conversió òptica d'un espai real en espai icònic.
- c) L'*angle* d'incidència de l'eix òptic de l'objectiu (normal, picat i contrapicat), que connota els signes enquadrats.

64

d) El *moviment* —real o simulat— de la vídeo-càmera (panoràmica, travelling, zoom, dolly).

La selecció del *temps* es produeix mitjançant:

- a) la *durada* de la presa.
- b) el *muntatge* (per cambra, electrònic, o mecànic).

2.2.2. NATURALESA DEL MISSATGE EMÈS

2.2.2.1. El suport físic del missatge és una cinta plàstica, flexible i resistent, recoberta d'òxid de ferro (*video-tape*, en propietat terminològica), que emmagatzema per procediments magnètics tres tipus d'informació:

- 1) senyals de vídeo
- 2) senyals d'àudio
- 3) senyals de sincronització.

2.2.2.2. Per la seva condició magnètica aquests senyals són:

- 1) Esborrables i regravables.
- 2) Reproduïbles repetidament.

2.2.3. MODALITAT DE LA TRANSMISSIÓ DEL MISSATGE

2.2.3.1. El missatge codificat circula en forma de senyals elèctrics:

- a) Per *ones electromagnètiques* en el cas de la televisió aèria o hertziana (*macrotelevisió*). Aquesta modalitat pot potenciar-se amb l'ús de satèl·lits de telecomunicacions (*megatelevisió*).
- b) Per *cable* —coaxial o de fibra òptica— en el cas del circuit tancat (*mesotelevisió* i *microtelevisió*).

2.2.3.2. En els dos casos, el missatge és transmès descomposat en tres senyals elèctrics independents:

- a) el senyal de vídeo.
- b) el senyal d'àudio
- c) el senyal de sincronització.

2.2.4. RECEPCIÓ DEL MISSATGE

El missatge elèctric circulant pot desembocar en dues opcions tècniques:

2.2.4.1. La *percepció audio-visual* (decodificació òptic-acústica del missatge) mitjançant la seva conversió i síntesi electrònica en una pantalla fosforescent i un altaveu, a través de:

- a) Un televisor.
- b) Una xarxa de televisors (*mesotelevisió* o *microtelevisió*).
- c) Un vídeo-projector sobre pantalla gran.
- d) Una xarxa de vídeo-projectors sobre pantalla gran.

2.2.4.2. La *transferència tecnològica* del missatge a un altre suport:

- a) a una altra cinta magnètica, mitjançant una vídeo-gravadora.
- b) a pel·lícula cinematogràfica.

2.2.5. NATURALESA DEL MISSATGE REBUT PEL DESTINATARI

2.2.5.1. En relació amb la seva *utilització*, el missatge rebut és físicament *conservable, repetible, reversible* i *esborrable*.

2.2.5.2. En relació amb l'eix *cronològic*, la informació rebuda pot ser:

- a) simultània.
- b) diferida (un cas particular de missatge diferit és la repetició aconseguida per l'*instant replay*).

2.2.5.3. En relació amb el component *vídeo*, l'estructura antinaturalista de la imatge rebuda es defineix per les següents característiques físiques, pròpies de la imatge televisiva:

- a) *Imatge bidimensional*: implica l'abolició de la tercera dimensió, en convertir l'espai real situat en front de la vídeo-cambra en *espai virtual*.
- b) *Imatge delimitada* o acotada pel marc de l'enquadrament i del tub del televisor, de format estàndard.
- c) *Imatge d'estructura de trama granular, discontinua i mòbil*, generada pel fotomosaic analitzat electrònicament.
- d) *Imatge d'escala versàtil*, que pot cobrir la gamma des de "primer pla" fins al "pla general" i sobre diverses grandàries de pantalla.
- e) *Imatge de cromaticitat versàtil* (alterabilitat del to, timbre i intensitat del color).
- f) *Imatge de cadència versàtil* (accelerada, ralenti i fixació d'imatge).
- g) *Imatge de continuïtat versàtil*, per la discontinuïtat espàcio-temporal

que fa possible el muntatge i per la possibilitat de retrocés (inversió del moviment).

2.2.5.4. En relació amb el *component àudio*, les seves característiques físiques són:

- a) *Distorsió acústica* inherent a la reproducció tecnològica.
- b) *Discontinuitat sonora* possibilitada pel muntatge.
- c) *Manipulació sonora* producte de les operacions de *mixing* (música, veu en off, efectes especials, etc.).

2.2.5.5. L'antinaturalisme del missatge àudio-visual rebut, en tant que incapacitat per a reproduir amb fidelitat íntegra la realitat situada enfront del complex vídeo-càmbra-micròfon és completa amb la abolició dels *estímul sensorials no àudio-visuals* (olor, tacte, temperatura, etc.) associats a la percepció del missatge.

3. ELEMENTS SEMIÒTICS I PRAGMÀTICS

3.1. Criteris d'anàlisi semiòtica

3.1.1. Per a l'anàlisi semiòtica del missatge vídeo partirem de la clàssica divisió de Charles Morris, segons el qual tot sistema de signes pot ésser estudiat tant des del punt de vista de la relació entre els signes del sistema (sintàctica), com des del punt de vista d'allò que signifiquen els signes, com de la pràctica real d'aquests signes en les interaccions humanes.

3.1.2. Cal aclarir que la semiòtica contemporània tendeix cada vegada més a fondre els tres punts de vista en un de sol. Però una de les coses que caracteritza els diferents corrents semiòtics sol ésser precisament l'accent que es posa en cada una de les tres parts de la disciplina.

3.1.3. Cal dir també que moltes aproximacions semiòtiques a la imatge fílmica i televisiva han estat fetes des d'un prisma fonamentalment sintàctic. Per a aquestes semiòtiques fortament ancorades en la noció de sistema de signes el treball es redueix en molts moments a trobar els trets pertinents i a construir un model de formació dels sintagmes visuals, amb tendència a l'oblit dels aspectes pragmàtics i del seu corresponent valor semàntic (teoria de la producció de significació, teoria de la recepció, usos i contexts, etc.).

3.2. Característiques semiòtiques de la imatge vídeo

3.2.1. Des del punt de vista d'aquestes semiòtiques restrictives cal dir que no hi ha diferència pertinent entre la imatge filmica i la imatge televisiva, i menys encara en relació amb la imatge "vídeo". És a dir, des d'un punt de vista sintàctic "pur", no hi ha possibilitat d'establir diferències entre ambdues imatges. La selecció espàcio-temporal esmentada en el punt 2.2.1.4. de l'anterior apartat és idèntica per a la càmera-cinematogràfica i per a la càmera magnetoscòpica. L'estructura de la imatge obtinguda, i del so, conserva també, en tots dos tipus de mediació semiòtica, les mateixes relacions sintagmàtiques entre els diferents elements que els componen.

3.2.2. Les úniques diferències es produeixen a nivell de la naturalesa material de la imatge virtual produïda, i tal com es dedueix fàcilment de l'apartat 2.2.5.3. es concreten en:

3.2.2.1. Un canvi en els estàndards o formats d'enquadrament, que si en el cas del cinema es variable (cinemascope, per exemple), en el cas de la televisió ve determinat pels estàndards de fabricació habitual dels televisors.

3.2.2.2. Una molt diferent *resolució d'imatge*, que es tradueix en la percepció de la imatge filmica com a contínua i en la percepció de la imatge magnetoscòpica com a granular. Totes dues imatges són discontinües, però el nombre de punts de llum és aproximadament doble en la imatge filmica, amb la consegüent major definició (resolució) en relació amb la magnetoscòpica.

3.2.2.3. La cromaticitat és també diferent, versàtil en el vídeo i fixa en el cinema. Però a més a més la qualitat cromàtica de totes dues imatges és també diferent, tant com a conseqüència del sistema cromàtic de producció com per la resolució diferent de la imatge. Tècnicament (que no cal confrondre després amb les més o menys afortunades utilitzacions estètiques) la imatge filmica és superior també en cromaticitat.

3.2.2.4. La cadència de totes dues imatges és teòricament igual de versàtil, però les possibilitats pràctiques d'intervenció en la manipulació de la cadència, fins i tot pel receptor, són més grans que en vídeo.

3.2.2.5. Pel que fa al *component audio*, cal assenyalar dues qüestions:

- a) el so òptic és tècnicament menys fidel que el so magnètic, sobretot en les modalitats estereofòniques.
- b) el so magnètic del vídeo és manipulable pel receptor (eliminació del so i manipulació del volum i del to).

3.2.3. Com es pot constatar, tota una sèrie de les diferències esmentades es refereix estrictament a les relacions dels missatges amb els seus receptors, és a dir, a l'ús, que és purament passiu en el cinema i lleugerament actiu en la recepció televisiva-videoscòpica.

3.2.4. Les altres diferències fan referència no a la sintaxi de l'imatge sinó a la seva qualitat, i estableixen, per tant, un altre nivell de problemes pragmàtics, en tant que afecten el *gust* diferent que determina la diferent percepció visual i poden portar a la creació d'unes pautes estètiques diferenciades (una sensibilitat o cultura pròpia del vídeo).

3.2.5. Cal concloure, en principi, que les diferències entre vídeo i film, localitzables a nivell sintagmàtic, no són pertinents més que des del punt de vista de la pragmàtica (ús).

3.2.6. Aquesta consideració val també per a les diferències reals i històriques, però no intrínseques i necessàries, que es produeixen entre els missatges vehiculats cinematogràficament i els missatges vehiculats magnetoscòpicament.

3.2.7. Des del punt de vista de la "realitat" manipulable, el cinema permet menys espontaneïtat, posseeix una tradició cultural de condicionament per les tècniques teatrals. Una anàlisi de la kinèsica observable en la majoria dels missatges de cada un dels mitjans per separat ens podria fer treure conclusions importants sobre aquest fet pragmàtic. A títol d'hipòtesi podem creure que els productes vídeo que recullen interaccions humanes són més espontanis i naturals, enfront dels productes filmics, més codificats per tota una tradició de comportament dels actors davant de la càmera. Però aquest fet no és *específic* i *pertinent*, més que des del punt de vista pragmàtic.

3.2.8. Des del punt de vista de la pura recepció, l'espai en què es produeix és també històricament i sociològicament diferent. Públic en el cinema, generalment privat en la televisió. La mateixa recepció és passiva en un cas i activa en l'altre. També aquesta és una qüestió purament pragmàtica.

3.2.9. Si estenem aquestes consideracions pragmàtiques, ja no a la diferència entre filmació cinematogràfica i l'enregistrament magnetoscòpic, sinó a l'ús social de la càmera de vídeo, a l'estructura de poder i de control que funciona en la cinematografia, en la mega, macro i mesotelevisió, i en la microtelevisió (vídeo), i al canvi que aquests usos de noves tecnologies produeix en l'ecologia dels mitjans, haurem de concloure dient que *hi ha la possibilitat d'un llenguatge específic del vídeo*, localitzable sobretot des d'un punt de vista pragmàtic i també per tant semàntic (dels continguts vehiculats).

3.2.10. Però aquest llenguatge del vídeo —contingent i històric— existeix o existirà, precisament, en la mesura que el nou mitjà serveixi per a la producció de nous usos socials, en la mesura que aconseguixi arribar en la seva pràctica real a uns usos a què no han arribat fins ara els altres mitjans.

3.2.11. Si això succeeix —o ha succeït, que és molt difícil de mesurar ja ara— es constituirà un corpus de productes vídeo i una tradició, una “cultura” absolutament diferenciable d’altres modalitats d’obtenció d’imatges virtuals, de la mateixa manera que hi ha tot un tipus de gènere i d’imatges que són i seran ja gairebé per sempre característiques del cinema —no pas com a sistema de signes (sintaxi)— sinó com a pràctica social i històrica molt determinada. Però el vídeo podria també teòricament romandre estancat en una fase de mer continuisme dels mitjans predecessors, com si el cinema s’hagués aturat en la filmació de teatre.

3.3. Conclusions

3.3.1. Elaborar, per tant, una semiòtica del vídeo vol dir:

3.3.1.1. prosseguir en la recerca que ja posseïx una certa tradició sobre la sintaxi de la imatge (fílmica, fotogràfica, etc.)

3.3.1.2. obrir una recerca sobre el vídeo com a *model de comportament semiòtic*, recerca en què no pot faltar, naturalment, l’experimentació sobre totes les formes de comportament semiòtic possible a través del vídeo.

3.3.2. Per un interès semiòtic no seria possible, en conseqüència, ignorar dos fets sociològics realment rellevants:

3.3.2.1. la tendència i possibilitat creixent que els nous mitjans siguin objecte únicament d’un tipus de comportaments semiòtics conservadors, enfront de les extraordinàries possibilitats d’usos emancipatoris. La utilització domèstica del vídeo —per vehicular pornografia o per perllongar la cultura de l’iconisme familiar tradicional— en seria una bona mostra. I en aquest sentit cal dir que els interessos econòmics de les multinacionals de la comunicació tendiran a privilegiar un mercat de consum familiar i domèstic abans que un mercat basat en usos col·lectius i socials.

3.3.2.2. La tendència i possibilitat també creixent d’una utilització dels nous mitjans, i específicament de la pantalla, per a la transmissió d’informació —icònica o escrita— digitalitzada a través de computadores (teletext, jocs electrònics, etc.), amb la consegüent repercussió —dins d’un marc ecològic dels

mitjans— sobre l'ús del vídeo, fins a arribar a la possibilitat d'una utilització de la tecnologia vídeo per a la producció d'imatges digitals, com a nova forma d'escriptura.

3.3.3. Tota aquesta consideració sociosemiòtica pot portar a concloure, en relació amb la utilització del vídeo escolar, amb els següents punts:

3.3.3.1. Si bé la imatge magnetoscòpica, com ja s'ha vist, és per ara d'una qualitat inferior a la filmica, la facilitat de manipulació dels instruments d'enregistrament magnetoscòpica és notablement superior a la filmica. El vídeo, per tant, esdevé una oferta de dinamització pedagògica d'un ventall extraordinàriament ampli:

- a) com a mitjà d'observació en ciències naturals i socials.
- b) com a mitjà d'autoobservació en interaccions, en l'estudi i el treball sobre expressió oral, gestual, plàstica...
- c) com a pur mitjà de documentació en multiplicitat d'àrees: geografia, economia, literatura, història...
- d) com a mitjà pedagògic per la translació a l'aula de processos constructius perllongats en el temps: pedagogia sobre didàctiques pràctiques (fabricació, construcció, cultius, producció de vídeo...)
- e) com a mitjà de creació i expressió estètica.
- f) com a mitjà per a la crítica dels mitjans.

3.3.3.2. En qualsevol cas, la introducció d'un nou mitjà a l'escola, de forma aïllada, condueix a una descontextualització del fet comunicatiu i a una fetitxització del mitjà. El vídeo cal introduir-lo dins el marc ecològic dels altres mitjans (premsa, gravació sonora-ràdio, fotografia, super-8...) com un pas més en el continuïum d'experiències i mitjans destinats a aproximar la cultura escolar a les necessitats quotidianes.

3.3.3.3. Cal parar esment, en aquest sentit, en la realitat comunicativa exterior a l'escola, d'una televisió i d'uns mitjans en general amb un alt nivell de regressivitat cultural. Un vídeo escolar únicament destinat a la pràctica expressiva i lúdica, o a millorar la qualitat dels mitjans pedagògics de la cultura escolar tradicional, esdevindria aleshores un mitjà "neutre" respecte a la cultura exterior a l'escola. Per això cal posar l'accent en l'ús del vídeo com a mitjà de lectura crítica dels altres mitjans i de si mateix, en tant que permet la lectura i la producció de missatges, i per tant un coneixement perfecte dels processos ideològics de codificació i decodificació.

3.3.4. En la mesura que el vídeo sigui un mitjà crític i autocrític amb tot l'ampli ventall de possibilitats i d'aplicacions amb una adequada inserció dins la realitat comunicativa, creiem que serà possible d'observar l'aparició d'un nou llenguatge visual socialment rellevant, un nou llenguatge que, a més a més, comportarà, en relació amb el llenguatge majoritari dels mitjans, una inversió en sentit emancipatori de les actuals tendències alienants.