

Reflexiones sobre la educación y la comunicación audiovisual

Para abrir el "circuito cerrado"

Pablo Ramos Rivero*



"Las imágenes no se pueden matar".

Bela Balazs

RESUMEN

Cifras más, cifras menos, resulta un hecho incuestionable que, gracias a la hibridación de telefonía, computación y televisión, las nuevas tecnologías de la comunicación y la información potencian la imagen más allá de los límites de nuestra fantasía.

En este contexto, superar los tradicionales paralelismos entre comunicación y educación es uno de los retos que debe ser encarado por nuestras sociedades tercermundistas, en una estrategia que resitúe al audiovisual como lo que sustancialmente debe ser: vehículo de cultura, creador y no sólo transmisor de manifestaciones educativas y culturales.

Regardless of what figures may indicate, no one questions the fact that thanks to the hybridization of telephony, computing and TV the new communication and information technologies enhance the power of images beyond the boundaries of our fantasy.

Within this context one of the challenges our Third World societies must face is how to overcome the traditional parallelism between communication and education by means of strategic reassessment of the audiovisual as a vehicle for culture -creative- and not just as a medium through which educational and cultural expressions are displayed.

Aquellos lectores que, en junio de 1938, acostumbraban a dar un vistazo al *Action Comics Magazine*, quizás se sorprendieron ante la presencia de un nuevo personaje -*Superman*-, surgido de los talentos combinados de dos jóvenes norteamericanos: el guionista Jerry Siegel y el dibujante Joe Shuster.

Ente volador por excelencia, pronto saltó de las páginas de revistas y diarios ilustrados a las pantallas cinematográficas, primero, como dibujo animado de los *Max Fleischer Studios* y luego, hasta nuestros días, interpretado por diferentes actores.

Con su larga lista de poderes «super» -*supervelocidad, superfuerza, superaliato, superoído, supervista de Rayos "X"*... -este, obviamente, superhombre, ha dado origen a una infinidad de interpretaciones simbólicas. De entre surica polisemia me interesa destacar una arista. La que lo identifica con la representación de ese anhelo humano de amplificar sus potencialidades más allá de las fronteras de su original dotación biológica.

Ancestral aspiración a la que puede remontarse la legión de genios, héroes, dioses y otros seres que pueblan los mitos de los más diversos pueblos y civilizaciones, según opina el sociólogo italiano Francesco Alberoni. Autor, éste, para quien la imaginación del ser humano no fue sólo compensación a sus numerosas carencias, sino una guía para la inteligencia y la acción.

El «nacimiento» de *Superman* se sitúa, no por casualidad, en el punto germinal de la *tercera revolución tecnológica*. Desconcertante eclosión de la ciencia y la técnica capaz de dotar a la humanidad con nuevos poderes, y de trastocar, a supervelocidades, sus hábitos más comunes. Y ello, en un mundo a punto de trastocarse, aún mas, con el inicio de su segunda gran conflagración.

El hombre como especie ha podido trascender a su determinación biológica, no por el brusco transitar de la atmósfera de *Kriptón* a la del planeta Tierra, sino por estar inmerso y participar, de manera protagónica, en un ininterrumpido proceso cultural en el que interviene, como



un elemento decisivo, la creación-utilización de *instrumentos*.

Indisoluble y dramática relación entre el *homo faber* y el *homo sapiens* a la que Sigmund Freud, retomando a un Rousseau pasado por Nietzsche, se refería desde su pesimismo en *El malestar en la cultura*, y de la que, ese mismo "año de gracia de 1930", Liev Semionovich Vigotski daba cuenta, desde un anclaje en el marxismo, al contraponer el desarrollo histórico de la humanidad y la evolución de las especies animales en su *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*.

Si hemos traído a colación a ambos autores, sin detenernos a profundizar en las diferencias conceptuales que los colocan en polos contrapuestos, ha sido con el ánimo de destacar la importancia atribuida, por uno y otro -y, con ellos, por dos corrientes paradigmáticas del pensar psicológico-, a las realizaciones culturales del hombre como conformadores de su psiquismo.

De estas realizaciones, aquellas que se desarrollan en la esfera de la comunicación han provocado el

asombro y, con él, el entusiasmo o el temor, al alterar la cotidianidad de una centuria que no por casualidad recibió la denominación de *Era de la Comunicación Masiva*.

La invención del cinematógrafo en 1895 fue, sin dudas, un eslabón desencadenante de estas mutaciones. Recordemos cómo a inicios de los propios años 30 el húngaro Bela Balazs al referirse al cine afirmaba: "No sólo se ha formado un arte nuevo, sino algo mucho más importante: se ha creado una nueva aptitud humana que es la causa, la posibilidad de este arte. (...) Se trata, pues, del desarrollo de un potencial psicológico y tal vez también fisiológico que, si bien hoy no se actualiza y documenta en obras de genios, es propiedad de cualquier persona, precisamente porque es un dato de civilización comúnmente adquirido"³.

Una década antes, un estudiante de psiconeurología devenido en cineasta, Dziga Vertov, con el apasionamiento poético que encerraba su conceptual juego de palabras *cine-ojo*; *cine-verdad*, tributaba a la cámara facultades que rebasan la mera extensión de nuestro órgano sensorial: "Yo soy el ojo cinematográfico. Yo soy el ojo mecánico. Yo soy la máquina que os muestra al mundo como sólo yo puedo verlo"⁴.

Más cercano temporalmente (a sólo un año del turbulento 1968), en el período de expansión y afianzamiento de los medios electrónicos de comunicación, el canadiense Marshall McLuhan lleva a extremos esta línea de pensamiento, al afirmar: "Todos los medios son prolongaciones de alguna facultad humana, psíquica o física"⁵.

Con su provocadora fórmula: *el medio es el masaje*, este polémico intelectual quiere significar cómo los medios, al modificar el ambiente, modifican, también, nuestras percepciones sensoriales. Estas *prolongaciones* de nuestras capacidades generan mutaciones en la manera de pensar, de actuar y, por tanto, de percibir al mundo. Mutaciones que vienen dadas por la índole tecnológica de los medios y no tanto por el contenido mismo de la comunicación que ellos vehiculan.

Aunque no compartimos el énfasis tecnocrático de McLuhan al aislar a los medios de las redes de poder económico, político e ideológico en

los que se asientan, si reconocemos, junto a él, la relevancia que los medios tienen en nuestra vida.

Resulta incuestionable que, gracias a la hibridización de telefonía, computación y televisión, las nuevas tecnologías de la comunicación y la información potencian a la comunicación -y, en particular, a la comunicación de carácter audiovisual-, en una nueva dimensión de la ecología humana que algunos han bautizado como la *mediasfera*.⁶

La imagen se ha convertido en un poderoso elemento conformador de la percepción, apropiación e interpretación de la realidad, fomentando modelos conductuales y *estilos de vida*. Para apoyar lo anterior, sirvan, a manera de ejemplos, los siguientes comentarios, hechos por representantes de diferentes corrientes psicológicas:

El pionero del conductismo, John B. Watson, ubica al cinematógrafo como uno de los *estímulos* que "contribuye a hacer, rehacer y deshacer nuestras personalidades"⁷. Desde su peculiar interpretación culturalista del psicoanálisis, Erich Fromm señala al cine como "el medio más importante para la transmisión del modelo de personalidad más deseable al hombre común y corriente"⁸. Un representante de la llamada «tercera Fuerza» en la Psicología, el humanista Gordon W. Allport advierte cómo "una niña de diez años aprende más sobre las estrellas del cine y la televisión que sobre la historia que le enseñan en el colegio"⁹.

Otros comentarios podrían ser añadidos, sin embargo, basta con los anteriores para poner sobre el tapete, no solo el problema de la influencia que los medios pueden ejercer como agentes modeladores de la personalidad sino, también, otra cuestión de particular relevancia en el ámbito de una Psicología Social de la Enseñanza y la Educación: La competencia que dichos medios entablan con relación a la institución escolar. Esto abre un espectro de problemas que sobrepasa en tomar en cuenta a los profesionales de la comunicación como una influencia "macrosocial" en el proceso educativo -formal o no-, desde su posición "emisora" en los medios masivos, para insertar a la propia comunicación masiva como un contenido sobre el cual ejercitar una lectura crítica y una apropiación

de sus códigos audiovisuales como formas expresivas y comunicativas puestas al alcance del pequeño espectador.

Y es que, como se ha señalado en reiteradas oportunidades, el flujo de información que los jóvenes reciben hoy día, fuera del marco de su escolaridad normal, cuestiona todo el contenido de la educación. No es raro encontrar en la bibliografía internacional la constatación de que un niño pasa frente a la pantalla más tiempo que en la escuela. Por sólo citar un caso, existe el consenso, entre los investigadores mexicanos, de que los niños urbanos de sexto grado de primaria en México ven televisión entre 3 y 4 horas de lunes a viernes y hasta 5-6 los fines de semana, lo cual en conjunto es tanto o más que las horas que están frente al pizarrón del aula.¹⁰

En un reciente trabajo, realizado en la Ciudad de La Habana con un pequeño grupo de estudiantes de sexto grado los chicos nos reportan que su primera experiencia de asistir al cine -lógicamente, llevados por los familiares-, se remonta a una edad promedio de cuatro años y, en no pocos, a una edad menor. Los miembros de este grupo contaban, como mínimo, con un aparato telereceptor en el hogar, aunque muchas familias tenían dos o más, además de video caseteras y otros equipos como video-juegos. Si bien esta magnitud en cuanto a la tenencia de equipos no es representativa -ni aún para el caso de la zona capitalina-, otros datos estadísticos dan fe de que más del 90%



de los hogares cubanos cuenta al menos con un aparato telereceptor.¹²

Según la investigadora cubana María Margarita Alonso, la televisión constituye el principal medio que capta el interés del infante: a los seis meses de nacido pueden observarse conductas motoras que indican algún tipo de vínculo con los estímulos televisivos. Ya a los tres años de edad se consolida su uso regular, a partir de la visión de dibujos animados, la programación infantil¹³ y la programación para adultos.¹³

¿Cuál ha sido, en términos generales, la actitud asumida por la institución escolar ante tal situación?

Remitámonos, nuevamente, a una cita de McLuhan: "Hay un mundo de diferencia entre el aula y el ambiente de información eléctrica integrada del hogar moderno. Al niño televidente de hoy se lo afina con el diapasón de las noticias adultas al minuto: inflación, disturbios, guerra, impuestos, delincuencia, beldades en traje de baño, y queda perplejo cuando ingresa al ambiente del siglo XIX que caracteriza todavía al sistema educacional, con información escasa pero ordenada y estructurada por patrones, temas y programas fragmentados y clasificados"¹⁴.

La escuela, como institución, ha llevado en su génesis los elementos que constituyen sus principales fortalezas y debilidades: el constituirse en un espacio físico y social. Físico, en tanto local destinado especialmente a enseñar; social, porque la escuela ganó para la educación un espacio dentro de las estructuras de poder, ya que al instruir a las jóvenes generaciones en aquello que es necesario para su clase social, su Estado, su familia, su religión, en un momento histórico dado, desempeña un rol determinante en la reproducción de las relaciones de producción. Así, Louis Althusser la conceptúa como el principal de los Aparatos Ideológicos del Estado.¹⁵

El recinto escolar, hasta finales del pasado siglo y bien entrado el presente, era el «templo» prácticamente exclusivo de educación e instrucción académica. Pero, justamente, su confinamiento como espacio cerrado trajo como indeseable consecuencia un replegamiento sobre sí mismo, convirtiendo a la escuela en un lugar aislado del mundo real, bu-

rocrática, memorística y uniformizante.

La escuela no se encontraba preparada para hacer frente a los retos que han impuesto las transformaciones comunicativas.

Si, como lamentablemente parece ser, el modelo educativo prevaleciente en nuestros países es aquel centrado en la transmisión unidireccional de información, estructurado vertical y autoritariamente y caracterizado en su aplicación por tomar como eje al profesor y al libro de texto, desvalorizando la experiencia del educando, cómo no comprender la reticencia de un magisterio que intuye amenazado su estatus social ante unos medios que deterioran la imagen del maestro como comunicador por excelencia.

Con fina ironía, el venezolano Eduardo Liendo supo captar, en su primera novela -*El Mago de la cara de vidrio*-¹⁶, esa ambigua actitud, mezcla de repulsa y seducción, en que se ha debatido la opinión pedagógica en torno a los medios. Adusta cultura letrada que abriga no pocos temores y prejuicios sobre la imagen, asociada con el placer y la emotividad.

Ya en el Siglo IV, Juan de Antioquia, conocido como Juan Crisóstomo o "Boca de Oro", advertía en su *De la vanagloria y la educación de los hijos*: "Hay una puerta más hermosa (...), aunque difícil de guardar: la puerta de los ojos. (...) Aquí hacen falta leyes muy enérgicas, y sea una de ellas la primera, la de no enviar al niño al teatro, a fin de que no se le pegue una pestilencia completa, que le entrara por los oídos y los ojos"¹⁷.

Las transformaciones operadas en el campo de la comunicación y en el quehacer teórico de las disciplinas sociales -incluidas la psicología y la pedagogía-, vinieron a hacer explícitas las interrelaciones entre comunicación y educación. Ello en el ambiente de crisis del sector educativo que enmarcó la segunda posguerra.

La expansión demográfica de los 50, las contradicciones y conflictos sociales, las expectativas que emergen como consecuencia de los avances tecnológicos e informativos, dieron vida a movimientos de reforma educativa. Recuérdese, a manera de ilustración, las encendidas palabras de Freinet, en Francia, al propugnar una "escuela popular moderna". "La

escuela no prepara ya para la vida ni sirve a la vida; y esa es su definitiva y radical condenación. La formación verdadera de los niños, su adaptación al mundo de hoy y a las necesidades del mañana tienen lugar, cada día más, y más o menos metódicamente, fuera de la escuela, porque la escuela no responde a estos fines”¹⁸.

Estos movimientos y submovimientos -no pocas veces desvinculados entre sí-, se irradiaron de los países desarrollados a los de menor desarrollo económico. No nos extrañe sean las propuestas norteamericanas las que con mayor fuerza penetran en América Latina, en particular, las que tienen como matriz al conductismo y, muy especialmente, la “tecnología educativa” de B. F. Skinner.¹⁹

La *tecnología educativa* es, por lo común, entendida como el empleo de máquinas de enseñar o de artefactos electrónicos, o, más adecuadamente, por el sistemático diseño, desarrollo y evaluación del proceso de aprendizaje de acuerdo con objetivos específicos previamente establecidos, pero, pese a su declarada “neutralidad” científica, debe ser caracterizada como un sistema de control externo -“educación manipuladora”, al decir de Mario Kaplún²⁰, fundamentado en una visión exógena del proceso educativo (los educandos son tenidos por objetos y no sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje), y en un modelo vertical, unidireccional y autoritario de la comunicación.

Una modalidad de esta *tecnología educativa* es la conocida bajo el título de *audiovisualismo*. Su auge se encuentra avalado por el uso exitoso de recursos audiovisuales en el entrenamiento militar o la capacitación industrial durante la 2da. Guerra Mundial.

Se inauguraba una época en la cual “ser moderno” significaba, para muchos maestros producir sus propios mensajes o al menos, llevar los medios de comunicación al aula, “filtrados” sus contenidos por el tamiz “didáctico”.

Desde este punto de vista los medios pasan a ser meros mecanismos suplementarios, no dispositivos de enseñanza con contenidos propios. La función de los medios es, pues, ilustrativa o motivadora.

Henry R. Cassirer fue uno de los más entusiastas partidarios del em-

pleo de la televisión en la escuela, considerándola de manera especial como uno de los “medios auxiliares didácticos” que en mayor medida puede contribuir a mejorar científicamente la situación de la educación. Este experto de la UNESCO concibe a la televisión, más que como un sustituto de los métodos tradicionales, como un medio que pone un valor emotivo y psicológico capaz de franquear las barreras del tiempo y del espacio, de las disciplinas y las personalidades.²¹

El *circuito cerrado* de televisión pasa a convertirse en la cumbre del *audiovisualismo*.

Sustitución del pizarrón por la pizarra electrónica. Reproducción de un modelo comunicativo aun vigente en la sociedad, en el cual el *emisor* decide, organiza y difunde mensajes a fin de provocar determinados efectos -informativos o conductuales-, en los (literalmente), *receptores*.

En general, este esquema de *televisión educativa*, ya sea su alcance restringido a un grupo dentro de una instalación docente, o a una comunidad específica (cual lo fue el proyecto de la *Fund for Advancement of Education* en la localidad de Hagerstown, Maryland, en 1956), o su transmisión se efectúe por canales públicos o privados de cobertura masiva (sea *Sesame Street* o el caso de la *Telesecundaria* mexicana), mantiene, en su esencia, una concepción de *circuito cerrado*, con lo que se arrastra el lastre de una educación institucionalizada, enclaustrada e incontaminada con los contextos vitales de los educandos.

Roberto Rossellini fue uno que, desde los medios, formuló la necesidad de replantearse la instrucción, la educación y la cultura. Una de las implicaciones de esta reformulación sería la elaboración de una “didáctica nueva a través de la imagen. Nuestras técnicas nos permiten mostrar la creación por entero, no únicamente tal como aparece en los límites de nuestros sentidos, nuestros ojos, sino en sus consecuencias lógicas y últimas, por algunos descubiertas mediante los útiles apropiados, tanto en lo infinitamente grande como en lo infinitamente pequeño, tanto en lo más próximo como en lo más lejano a nosotros”²².

Los medios audiovisuales, ora potentes telescopios o microscopios,

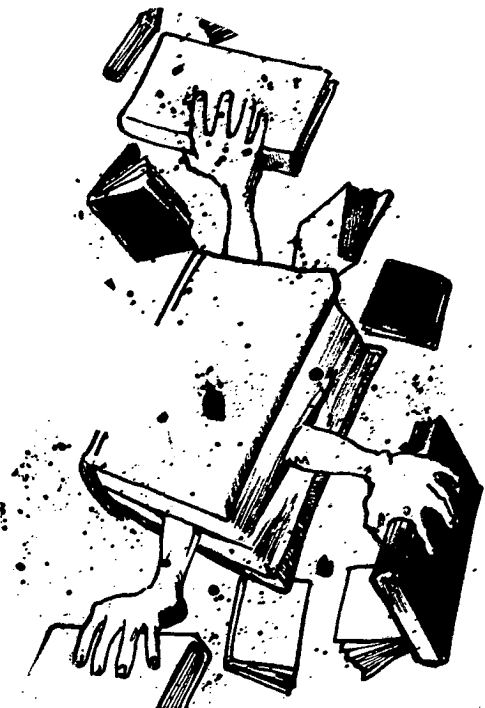
ora prodigiosas máquinas del tiempo, llegaban al aula siempre desde la mirada adulta; mirada no siempre atenta al mundo de imágenes que, día a día, los escolares traen a sus pupitres.

Como lo fue en tiempos de mi infancia, el “¡Cállense, niños!” continúa siendo la típica respuesta del maestro ante el comentario hecho por alumnos que saborean, en clases, el recuerdo del programa visto ayer en la televisión.

Operación que ahorrja al ojo y al oído bajo el peso de una tradición que opone razón y discurso lógico versus lo imaginario y lo sensorial. *Paralelismo* entre la escuela de la lectura y la escritura, con sus programas y metodologías claramente definidos y esa otra “escuela”, la escuela de los medios de comunicación, donde el lugar predominante que tiene hoy la televisión será pronto ocupado por nuevos e inimaginables artificios electrónicos.

En sus reflexiones sobre el proceso educativo, Jean Piaget,²³ destacaba cómo la introducción de los recursos audiovisuales sin una consecuente transformación metodológica que enfatizara en la actividad espontánea, en la investigación personal y autónoma, sólo provocaba una aparente *modernización* en la escuela y la sustitución del verbalismo tradicional por otro verbalismo más elegante y sofisticado.

A fines de los 60, y como conclusión de su libro *Visual Thinking*, Rudolf Arnheim²⁴ reprochaba las insuficiencias de una educación que



sólo rendía un tributo verbal a los "auxilios visuales". En su opinión, no basta con poner en marcha el proyector cinematográfico, con mayor o menor frecuencia, para procurar unos breves minutos de entretenimiento en el aula. Lo verdaderamente necesario, puntualizaba, es el adiestramiento sistemático de la sensibilidad visual como parte indispensable de la preparación de todo educador en el ejercicio de su profesión.

Carl R. Rogers, al plantear los desafíos de la educación norteamericana en la década de los ochenta, menciona el hecho -de que en la mayoría de las escuelas de esa nación, y a todos los niveles educativos, se privilegiaba un tipo de aprendizaje sustentado en la actividad del hemisferio cerebral izquierdo: analítico, lógico, lineal y verbo-conceptual. El aprendizaje, para Rogers, debe involucrar a toda la persona, lo que implica poner en libertad y utilizar, también, la porción derecha del cerebro, cuyo funcionamiento es eminentemente intuitivo, sintético, gestáltico; se vale de metáforas y de las imágenes y es, por tanto, más estético que lógico.²⁵

Al margen de que aceptemos o no esta diferenciación funcional a nivel de los hemisferios, lo que si puede resultar incuestionable es que el quehacer pedagógico continúa, aún hoy, centrado en un modelo anticuado, poco significativo y altamente verbalista.

Curioso es lo que Rogers nos dice acerca de los obstáculos que interfirieron en el cambio de las concepciones educativas de los 80. Entre los factores entorpecedores la renovación pedagógica se encontraban los "grupos de derecha", cuya fuerza excedía, "con creces a su cantidad numérica, por cuanto están respaldados por millones de dólares provenientes de agentes de televisión que congregan grandes auditorios y de acaudalados conservadores".²⁶

Mario Kaplún ha apuntado sobre las similitudes estructurales y funcionales que pueden tejerse entre determinados modelos educativos y modelos comunicativo.²⁷ No debe resultar contradictorio que sistemas aparentemente disímiles en cuanto a los contenidos que transmiten, pero ambos caracterizados por el verticalismo e impuestos desde el autorita-

rismo, traten de eliminar de las escuelas aquellos elementos que ponen el acento en las relaciones horizontales y dialógicas de la comunicación, el debate abierto, la libre elección y la potenciación de la creatividad. Por otra parte, y refiriéndonos concretamente a una "educación para la comunicación", ¿convendría a los poderes políticos y económicos enfrentar una educación que fomente el análisis crítico y que dota al educando de los instrumentos para cuestionar y elaborar sus propios mensajes?

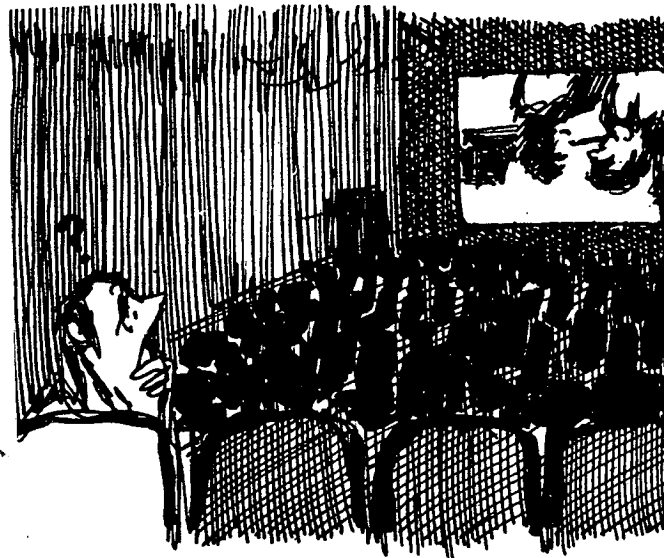
Afortunadamente, otras propuestas pedagógicas surgieron.

Ya desde los años sesenta, en países como Francia, Suiza, Inglaterra, la región nórdica y algunos de los entonces miembros de la comunidad socialista, así como en Canadá y los propios Estados Unidos, se habían elaborado algunas propuestas de educación para los medios (*educomunicación*) que intentaban fomentar el consumo consciente de los mensajes de la comunicación de masas.

Una de las propuestas europeas, nacida al calor de las preocupaciones de un grupo de consejeros pedagógicos y profesores franceses -entre los que se destacan Albertine Faurier y Antoine Vallet-, permitió la entrada de los medios de comunicación a la escuela, no como simples «auxiliares» de la labor docente, sino como portadores de un sistema de códigos tan relevantes, desde el punto de vista expresivo, intelectual y cultural, como los códigos verbales.

Se concibe, entonces, una noción amplia del lenguaje: el *Lenguaje Total*,²⁸ cuya conceptualización sostiene que no se podrá reducir la enseñanza de la lengua, la utilización de lo audiovisual y la educación en los medios de comunicación a una serie de metodologías independientes y, menos aún, de recetas pedagógicas. Es necesario, por el contrario, operar una síntesis de diversos elementos en una *tercera cultura*. Su idea central es que dado que el lenguaje de nuestra época es el *lenguaje total* -palabras, imágenes y sonidos- lenguaje de todo el hombre y de todos los medios de comunicación, la escuela tiene como primera misión enseñar este lenguaje.

La apropiación del lenguaje ver-



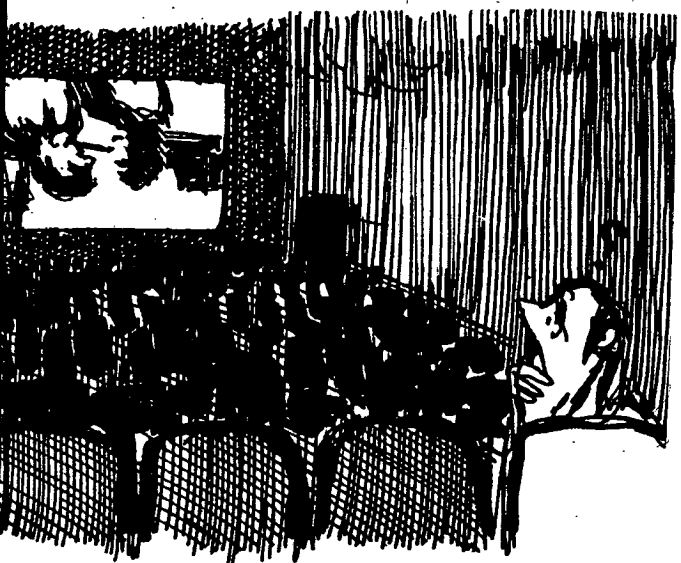
bo-audio-visual se asienta, según esta perspectiva, en una práctica pedagógica cuyo principio es la de que cada uno sea, en sus relaciones comunicativas -incluidas las establecidas con los medios de comunicación de masa-, *receptor y emisor* a un mismo tiempo. Ello contribuirá a ensanchar las posibilidades de desarrollo personal y de participación más activa en la realidad social.

Este principio pretende desarrollar un conocimiento más efectivo de los medios de comunicación sobre la base de una práctica directa con el lenguaje mismo, a partir del presupuesto de *saber y saber hacer*, cuya finalidad, más que el aprender a *leer* y a *escribir*, será la de *recibir* y *expresarse* a través de este lenguaje moderno que incorpora un material nuevo, actual y dinámico que activa todo el ser.

Si nos hemos extendido en la exposición de estos planteamientos ha sido por la influencia que los mismos tuvieron -y tienen- en las experiencias desarrolladas en América Latina, sobre todo, gracias al favor que recibieron desde distintas entidades de comunicación, en particular, del Secretariado Latinoamericano de la Oficina Católica Internacional de Cine y el audiovisual (SAL/OCIC).

Tal es el caso de la iniciativa del profesor Luis Campos Martínez, pedagogo ecuatoriano de origen cubano: el *Plan de Educación para Niños*, popularizado como *Plan DENI*.

Esta propuesta tomaba como objetivo primario el análisis del cine y va a extender su alcance a la televi-



sión, la publicidad y, de manera general, a los mensajes de la comunicación de masas.

El *DENI*, con altas y bajas en su implementación por varios países, ha sido, sin duda alguna, un antecedente que dio origen a numerosas experiencias -ya sea asimilándolo o negándolo- germinadas a lo largo de toda la geografía del continente, y cuyos frutos, efímeros o perdurables, han sido factores dinamizadores de la reflexión y la puesta en marcha de proyectos en pro de la educación para la comunicación, sea en el marco curricular o, como ha sido más frecuente, en ámbitos no formales.

Lamentablemente, escasas son las experiencias que han contado con el apoyo suficiente como para poder sobrevivir. Las convulsas circunstancias políticas y las asfixiantes realidades económicas de nuestros países no son, obviamente, las mejores condiciones para estimular esta labor. Al parecer, muchos son los obstáculos que deben ser vencidos, pero, a nuestro juicio, estamos en un momento en que se hace impostergable una respuesta que aúne esfuerzos de creadores, especialistas, investigadores y pedagogos.

El hincapié hecho por los expertos asistentes al Encuentro Regional de Alto Nivel sobre Políticas Culturales Audiovisuales en América Latina y el Caribe²⁹ referido a la necesidad de establecer programas de educación para los medios audiovisuales a través de los cuales se aprenda la «lectura» y «escritura» del lenguaje audiovisual y se superen los alfabetismos tecnológicos, encuentra,

como contrapartida, la casi total inexistencia de políticas culturales que resitúen al audiovisual como lo que sustancialmente debe ser: vehículo de cultura, creador y no sólo transmisor de manifestaciones culturales y educativas.

A cuatro años de haberse emitido esta recomendación, la necesidad sigue en pie.

Ya no es una predicción futurológica, sino una tangible realidad del presente, el que no haya actividad humana, sea ésta la más trivial, que no dependa, para su ejecución, de alguna tecnología audiovisual, de esas novísimas herramientas digitalizadoras de imágenes y sonidos.

Las consecuencias de todo esto, desde el punto de vista psicológico, apenas han sido previstas...

Permítaseme, en este punto, volver a Vigotski y a Freud para citarlos.

Para el primero, el desarrollo de los instrumentos, esos *órganos artificiales* del nombre, son el factor omnideterminante del proceso de desarrollo psíquico humano, y concluye: "... la cultura crea formas específicas de conducta, cambia el tipo de la actividad de las funciones psíquicas (...) En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social cambia los modos y procedimientos de su conducta, transforma los códigos y funciones innatas, elabora y crea, formas de comportamiento, específicamente culturales"³⁰.

El empleo de herramientas, el dominio del fuego y la construcción de habitaciones son, para el padre del psicoanálisis, los primeros actos culturales. Con las herramientas el hombre perfecciona sus órganos -tanto los motores como los sensoriales o elimina las barreras que se oponen a su acción: "El hombre ha llegado a ser, por así decirlo, un dios con prótesis: bastante magnífico cuando se coloca todos sus artefactos, pero estos no crecen de su cuerpo y a veces aun le procuran muchos sinsabores. Por otra parte, tiene derecho a consolarse con la reflexión de que este desarrollo no se detendrá precisamente en el año de gracia de 1930..."³¹

El desarrollo, para bien o para mal no se detuvo. Y, en el caso que nos ocupa, no debe pensarse -como ya criticamos en McLuhan-, el desarrollo de la base instrumental, tecno-

lógica de los medios, al margen del sistema de significaciones que ellos vehiculizan, máxime, cuando estamos hablando de instrumentos que tienen su razón de ser insertos en el proceso comunicativo.

En este contexto, como se ha reiterado en otras oportunidades, debe de incluirse, desde las edades tempranas, una *educación para la comunicación* coherente y sistemática, a través de la cual se abra el camino para que el mundo de las imágenes pueda convertirse en una experiencia lúdica y a la vez de aprendizaje, mucho más intensa y productiva de lo que es actualmente y más acorde al tipo de socialización que deben promover los educadores.

En tal sentido, *educación y comunicación* han de combinarse en un proceso capaz de incidir en la formación de un sujeto *activo, crítico y participativo ante los medios y tecnologías de la información y la comunicación*. Sujeto que debe convertirse en agente transformador de su destino humano y que, conocedor de códigos y lenguajes, discrimine lo que de alienante pueda haber en las propuestas comunicacionales y de respuestas expresivas y originales, nacidas de sus aspiraciones como individuo y ente social comprometido.³²

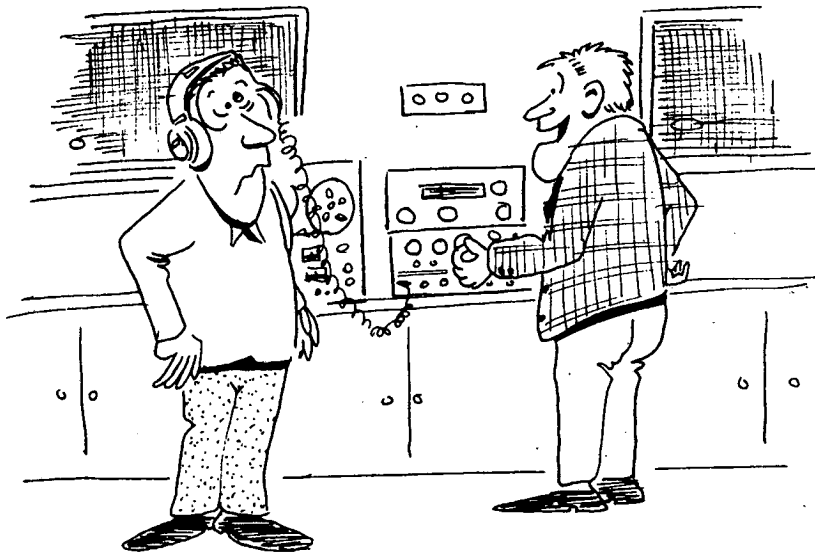
Pilar de esta pedagogía es el permitir al niño expresarse con las imágenes en movimiento.

Un iniciador de la educación cinematográfica, J.L.M. Peters, recalcó, hace más de tres décadas, que el mejor medio para llegar a apreciar el valor artístico del cine es tomar parte en la realización de películas.³³

Más recientemente, Carmen Gómez Mont, de la Universidad Iberoamericana (México), al reseñar algunas experiencias danesas donde se permitía a grupos de niños y jóvenes experimentar con la cámara de video, subrayaba cómo comprendían con mayor facilidad la técnica y el lenguaje televisivo y propiciaba, en quien videograba, una actitud analítica con respecto a la televisión.³⁴

Similares resultados han aportado las experiencias de "talleres" de iniciación al lenguaje audiovisual realizadas bajo nuestra dirección con niños de edad escolar.³⁵

Si concordamos en que el rol fundamental del maestro es el de ser *mediador* entre un acervo cultural



siempre creciente y en constante transformación y las personalidades en desarrollo de sus educandos, debe, entonces, asumirse el reto que supone pasar de una escuela aislada en medio de los medios a otra abierta a un más vasto proceso comunicativo. Proceso del cual debe ser, ella misma, uno de sus ámbitos naturales. Tarea de mediación institucional que la escuela, conscientemente, debe encarar, como hemos dicho, en dos planos indisolublemente relacionados: el aprendizaje de los saberes y lenguajes propios de los medios de comunicación de manera que puedan ser integrados, creativamente, a la vida cotidiana, y la contextualización de sus determinantes económicas, políticas y culturales, con vistas a una lectura crítica -estética, ética e ideológica- de sus contenidos.

Cuando apenas falta un lustro para dar fin al Siglo XX, el reclamo por una educación que comprometa a la audiovisualidad continúa vigente. En el mejor de los casos, esta concepción de la educación se encuentra confinada a los horarios a que se ve relegada la "educación artística". Más escasos son los programas educativos que consideran la enseñanza del lenguaje audiovisual y el uso consciente de los medios de comunicación a nivel de formación docente y a nivel escolar.

Para muchos, el Siglo XXI comenzó ya, con el derribo de muros y el derrumbe de bloques políticos. A mi juicio, no entraremos al nuevo milenio mientras queden en pie decimonónicos tabiques que encierran, en el aula, a los ojos y oídos de nuestros escolares.

NOTAS

1. Por uno de esos sarcásticos azares, mientras redactaba estas líneas me llegaba, desde la «tele» que veían mis hijos, la noticia de que Christopher Reeve, el actor por quien vi las últimas versiones filmicas de Superman, sufrió un accidente que lo ha dejado parálitico. Su vida futura dependerá del control que algunos de sus músculos faciales puedan ejercer sobre los mecanismos instalados en una sofisticada silla de ruedas.
2. Alberoni, Francesco (1990) *El Arbol de la Vida*, Editorial Gedisa, México, p. 20.
3. Bela Balazs: *La Estética del Filme* (1980), Editorial Arte y Literatura, La Habana, p. 18.
4. Citado por Aristarco, Guido (1965): *Historia de las Teorías Cinematográficas*, Editorial Lumen, Barcelona, p. 156.
5. M. McLuhan y Q. Fiore: *El medio es el masaje. Un inventario de efectos*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1969, p.26 (tomado de la edición original de 1967).
6. El término fue introducido en la 24 Conferencia general de la UNESCO, París, 1987, a partir de un proyecto presentado por la delegación austriaca.
7. Watson, John B. (1947): *El Conductismo*, Editorial Médico Quirúrgica, Buenos Aires, p. 337.
8. Fromm, Erich (1965): *Ética y Psicoanálisis*, Fondo de Cultura Económica, México, (5ta. edición en español), p. 80.
9. Allport, Gordon W. (1971): *La Personalidad. Su configuración y desarrollo*. Edición Revolucionaria, La Habana, (tomado de la 1ra. edición de 1965), p. 135.
10. Orozco, G. (1990): «Cuando los niños ven televisión», *Umbral XXI*, No. 2, Universidad Iberoamericana, México, p. 57.
11. P. Ramos, et. al. (1995): *Alternativa «Géminis»: ¿Mensajes de salud por y para los niños?*, material inédito.
12. Getino, Octavio (coordinador): *Influencia del video en el espacio audiovisual latinoamericano*, IPAL, Lima, 1990, p. 56.
13. Alonso, María Margarita (1989): *Los niños, la radio y la televisión. Resultados de algunas investigaciones sociopsicológicas*, Centro de Investigaciones Sociales del ICRT.
14. McLuhan: op.cit., p.18
15. Louis Althusser (1970): *Ideología y*

Aparatos Ideológicos de Estado. Ediciones Quinto Sol. México, p. 46.

16. Liendo, Eduardo (1983): *El Mago de la Cara de Vidrio*. Editorial Arte y Literatura, La Habana, 1990, tomado de la tercera edición, Monte Avila Ed., Venezuela.

17. Romero, Luis (antologador) (1985): *La educación en la época medieval*, Consejo Nacional para el Fomento Educativo. Ediciones El Caballito, México, D.F., p. 114.

18. Freinet, C. (1961): *La escuela Popular Moderna. Guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular*, Imprenta Nacional de Cuba, La Habana, pp. 12-13.

19. Skinner, B. F. (1979): *Tecnología de la enseñanza*, Editorial Labor, Barcelona, (4ta. edición).

20. Kaplún, Mario (1986): *El comunicador popular*, Editorial Humanitas, Buenos Aires, (2da. edición).

21. Cassirer, Henry R.: *Televisión y enseñanza*, UNESCO, París, 1961.

22. Rossellini, Roberto: *Un espíritu libre no debe aparecer como esclavo*, Gustavo Gili, Barcelona, 1977, p. 74.

23. Piaget, Jean: *Psicología y Pedagogía*, Ariel, Barcelona, 1975.

24. Arnheim, Rudolf (1969): *Visual Thinking*, University of California Press, Berkeley y Los Angeles.

25. Rogers, Carl R.: *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*, Paidós, Barcelona, 1991.

26. C. Rogers, op. cit., p. 23. El subrayado es nuestro.

27. Kaplún, Mario: op. cit..

28. Vallet, Antoine (1988): *Educación en la Comunicación*, Instituto del Lenguaje Total, Saint Etienne.

29. Encuentro Regional de Alto Nivel sobre Políticas Culturales Audiovisuales en América Latina y el Caribe: *Declaración Final*, Ciudad de México, 11-13 de marzo de 1991.

30. L. S. Vigotski (1987): *Historia del desarrollo de los procesos psíquicos superiores*, Editorial Científico Técnica, La Habana, p. 38.

31. Freud, S. (1955): «El malestar en la cultura», en *Obras Completas*, Tomo XIX, Santiago Rueda, Buenos Aires, pp. 37-38.

32. Así Gustavo Getino al proponer la posición a asumir frente a la inevitable avalancha de materiales foráneos admite como respuesta la promoción de la capacidad crítica de la población a fin de que sea capaz de adoptar o negar los mensajes ajenos por lo que conoce de ellos. (Octavio Getino: «La importancia del video en el desarrollo nacional», *Video, Cultura Nacional y Subdesarrollo*. Filmoteca UNAM, México, 1985, pp. 23-35).

33. Peters, J.L.M. (1961): *La educación cinematográfica*, UNESCO, París, pág. 73.

34. Gómez Mont, Camen (1989): «La educación y las nuevas tecnologías de información». *Umbral XXI*, No. 1, p.50.

35. Ramos, Pablo: «Del otro lado de la imagen», *Diálogos de la Comunicación*. No. 37. Junio 1993, Lima, Perú, pp. 50-59.

* Jefe del Departamento de Investigaciones Sociales del Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográficos (ICAIC). Coordinador de la Red «El universo audiovisual del niño latinoamericano».