

2001. Odisea en el espacio audiovisual

Pablo Ramos Rivero

Psicólogo. Instituto Cubano del Arte y la Industria Cinematográficos.

La proyección de *El hijo del Sheik*,¹ que dio inicio al Tercer Taller Nacional de la Crítica Cinematográfica, Camagüey, 1995, me hizo recordar lo narrado por Gabriel García Márquez acerca de la llegada del cine a un mítico paraje latinoamericano. Sus pobladores pasaron del febril entusiasmo a la decepción y la ira al ver a un personaje muerto y sepultado en una película, y por cuya muerte derramaron lágrimas de aflicción, reaparecer, vivo y convertido en árabe, en la película siguiente.

A cien años de su invención, los hechos vienen a contradecir lo aquí contado, pues el cine, esa «máquina de ilusión», se ha ganado el favor cómplice de millones de espectadores que, fuera de la frontera de Macondo, han acompañado sus soledades con las «fingidas aventuras de seres imaginarios».²

Visto a la distancia, el cinematógrafo se nos presenta como un dramático punto de giro en la ininterrumpida cadena de **mediamorfosis**³ que ha alterado la cotidianidad de una centuria llamada no por casualidad, a principios de la década de los 50, *age of mass communication*.⁴

Ya para entonces, otro «medio», que pasó rápidamente a instalarse en el centro mismo de la vida familiar, añadiría una nueva designación al siglo XX: *the age of television*.⁵

En 1988, según afirmaba el comunicólogo Valerio Fuenzalida, existía en América Latina, como promedio, un receptor de televisión por cada ocho habitantes.⁶ El dato debe ser tomado con cierta reserva, dadas las particularidades geográficas, políticas, económicas y culturales que marcan diferencias entre los distintos países de la región. Así, por ejemplo, se calculaba que, al cierre de los 80, el 90 % o más de los hogares de Argentina, Cuba y Venezuela, contaban con un aparato telerreceptor, mientras que a Colombia y Perú correspondía una cifra del 50 %. De igual forma, no deben olvidarse las desigualdades que impone la estratificación social en cada país: la tenencia de más de un televisor es propia de las llamadas «clase media alta» y «clase alta» de las sociedades latinoamericanas, caracterizadas, a su vez, por familias nucleares de pocos miembros.

Sin embargo, lo que sí parece un hecho innegable es la preeminencia que la televisión y las modernas tecnologías audiovisuales van cobrando en círculos más amplios de la sociedad. Una mirada superficial sobre los techos de cualquier barrio del cinturón marginal que rodea las grandes urbes del continente no pasará por alto el enmarañado bosque de antenas televisivas que los corona.

En esta nueva dimensión de la ecología humana, la **mediasfera**,⁷ la imagen se ha convertido en un poderoso

elemento conformador de la percepción, apropiación e interpretación de la realidad, y fomentador de modelos conductuales y estilos de vida.

Y, en todo ello, un papel nada despreciable lo han desempeñado las constantes mutaciones que en la esfera de la computación han sufrido tanto los *hardwares* como los *softwares*. Así, un nuevo nombre se ha añadido para rebautizar, en sus postrimerías, al presente siglo: *PC age*, era de las computadoras personales.⁸

Como consecuencia de esta avalancha tecnológica, hoy somos testigos de transformaciones que posibilitan una «hibridización» entre computadora, teléfono y televisión, con consecuencias que apenas comienzan a entrelazarse.

Un pronóstico hecho por la firma de investigaciones **Market Vision**, de Santa Cruz, California, sostiene que los productos «multimedia» tendrán un desarrollo tal que su utilización en el tiempo de ocio acaparará el mayor porcentaje en este tipo de mercado, y prevé un crecimiento del 28%, alcanzado en 1993, a un 44% para 1998. Igualmente, se espera que otros fines sufran una reducción porcentual; tal es el caso de los usos educativos, que se estima decrecerán del 16% al 4%.⁹

No es fortuito el comentario hecho por el doctor Ramón Reig, Vicedecano de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Sevilla, España, durante su participación en el Octavo Encuentro «El Universo Audiovisual del Niño Latinoamericano», La Habana, 1994. Según lo apuntado por él, el futuro nos depara una auténtica revolución mental a la luz de los avances tecnológicos. Revolución que es ya visible en los niños: si antes era el «soporte papel» lo que iba desarrollando las cualidades mentales, ahora se observa cómo son los juegos tecnológicos (entre los que sobresalen los videojuegos producidos por las compañías multinacionales **Segas** o por **Nintendo**) los primeros objetos audiovisuales que llevarán al niño, simultánea o posteriormente, al empleo del ordenador, a la televisión o al periódico informático.¹⁰

Asistimos a lo que, siguiendo a Mc Luhan,¹¹ pudiera parecer un enfrentamiento entre **galaxias**: una, la que desde 1440 instauró Gutenberg al imprimir los primeros folios de la *Biblia*; la otra, la precedida por el invento de los hermanos Lumière y potenciada por Marconi. Incesante transgresión del mandato bíblico que prohíbe al hombre hacerse «imagen y representación de lo que está arriba en el cielo, y abajo en la tierra, y en las aguas, debajo de la tierra».¹²

Las siguientes cifras, que un cable de ANSA recoge de la revista *Forbes* (publicado el 4 de octubre de 1994 por el periódico *Granma*), son demostrativas: la lista de los cuatrocientos hombres más ricos de los Estados Unidos estaba encabezada por Bill Gates, fundador de la firma de *softwares* **Microsoft**, quien amasaba una fortuna de nueve mil cuatrocientos millones de dólares, e incluía, entre los nuevos ingresos a esta dorada relación, al director y productor cinematográfico Steven Spielberg, con una suma de seiscientos millones de dólares.

La metáfora galáctica puede ser asumida casi literalmente. El investigador Enrique González Manet,

durante el citado Séptimo encuentro «El Universo Audiovisual del Niño Latinoamericano», aportaba el dato sobre la existencia de unos cuatro mil satélites geostacionarios, de los cuales trescientos sesenta tenían un carácter comercial, dedicados a las telecomunicaciones y a la difusión de programas audiovisuales durante las veinticuatro horas del día.¹³

Casi con la misma brusquedad temporal de las primeras secuencias del filme de Kubrick que inspira el título de este trabajo,¹⁴ la centuria que fenece salta sobre el próximo milenio, en un *big-bang* generador de una nueva galaxia: la *Galaxia Bit*.¹⁵ Heredera de Gutenberg y de Marconi, pero nacida en un paisaje complejizado por la televisión de alta densidad (**HDTV**), el *hypermedia* y esa otra dimensión de la imagen que hace palidecer los vaticinios de una cinta como *El cortador de césped: la realidad virtual*.¹⁶

Las formas desde las cuales mi cuarentona generación vivió la comunicación se tornan formas **paleocomunicativas** ante la perspectiva de transitar por las autopistas de datos (*the highway data*) desde las que se pretende interconectar al mundo en un proyecto de **aldea-supermercado global**.¹⁷

Educación y comunicación: un «agujero negro»

Encontramos, pues, coexistiendo junto a las nuevas tecnologías, viejos problemas. Problemas que se tornan más acuciantes en nuestras —más que posindustriales o posmodernas— postergadas sociedades latinoamericanas y tercermundistas.

Al analfabetismo, endémico aún en muchos de nuestros países, se añade, como un nuevo desafío, el **analfabetismo de la imagen**. El hincapié hecho por los expertos asistentes al Encuentro Regional de Alto Nivel sobre Políticas Culturales Audiovisuales en América Latina y el Caribe (1991), 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 analfabetismos 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 solo transmisor de manifestaciones culturales y educativas.¹⁸

A cuatro años de haberse emitido esta recomendación, la necesidad sigue en pie. Como lo expuso Rafael Roncagliolo en su ponencia al VIII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, efectuado en 1994 en Cali, Colombia:

Seguir pensando la política en los moldes comunicacionales del pasado resulta, por decir lo menos, una impertinencia. Los lenguajes y estilos culturales de hoy ya nada tienen que ver con la adición a la galaxia Gutenberg. Sólo una percepción adecuada de los nuevos espacios y escenarios producirá una democracia a la altura de los tiempos.¹⁹

«Palabras, palabras, palabras...», parece ser el ámbito en que se mueve la labor pedagógica. Lo demás, el mundo de imágenes que el escolar trae cotidianamente a su pupitre escolar, «... es silencio».

Esa «percepción adecuada de los nuevos espacios y escenarios» debe, por supuesto, alcanzar al ámbito escolar, hasta hoy amurallado en un quehacer pedagógico que privilegia la palabra como único espacio de la razón. Adusta cultura letrada que abriga no pocos temores y prejuicios sobre la imagen —en particular, hacia las imágenes que los medios propalan—, asociada con el placer y la emotividad. Como en la tenebrosa época donde Umberto Eco sitúa la acción de *El nombre de la rosa*, sobreviven concepciones condenatorias de la imagen y la efectividad. (¿No decía Barthes, que nuestras sociedades occidentales son «frías»?).²⁰ Lo que un Bernardo Gentillini sostenía en 1924: «La intervención del cine es fatal para el imperio de las ideas, puesto que allí es evidente la preponderancia que goza la imagen representativa»²¹, puede aún rastrearse en no pocas visiones **apocalípticas** que sobre la televisión, el video y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tienen algunos estudiosos del tema.²² Afortunadamente, no existimos solo porque pensamos, y el pensar no puede ser reducido a sus formas lógicas verbales.²³

En este contexto, como he reiterado en otras oportunidades, ha de insertarse, 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.²⁴

A fines de los 60, y como conclusión de su libro *Visual Thinking*, Rudolf Arnheim reprochaba las insuficiencias de una educación que solo rendía un tributo verbal a los «auxilios visuales». En su opinión, no basta con poner en marcha el proyecto 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.²⁵

En sus reflexiones sobre el proceso educativo, Jean Piaget 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, solo provocaba una aparente **modernización** en la escuela y la sustitución del verbalismo tradicional por otro verbalismo más elegante y sofisticado.²⁶

Una investigación llevada a cabo hace poco más de diez años en Chile es reveladora: en los primeros cinco años de la escuela, el currículo incluye el 82,6 % de sus objetivos en el área de la información verbal, vale decir, información memorística.²⁷ La situación bien puede caracterizar, con ligerísimas variaciones, el estado actual del currículo, no solo en Chile, sino a una escala que trasciende a Latinoamérica.

Por la época de realización de la antes citada investigación, Carl R. Rogers planteaba los desafíos de la educación norteamericana en la década de los 80. Entre tales desafíos menciona el hecho de que en la mayoría de las escuelas de esa nación, y en 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 imágenes y es, por tanto, más estético que lógico.²⁸

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

No es fortuito el reclamo hecho por Federico Mayor, Director General de la **UNESCO**, ante los jefes de Estado y de Gobiernos asistentes a la Segunda Cumbre Iberoamericana de Madrid:

Para que la educación pueda ser el instrumento eficaz de modernización y desarrollo humano para los fines que Iberoamérica necesita, se requiere **una transformación sustancial de los sistemas de enseñanza y aprendizaje actuales**, asentados en pretéritos modelos concebidos para otros tiempos y contextos sociales y naturales.²⁹

«Palabras, palabras, palabras... lo demás es silencio.» Con esta síntesis de dos parlamentos de Hamlet, Vigotski representaba, en 1916, el contenido y estructura de la inmortal pieza de Shakespeare.³⁰ «Palabras, palabras, palabras...», parece ser el ámbito en que se mueve la labor pedagógica. Lo demás, el mundo de imágenes que el escolar trae cotidianamente a su pupitre escolar, «... es silencio».

Curioso es lo que Rogers nos dice acerca de los obstáculos que, en la pasada década, influyeron negativamente en el cambio de las concepciones educativas. Entre los factores que entorpecieron la renovación del proceso educativo 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».³¹

Kaplún ha apuntado sobre las similitudes estructurales y funcionales que pueden tejerse entre determinados modelos educativos y comunicativos.³² No debe resultar contradictorio el que sistemas aparentemente disímiles en cuanto a los contenidos que transmiten, pero ambos caracterizados por el autoritarismo e impuestos desde la verticalidad, 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 ideológicos y económicos enfrentar una educación que fomentara el análisis crítico de los mensajes y que dota al educando de los instrumentos no solo para cuestionar, sino para elaborar sus propios mensajes?

Si bien en 1969 la Reunión Internacional de Expertos en Información, convocada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (**UNESCO**), expuso con claridad el problema: **El flujo de la información que los jóvenes reciben hoy día, fuera del marco de su escolaridad normal, cuestiona todo el contenido de los programas escolares**, y propone toda una serie de acciones en favor de la educación para los medios, la tónica en la propia **UNESCO** parece ser otra en los últimos tiempos.

La postergación en los debates y el alejamiento, cada vez mayor, de la utopía de alcanzar un **Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación**, han abierto el camino para que las políticas neoliberales y la transnacionalización de un mundo que se torna unipolar privilegien la «libre circulación» de mensajes por sobre otros temas, incluido el de la educación para la comunicación. De esta forma, si se reconocía en los documentos preparatorios del Tercer Plan a Plazo Medio (1990-1995),³⁴ la necesidad de considerar un Programa sobre «Circulación de la Información y Educación Relativa a los Medios de Comunicación», en su versión definitiva en el Área Principal «La Comunicación al Servicio de la Humanidad», la **educación relativa a los medios** pasó a ser solo un objetivo del Programa «La libre circulación de ideas a través de la palabra y la imagen», hasta quedar excluido de las prioridades del bienio 1994-1995.

Así, leemos en el párrafo 04102 del *Proyecto de Programa y Presupuesto para 1994-1995*. Documento 27 C/5 de la **UNESCO**, como uno de los propósitos que inspiran el conjunto del Área Principal IV del Programa «La comunicación, la información y la informática al servicio de la humanidad»:

[...] la libre circulación de las ideas a través de la palabra y la imagen en los planos internacional y nacional y la difusión más amplia y equilibrada de la información sin ningún

obstáculo a la libertad de expresión, pues esta constituye uno de los fundamentos de la democracia y una preocupación por parte de la **UNESCO**. Y su corolario, la libertad de cada persona para elegir su información [...]»³⁵

Este traslado de énfasis y la consideración de un receptor con «libertad de acción» corre el riesgo de olvidar la desigualdad de intercambio en nombre de la libertad de lectura, riesgo señalado, entre otros, por Michelle y Armand Mattelart.³⁶

La «libre circulación» debe ser asumida, entonces, no solo como la libertad de lectura de los productos de los demás, sino también, como libertad de lectura de los productos de las culturas no hegemónicas en el mercado. Pero dadas las precarias condiciones para el desarrollo de una producción endógena en los países del «Sur», es preciso recontextualizar y relativizar los términos. A las actuales prácticas de exhibición y difusión deben encararse estrategias de mediaciones que permitan hacer del consumo de los medios un espacio que —refiriéndonos específicamente a la programación infanto-juvenil—, ayude a preparar al ciudadano en formación para asumir una vida responsable en la sociedad, tal y como se aspira en la «Convención de los derechos del niño».³⁷

Coincidiendo con Getino,³⁸ la posición a asumir frente a los materiales audiovisuales producidos desde el exterior, y cuya difusión parece inevitable, no estaría en restringir la difusión de esa producción —lo que alentaría un interés indiscriminado por estos—, sino en promover la capacidad crítica de la población, a fin de que sea capaz de adoptar o negar los mensajes ajenos por lo que se conoce de ellos. Y el fomento de esas capacidades críticas solo puede lograrse a través de una educación para la comunicación en la que se involucren instituciones tales como la escuela y la familia. En opinión del investigador mexicano Guillermo Orozco, lo que hagan o dejen de hacer la familia y la escuela con respecto a la televisión de los niños, tiene efectos no solo en su cantidad de exposición ante el medio, sino también en el tipo de preferencias programáticas, gustos y opiniones y sobre la forma de apropiarse de sus contenidos.³⁹

Lo anterior se aviene con el replanteamiento del paradigma comunicacional que, en el campo teórico y metodológico, se ha estado operando en los últimos años. Autores como Jesús Martín Barbero, Néstor García Canclini, Mario Kaplún y Heriberto Muraro, son representantes latinoamericanos de esta nueva orientación o «vuelta al receptor» que, revalorizando ideas de Walter Benjamin y Antonio Gramsci, cuestionan la omnipotencia de los medios y muestran que su posible influencia actúa en virtud de una serie de mediaciones dadas por el contexto sociocultural en que los individuos y grupos reciben los mensajes. Este nuevo paradigma rescata el protagonismo de las mediaciones que imponen culturas y prácticas cotidianas y las relaciones interactivas y lúdicas de los receptores con los medios.

Con el replanteamiento de dicho esquema comienza a concebirse al receptor como el elemento donde

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.

convergen todos los objetivos de cada uno de los elementos que conforman dicho proceso.

Una consecuencia de esta forma de pensar los procesos comunicacionales es una nueva concepción de la **comunicación educativa**, cuyo propósito esencial es, al decir de Daniel Prieto Castillo, «enseñar y aprender»,⁴⁰ y que concibe al niño como principio y fin del proceso comunicativo, ya que parte de sus propias necesidades a fin de lograr un aprendizaje conceptual que lleva implícitos una mejor comprensión de la realidad y un aumento de sus recursos expresivos. Posición diametralmente opuesta a la llamada **tecnología educativa** de inspiración conductista o a la producción de mensajes **didácticos** que se han mostrado, la mayor parte de las veces, aburridos y estériles.

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 dé respuestas expresivas y originales, nacidas de sus aspiraciones como individuo y ente social comprometido.

Tomando como referencia esta inquietud, se ha reiterado, en los análisis y debates de incontables reuniones, comisiones, simposios y congresos, la urgencia de que la educación escolar asuma, de manera cualitativamente nueva, los contenidos, las técnicas y tecnologías de los medios de comunicación e información, intentando establecer una coexistencia enriquecedora y un diálogo permanente entre estos dos sistemas de influencias.

El universo del niño visto a través de una «red»

Estos son, justamente, los anhelos compartidos por el grupo de investigadores, pedagogos y artistas de diferentes instituciones de Iberoamérica que, desde 1988 integran la Red «El Universo Audiovisual del Niño Latinoamericano» (UNIAL), entidad creada al calor de los debates de los Seminarios que con igual nombre que el de la Red se celebran en La Habana como parte de las actividades del Festival Internacional del Nuevo Cine Latinoamericano. Su objetivo fundamental: intentar desarrollar proyectos de **educación audiovisual** basados

en el respeto de la creatividad, la libertad y la expresividad de niños y jóvenes y su identificación con valores culturales que les son propios.

Las acciones emprendidas por la Red recaban el apoyo de todas aquellas instituciones nacionales e internacionales que puedan propiciar el crecimiento de la producción audiovisual como alternativa a la avalancha de materiales ajenos a las realidades latinoamericanas. A su vez, promueve programas de capacitación en educación para la comunicación y estimula aquellas investigaciones que brinden un conocimiento de las características y repercusión de los productos audiovisuales en el sector más joven. Esta propuesta de educación audiovisual e integración iberoamericana y caribeña movilizó los debates que sobre este tema se realizaron en el VII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación (FELAFACE), y fue reconocida por la X Conferencia Regional de Comisiones Nacionales de la UNESCO para América Latina y el Caribe (1993) como una alternativa capaz de impulsar políticas audiovisuales de tipo cultural en la región.

Compartimos, como un principio pedagógico rector de las experiencias realizadas, lo señalado por Jan Marie Lambert Peters, acerca de que para poseer a fondo el lenguaje cinematográfico (y, en general, el lenguaje de la audiovisualidad) es necesario no solo comprenderlo sino también dominarlo y, para ello, es preciso aprender a expresarse con la imagen. «El mejor medio para llegar a apreciar el valor artístico del cine es tomar parte en la realización de películas.»⁴¹

La aventura de preparar a los pequeños en el dominio del lenguaje audiovisual es asumida a partir de la activación de procesos perceptivos y creativos que faciliten el despliegue de su imaginación y procuren la formación de un espectador más analítico y receptivo, capaz de ensanchar sus capacidades comunicativas más allá del fenómeno audiovisual en sí mismo.

Tales objetivos se sustentan en una finalidad didáctica que trasciende los esquemas de la pedagogía tradicional, para convertir al niño en **sujeto** y no en **objeto** de la enseñanza. Los principios fundamentales que orientan tales actividades son su carácter práctico, lúdico y grupal.⁴²

Sobre esta base y tomando en cuenta diversas experiencias que en el ámbito internacional y nacional se han realizado y en las que los pequeños han pasado a ser, no solo receptores, sino emisores de mensajes dirigidos a sus coetáneos y a la población en general,⁴³ concebimos una propuesta de creación en **Grupos Expresivos del**