

# Las tentaciones de la Pedagogía ante la Educación para la Imagen

Por Miguel A. SANTOS GUERRA

La escuela es la palestra del mundo. En ella se ventilan muchos de los combates de nuestra historia. Y, frecuentemente, se pierden. Entre otras causas porque esa lucha se ha convertido en simulacro. La escuela ha creado normas que son solamente válidas para poder sobrevivir en ella. La pedagogía se convierte en el fin de la pedagogía. Es la asfixia. La vida es otra cosa. Dieuzeide se pregunta si la rigidez del sistema educativo y la generalización de la nueva cultura no nos llevará hacia una democracia pedagógica en la que todo el mundo haya sido modelado contradictoriamente por dos sistemas impenetrables entre sí, hacia una esquizoidia de la especie humana (1).

El niño está hoy inmerso en un nuevo entorno. Dentro de ese entorno, se comunica de otra manera, «es» de otra manera. Pero la escuela sigue siendo un islote de palabras. «Escuela de la salivación», dice irónicamente Lauro de Oliveira. «Nuestro profesor es como el perro de Paulov: cuando suena la campanilla comienza a salivar» (2). La escuela puede estar invirtiendo más tiempo cada vez para preparar a los alumnos de cara a un mundo que no existe.

Los pedagogos solemos dormir en paz, cuando somos —quizá— los profesionales más propensos en principio al desasosiego, a la intranquilidad, a la angustia. Los códigos escolares nos arrullan con los estereotipos más arraigados. Pero hoy todo ha cambiado, todo está cambiando. «El circuito eléctrico ha demolido el régimen de tiempo y espacio, y vuelca sobre nosotros, al instante y continuamente, las preocupaciones de todos los otros hombre. Ha reconstruido el diálogo en escala global. Su mensaje es el Cambio Total, que acaba con el parroquialismo psíquico, social y económico y político» (3). Ante este cambio decisivo, impulsado en buena medida por los medios de comunicación de masas, la escuela juega un papel preponderante. «Todas las encuestas realizadas sobre los medios de comunicación de masas ponen de manifiesto hasta la saciedad, la importancia de la **matriz escolar** en la forma en que la gente recibe los mensajes de los medios de comunicación de masas» (4).

Nos acecha, por otra parte, el peligro de la trivialización. Nuestro deseo de hacer sencillo lo difícil, nuestro reiterado empeño por la simplificación y el resumen, ese sospechoso intento de presentar lo esencial, lo más decisivo de cada problema, es un arma de doble filo. Al pasar por nuestras manos todas las grandes creaciones se convierten en «poesía de suplantadores; ciencia de aprendices tintoreros; geografía de co-

(1) DIEUZEIDE, H.: *Culture supérieure et culture de masse*, en «Communications», núm. 5, 1965, pág. 25.

(2) OLIVEIRA DE LIMA, L.: «Mutaciones en educación», ed. Humanitas, 1974, pág. 40.

(3) MCLUHAN, M. y FIORI, Q.: *El medio es el mensaje*, ed. Paidós, Buenos Aires, 1967, pág. 16.

(4) AVANZINI: *La pedagogía del siglo XX*, ed. Narcea, Madrid, 1977, págs. 288-289.

bradores de tasas; historia de sargentos reclutadores; cronología de fabricantes de almanaques» (5). Ante la educación para la imagen (cine, televisión, publicidad, comics, etcétera), podemos convertirnos en unos críticos de pacotilla.

El ritmo de adaptación de la escuela a las nuevas necesidades educativas que plantea esta «vicilización de imágenes» es desesperadamente lento. He dicho muchas veces que la escuela parece actuar bajo el lema «Todavía es pronto para que sea tarde». Llegamos tarde inevitablemente. Los cambios se suceden hoy de forma tan acelerada —Jaspers habla de «aceleración histórica»— que parece progresiva la pérdida del ritmo. Un año de hoy supone un progreso proporcionalmente superior a muchos siglos anteriores. Quizá unos segundos de mañana traigan consigo avances mayores que los realizados en toda la historia anteriormente. La institución escolar tiene oxidados los resortes del cambio. Para iniciar un cambio de carácter profundo es preciso que se transforme la mentalidad de «quienes mandan», que esa transformación tome cuerpo en las leyes, luego será preciso formar a los futuros formadores, y éstos a su vez... Pero ya se ha llegado tarde. Nos encontramos ante un caso muy concreto. Es imprescindible educar al niño para la imagen. Ya hace tiempo que era necesario. Por múltiples motivos. Aún no estamos enterados.

«Cada novedad parece un atentado. De esta forma, cada pedagogo se siente investido de una misión preservadora, participa en un combate no intuyendo siquiera que él quizás represente la retaguardia y acepta valerosamente la misión de ciudadano-soldado velando en la frontera del imperio amenazado» (6). Instituciones tan serias como las empresas, los bancos, las compañías de seguros, han cambiado en unos años más que la escuela en varias décadas.

Existe una invasión de imágenes en la vida del hombre actual. Esta «iconosfera» nos envuelve y nos aprisiona. La escuela no puede permanecer ajena a esta realidad, no sólo porque dejaría al niño indefenso ante las falacias, las manipulaciones y las influencias de la imagen, sino —y sobre todo— porque desperdiciaría unos recursos de gran utilidad educativa.

«Diríase que los medios de comunicación de masas: cine y televisión, desafían a la pedagogía y son una constante invitación a discutirla y examinarla con una crítica radical. Los pedagogos, con una admirable y obstinada constancia, hace tanto tiempo que han condenado o vuelto la espalda por evidente orden al cine y la televisión, que ha precipitado el momento de la represalia. Asistimos en estos momentos a una especie de excomuniación recíproca: la mayor parte de los pedagogos ponen en entredicho las «obras» surgidas de los medios de comunicación de masas y se escudan detrás de un non possumus, inspirado por no sabemos qué clase de ortodoxia pedagógica. Pero si las puertas del templo se entreabren, los detentores de la cultura de masas se niegan a franquear el umbral, dudando ante lo que consideran como una especie de bautismo pedagógico» (7).

Siempre he temido esta curiosa posibilidad: a los niños les entusiasma el cine, les interesa la televisión, les gustan los comics, pero cuando el educador empieza a ocuparse y preocuparse de una manera sistemática por la orientación del niño ante estos fenómenos, al niño le aburren porque se ha derramado sobre ellos todo el tedio de una didáctica mortificante.

Evidentemente, el educador ha de preocuparse de la pedagogía de la comunicación (ahora me estoy refiriendo de modo especial a la comunicación visual que se realiza por la imagen), pero ha de hacerlo de una forma altamente motivadora, positiva, profunda y honesta. De lo contrario, sería preferible no intervenir en el proceso, dejando a los instintos de supervivencia psíquica del niño la tarea de soportar las manipulaciones, de entender el lenguaje visual y de disfrutar de sus beneficios. Vamos a lo que he llamado «tentaciones» de la pedagogía ante la educación para la imagen. No son todas las posi-

(5) DARIEN, G.: *Le voleur*, Julliard, 1964, pág. 40.

(6) TARDY, M.: «*El profesor y las imágenes*», ed. Vicens-Vives, Barcelona, 1968, pág. 15.

(7) TARDY, M.: *Op. cit.*, pág. 116.

bles. Quizás falta alguna especialísima tentación, más peligrosa que las que a continuación se citan. No aparecen ni jerarquizadas por su índice de peligrosidad pedagógicas, ni siquiera están clasificadas bajo criterios taxonómicos.

Desde aquí he de apresurarme a decir que el error de planteamiento —en algunos casos— no estaría en la misma raíz del enfoque sino en convertirlo en el **único** posible, o bien en el preponderante.

Sé muy bien que incurrimos —una vez más— en la paradoja que se trata de evitar. Vamos a hablar de la imagen, de la necesidad de una auténtica educación para la imagen. Pero la vamos a hacer utilizando solamente palabras. Me pregunto seriamente a mí mismo: ¿Es que no podrías decir todo esto a través de un lenguaje coherente con lo que quieres decir? Acabo confesándome como un hombre de la «galaxia Gutenberg». Es irremediable.

Una última observación. Las reflexiones que siguen se presentan bajo la formulación negativa. Se me podría decir: Pero, ¿qué es lo que hay que hacer? Ciertamente. De todos modos, empezáramos a caminar, si damos la vuelta al prisma y miramos desde otro ángulo. Estas llamadas de atención se convierten en pautas de trabajo.

## 1. PEDAGOGIA DE LAS OBSTACULIZACIONES

Creo que ha sido ésta una de las tentaciones en las que con más frecuencia ha caído la pedagogía institucional y familiar.

Solamente preocupa un temor desbordado a los males que puede traer consigo el cine y la televisión. La evitación de esos daños ha orientado una política educativa referida únicamente a las prohibiciones. Es la que yo llamo «estrategia de los rombos». Ante una película, el quehacer pedagógico se ha limitado muchas veces a decir «Prohibida para...». Y, en el mejor de los casos —el lenguaje nos ha traicionado en esta ocasión— hablamos de películas «toleradas para menores». Una serie de estudios sobre la influencia de los medios de comunicación en el niño insisten en la nocividad de los mismos de una forma exagerada. A ello contribuye una prensa sensacionalista que hace argumento y tesis de hechos absolutamente individuales. No hace mucho, la prensa española publicaba con grandes titulares la manifestación de un joven que confesaba haber cometido un robo inspirándose en el programa televisivo «Curro Jiménez».

Avanzini recuerda que las investigaciones más serias sobre la influencia de los medios de comunicación (8) no permiten justificar una causalidad directa respecto al desinterés por el estudio, la pasividad, la delincuencia o la falta de sociabilidad. Se ha demostrado que es preciso invertir el orden de influencia: los grandes aficionados a los medios de comunicación suelen ser niños con más cargas de pasividad, de despreocupación por el estudio, de carácter violento, de falta de sociabilidad. En definitiva, que las circunstancias psico-sociales en que el espectador recibe la influencia del programa son factores decisivos que muchas veces no se tienen en cuenta, pretendiendo simplificar el problema de una forma evidentemente parcial.

El educador tiende a recriminar el contenido de ciertos programas, de ciertos carteles, de ciertas películas. Arroja piedras indignado contra los medios de comunicación social. Es una trampa que se tiende a sí mismo. La tarea —obviamente— correspondería a productores, directores, programadores, exhibidores, guionistas, censores: ¿por qué no nos ofrecen otra cosa?, ¿por qué entregar al niño estos mensajes cargados de pornografía, erotismo, violencia, injusticia...?

¿No sería más útil pedagógicamente pensar en las condiciones en que como educadores mandamos al espectador ante la imagen? Entre otras razones —no las más importantes, desde luego— porque el cambio no va a realizarse según nuestros esquemas o expectativas.

(8) HIMMELWEIT, H. T., OPPENHEIM, A. N., VINCE, P.: *Television and the children an emperical Study of the effects of television on the young*, Oxford University Press, London, 1958.

No quiero con esto caer en el angelismo de pensar que no importan los contenidos que transmiten los medios. Pero no es educativo el enfoque que culpa a la programación sin hacer una llamada más fuerte a la responsabilidad del educador que no ha preparado al alumno para que sepa analizar, juzgar, criticar, valorar, defenderse de las manipulaciones del medio.

Ciertamente, es necesario exigir una «ética de la producción de imágenes», tanto en cine y televisión como en publicidad. Es urgente la necesidad de pedir cuentas a los que producen y manejan las imágenes en un país. Pero el educador no puede quedarse en las meras lamentaciones, en las condenas estériles, en las advertencias negativas. Ese no es el modo de crear un espectador crítico, inteligente, maduro.

No se trata solamente de evitar desarreglos intelectuales, afectivos, morales o religiosos, sino de educar al niño para que progresivamente vaya sabiendo por sí mismo cuáles son los caminos que ha de seguir para que así sea.

Es nefasta una actitud simplista que se detenga solamente en posturas apocalípticas ante los medios de comunicación (9) a los que burdamente se hace responsables de los males de la juventud.

Permítaseme transcribir un documento, muy lejano en el tiempo, a todas luces exagerado, pero del que muchos educadores son herederos camuflados.

«El cine es el mar donde ha naufragado la inocencia de millones de niños y jóvenes.

El cine quita el amor a los estudios y a las lecturas serias.

El cine lanza el corazón de los niños y jóvenes al mar de las luchas pasionales antes de tiempo.

El cine hace perder el respeto a los padres.

El cine enseña a no buscar más que el placer y el egoísmo en todas partes.

El cine da a los niños y jóvenes una idea completamente equivocada de la vida.

El cine es un atentado contra la vista, los nervios, el corazón y los pulmones de los niños.

El cine enseña y persuade los vicios más abyectos.

El cine es la escuela del crimen.

El cine es un eficaz propagador de la moda y costumbres inmorales» (10).

Téngase por otra parte en cuenta que, para el niño y el joven, son «adultos» los que hacen el cine y también «adultos» los que le dicen que el cine es malo...

## 2. ACTITUD RECELOSA ANTE LA IMAGEN

Es sabido que los intelectuales recibieron el cine con un manifiesto recelo, cuando no un rechazo y un desprecio insistente; a lo largo de muchos años el cine fue considerado como un «espectáculo de barraca», propio de gente plebeya, que no alcanzaba las dimensiones culturales de quien venía gozando de otras formas más «dignas» de saber.

El cine, nacido de una generación de feriantes, tiene unos orígenes que difícilmente le perdonarán los intelectuales. Es muy pesada esta orfandad académica, este nacimiento «espúreo». Son innumerables al respecto los testimonios que nos brinda la historia del cine. Citaremos como ejemplo la acusación de Walter Starkie: «Esa décima musa ha

(9) Véase al respecto ECO, U.: *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*, ed. Lumen, Barcelona, 75.

(10) De una hoja de calendario. 3 de julio de 1947.

venido a usurpar las funciones de sus hermanas; descarriada ramera, desenfrenada y carente de las virtudes que sus hermanas poseyeron y que, si halaga a los millones de gentes que a ella acuden, es sólo para esclavizarlas.»

Entre los intelectuales españoles se han dado las posturas más radicales. El rechazo fue —¿sigue siendo?— frontal. Como noticia curiosa transcribiremos este «flash verbal» publicado en la revista «Primer Plano», de 20 de octubre de 1940, y que reproduce José María García Escudero en su obra «Cine español» (11). El protagonista es don Francisco Rodríguez Marín, decano de los académicos españoles.

Le pregunta el periodista por el cine y contesta que ha producido grandes daños:

—«¿Pero no está visto? ¿Qué más quiere usted que esos cartelones en los que aparecen los artistas besándose? Pues si eso se exhibe en el exterior, dígame usted qué es lo que ocurre dentro.

—Pero, ¿usted ha entrado alguna vez en el cine?

—Sí, señor, en Sevilla. Hace de eso muchos años. En Madrid llevo treinta y tres, y solamente una vez he ido al cine.

—¿Una vez? ¿Cuándo?

—No recuerdo la fecha. Fuí al Monumental, porque me dijeron que había un cuadro flamenco en el que cantaba Chacón...»

La referencia no puede ser más pintoresca. Los testimonios al respecto podrían multiplicarse hasta el infinito (12). Para los intelectuales, cine y televisión no gozan de la suficiente dignidad cultural. «Habría que buscar uno de los orígenes de esta resistencia cultural a la imagen —escribe Michel Tardy—, en el lugar vergonzoso reservado a la imagen mental en los grandes sistemas metafísicos. La existencia de la imagen mental se ha sentido durante mucho tiempo como un escándalo ontológico y la imaginación no ha cesado de sentirse perseguida por las antropologías provinciales. Como de hecho no puede ser eliminada se la elimina de derecho y se la sitúa en una especie de reserva sospechosa. Es probable que los partidarios del cine y la televisión recojan hoy el amargo fruto del descrédito que casi continuamente ha tenido lo imaginario. La familia de las imágenes, mentales o técnicas, está proscrita por la inteligencia. Existe un condicionamiento cultural que hace que el proceso secular de la imagen mental repercuta sobre la imagen técnica» (13).

Esta puesta en entredicho de la imagen cobra mayor énfasis en nuestra cultura occidental, que ha vivido muchos años amarrada a la hegemonía del verbo y del libro. Occidente vive aferrado a una larga tradición racionalizadora, basada en los poderes de la mente, en la fuerza de la razón.

Utopías como «Fahrenheit 451» (deliciosa película de François Truffaut, sobre la famosa novela de igual título, del escritor Ray Bradbury) resultan entre nosotros especialmente espeluznantes. La televisión crea en ella personajes frenéticos que invaden el mundo y asedian los comportamientos de los hombres a la vez que controlan sus sentimientos. En «1948», de G. Orwell, la telepantalla alcanza unos poderes de ubicuidad, control, manipulación y omnipotencia estremecedores. La imagen es la fuerza del mal.

Es frecuente, aún hoy, considerar el cine como un espectáculo propio del tiempo de ocio, una diversión para entretener al adulto, o un esparcimiento para premiar al niño que ha trabajado. Se considera como un alejamiento de los «deberes», como una huida de las verdaderas tareas escolares: el estudio de las asignaturas...

(11) GARCÍA ESCUDERO, J. M.: *Cine español*, ed. Rialp, Madrid, 1962, pág. 117. Ver todo el capítulo «Los intelectuales españoles y el cine».

(12) Véase al respecto «Gli intellettuali e il cinema», Bianco e Nero, Roma, 1952.

(13) TARDY, M.: *Ap. cit.*, pág. 20.

También es fácilmente detectable entre los intelectuales modernos una consideración de la imagen como creadora de una subcultura...

Ya en otro terreno, podríamos referirnos a un nuevo elemento de recelo, esta vez más sutil: el sistema escolar crea una situación de carácter verticalista en la transmisión del saber: «yo sé», «tú no sabes, o sabes muy poca cosa». Ahora bien, los niños y jóvenes son en general conocedores de los mensajes televisivos y de los films en exhibición en mayor medida que sus profesores. Esto puede crear una curiosa situación de inferioridad. «Si tú sabes más que yo de algo, es que se trata de algo baladí o quizás de algo peligroso». Se está racionalizando una carencia. «Algunos profesores —dice Claude Brémont— se sienten inquietos ante el mayor conocimiento de la realidad cinematográfica-televisiva de sus alumnos, sobre todo cuando éstos solicitan opinión u orientación sobre ciertos programas o anuncios» (14).

Todavía podría añadirse algo más: la televisión y el cine se convierten en competidores que arrebatan la hegemonía informativa del profesor. El cine y la televisión enseñan más cosas al niño. Y es probable que esas cosas les interesen mucho más.

Estos recelos se refieren también —cómo no— a la esfera de los influjos nocivos del cine en el espectador. Ya en 1912 aparece una Real Orden «adoptando medidas de vigilante censura y severa represión protectoras de la infancia, para fomentar la influencia educadora e instructiva del cinematógrafo en las muchedumbres, y muy especialmente en los niños, y reprimir toda tendencia inmoral y perniciosa». En su artículo primero esta Real Orden crea unos mecanismos de control respecto a las películas «por si en ellas hubiera alguna perniciosa tendencia» (15). Todavía no existe en nuestros días una ley que plantee las verdaderas estrategias educativas del sistema escolar respecto al cine y la televisión. Y ha pasado más de medio siglo.

### 3. LA IMAGEN, SIMPLE INSTRUMENTO DE PODER PEDAGOGICO

No es suficiente un enfoque educativo que convierta la imagen en mero instrumento de poder didáctico o/y pedagógico.

La misma terminología lleva en su tierra semántica las raíces de esta parcialidad: «los medios audiovisuales», decimos. Pero no es correcto utilizar la imagen solamente como un medio de hacer más patente la geografía, más cercana la historia, más motivadora la catequesis, etc. De la misma manera que no enseñamos a leer solamente para que el niño pueda aprender más fácilmente las Ciencias Naturales.

El llamado cine didáctico ha podido aumentar este peligro al subrayar los aspectos preferentemente auxiliares del cine como un instrumento de aprendizaje. En la escuela tiene un lugar preferentemente el cine didáctico frente al cine argumental. Los documentales se prefieren a las películas de argumento. Ciertamente, hablamos de una preferencia de carácter «oficial».

Lo mismo sucede con la televisión escolar. Bajo este enfoque, lo importante es el caudal de conocimientos que el alumno puede recibir, pero no se convierte en objeto de reflexión la naturaleza misma de este canal de comunicaciones. Se trata de un aprendizaje POR la imagen. Deberíamos ir a un aprendizaje PARA la imagen. No es suficiente hablar de las «funciones de la imagen en la enseñanza», como reza el título de una obra del Profesor Rodríguez Diéguez, sino de las «funciones de la enseñanza en la educación para la imagen».

Es interminable la bibliografía que se refiere a lo audiovisual como un auxiliar «al servicio de los profesores». Pero este planteamiento encierra una serie de peligros, como el uso indiscriminado de técnicas de enseñanza audiovisual, la desproporción respecto a otras técnicas, la falta de integración dentro del sistema general de objetivos, etc.

(14) BREMOND, C. C.: *Cultura escolar y cultura de masas*, en «Communications», núm. 5, 1975, pág. 76.

(15) Real Orden de 27 de noviembre de 1912. «Boletín Jurídico-Administrativo», Madrid, 1912, pág. 743.

Se puede llegar a pensar que lo importante de estos medios es su misma utilización. Como si su uso garantizase una eficacia casi mágica en el aprendizaje y en la motivación. «Se pretende, a veces, presentar la realidad por la imagen y el sonido a los alumnos no preparados a la reflexión crítica, incapaces de efectuar las discriminaciones que se imponen» (16).

Frecuentemente se pierden de vista los objetivos en que se inserta la acción pedagógica de los llamados medios audiovisuales, dejando en un desamparo teológico la utilización de los mismos y desposeyendo de sentido antropológico la actividad.

Añádase que muchos profesores no están preparados para su uso, haciendo éste no solamente ineficaz, sino perjudicial. «El profesor debe estar entrenado realmente para servirse con rigor de la imagen y del sonido en conformidad con sus intenciones y proyectos, sin permitir que le sometan a esclavitud» (17).

Pesa sobre algunos profesores un deseo de «aggiornamiento pedagógico» que les impulsa al uso anecdótico y superficial de las técnicas audiovisuales. En otras ocasiones puede estar presente un afán de hacer más atractivas y variadas las formas de enseñanza.

Se trabaja en una anarquía metodológica. Un profesor lleva a su clase de arte una serie de diapositivas, otro hace una proyección de documentales en su clase de Geografía, alguno se sirve del retroproyector para sus explicaciones... Pero no existe un planteamiento en profundidad, basado en la visión integral y coordinada del proyecto educativo. «El gran equívoco respecto de los nuevos instrumentos didácticos (audiovisuales) es querer insertarlos en procesos arcaicos» (18).

La denuncia es urgente porque las transgresiones son reiteradas e importantes: «Es en este punto donde interviene una más sutil perversión y, por lo tanto, más perniciosa, de los objetivos pedagógicos: la manía de las finalidades extrínsecas. La obra cinematográfica está a menudo subordinada a una finalidad que le es ajena y de la cual se convierte en instrumento. El film deja de considerarse como tal y fluctúa completamente del lado de la geografía, la historia o las lenguas vivas. Con la complicidad activa del pedagogo, la materia expresada devora el medio de expresión. La utilización de los films en versión original para el aprendizaje de los idiomas extranjeros, es un ejemplo significativo de la posible conversión de la finalidad intrínseca de la obra en provecho de la finalidad extrínseca. Ya no se trata de provocar el conocimiento de la obra y dar a comprender esta conjunción inédita de un actor, de un tema y de una técnica, sino que se pone todo el esfuerzo para que el film ilustre un determinado programa de estudios. Entonces, el film se convierte en el equivalente de un capítulo de manual. Deja el lugar reservado a la obra por aquel de nivel inferior, que se convierte en instrumento didáctico» (19).

En frecuentes ocasiones he denunciado la insistente proclividad de los organizadores de sesiones de cine-forum colegiales a convertir la película en una simple «excusa» para dialogar sobre problemas educativos. El film actúa como de cebo para que el espectador reflexione sobre un tema determinado. No se habla de la película, sino «con ocasión de» haber visto una película.

Y no es que este modo de entender las cosas sea malo, pero es engañoso pretender convertirlo en un medio de educación cinematográfica.

#### **4. LA TENENCIA, EL USO Y EL ABUSO DE APARATOS**

Se ha sufrido un verdadero desenfoco educativo de lo audiovisual con un apresurado —y apasionado— uso de aparatos. A veces, ni siquiera existe uso y/o abuso, sino una simple adquisición.

(16) FAUQUET, M. y STRASFOGEL, S.: *Lo audiovisual al servicio de los profesores*, ed. Narcea, Madrid, 1975, pág. 10.

(17) *Ibidem*, pág. 10.

(18) OLIVEIRA LIMA, L. D.: *Op. cit.*, pág. 64.

(19) TARDY, M.: *Op. cit.*, pág. 37.

Los centros acallan sus desazones pedagógicas con la simple tenencia de valiosos instrumentos. Colección de proyectores (8, super-8, 16, 35), equipo de retroproyectores, colecciones completas de diapositivas, circuitos cerrados de televisión, etc. Pero frecuentemente están muertos para la actividad habitual porque no hay quien conozca su funcionamiento, porque predomina la inercia de la clase magistral, porque no existe una adecuada coordinación didáctica o, sencillamente porque los aparatos son «carísimos» y «delicadísimos» y la dirección piensa que sería un dislate el que sufriesen averías o roturas. Los alumnos, por supuesto, tienen muy vedado el acceso a los mismos porque «en sus manos todo está en peligro».

Y no es que los aparatos no formen parte de la comunicación audiovisual, pero sólo como soporte, no como finalidad u objetivo didáctico primordial.

Es importante, ciertamente, conocer en profundidad los media, esos «intermediarios misteriosos que permiten a Emerc (Emerc es para Cloutier el «emisor-receptor») llevar sus mensajes más allá del tiempo efímero y a través de las distancias del espacio. El estudio de los media es facilitado por un acercamiento cibernético que juega sobre la analogía existente entre el medium y Emerc que captan y emiten mensajes» (20).

El mismo Cloutier habla de los self-media como de aquellos instrumentos a través de los cuales puede «uno» expresarse. Opone este concepto a los mass-media, que una minoría utiliza para hacer llegar los mensajes a muchísimos receptores.

No podemos omitir la conveniencia y la necesidad de que los alumnos utilicen los diversos medios de expresión por imágenes (la cámara fotográfica, la filmadora, por ejemplo). Y, lógicamente, que el profesor supiera ayudarle a hacerlo porque está convenientemente preparado. Pero ahora queremos hacer hincapié en el exclusivismo que puede existir en la preocupación por los «aparatos». De hecho, muchos libros se ocupan hoy día de estos aspectos, sin insistir en otras líneas que son absolutamente necesarias.

## 5. UN ENFOQUE DESCARADAMENTE INTELLECTUALISTA

En el enfoque «académico» es casi exclusiva una pretensión de carácter intelectualista. La imagen sirve para aprender, para descubrir, para entender, para conocer... se suele dejar más al margen el aspecto emocional, la vertiente estética, la potenciación de lo imaginario (21).

«Importa preguntarnos si la escuela puede desinteresarse de esta gran misión, si le está permitido refugiarse en una fórmula de cine utilitario y estrechamente didáctico, o si no sabe, por el contrario, tratar en parte y según sus medios esta forma lírica o, si se quiere, encantada, de lo audiovisual» (22).

El predominio de una dosis de pretendida eficacia intelectualista —incluso intelectual— es muy clara. «Tensión, relajamiento; sé bien a qué lado se inclina la balanza de los pedagogos. La pedagogía creería decepcionar si sacrificara, aunque fuese modestamente, al hedonismo cultural. Uno se siente tentado, ante tanto jansenismo, de corregir el exceso pedagógico con un exceso contrario. ¿No convendría, en efecto, hacer el elogio del espectador del sábado por la noche?... El cine y la televisión son también ocasiones no desdeñables de poner a la inteligencia en barbecho y no veo que la pedagogía tenga mucho que temer de esta especie de abonos de reposo. Pero, ¿qué pedagogo, incluso entre los más favorables al cine y a la televisión, estaría dispuesto a mostrar films simplemente por placer? El pedagogo se sentiría culpable si no recubriese sistemáticamente las imágenes con la protección de sus comentarios analíticos y si no diese cuerda incansablemente al despertador que rompe las delicias oníricas» (23).

(20) CLOUTIER, J.: *L'ère d'Emerc*, Presses de L'Université de Montréal, Canadá, 1975, pág. 157.

(21) Véase al respecto la obra de EDGAR MORIN: *El cine o el hombre imaginario*, ed. Seix Barral, Barcelona, 1972.

(22) CANAC, H.: *Les instruments d'une pédagogie moderne, le document, l'image, l'audiovisuel*, en *Les techniques audiovisuelles au service de l'enseignement*, París, 1961, págs. 15-16.

(23) TARDY, M.: *Op. cit.*, pág. 116.

Curiosamente, la imagen se dirige primeramente a la sensibilidad, llega con más fuerza a ella. Luego llegaría a la mente. La palabra parece recorrer el camino inverso. Sé que este esquematismo es ingenuo, pero puede ser clarificador.

De hecho, existe en la juventud actual una especie de hipertrofia de la sensibilidad, una excrecencia sensitiva que (al menos en parte) podría ser debida a su inmersión en un mundo de imágenes. Creo que ante una película los jóvenes responden más vivamente a la pregunta «qué sientes» que a su paralela «qué piensas». Los adultos seguimos otro camino.

Esa «entrega» emocional a la obra, ese gozo de sintonía con la belleza, ese acercamiento al corazón mismo de la estética es una conquista difícilmente compatible con los rigores de la lógica, del análisis, de la racionalización.

La búsqueda desesperada de conocimientos que hace la escuela puede frenar estos logros del dominio afectivo.

«Entre las investigaciones existentes sobre la utilización de los media en la enseñanza muy poco se aporta sobre el mensaje propiamente dicho; cuando tratan sobre el mensaje, es en estudios sea sobre los diversos modos de presentación de la información en vista de determinar su forma óptima, sea sobre el control de su eficacia. En un caso y otro, la eficacia es evaluada en términos de conocimientos adquiridos» (24).

## 6. FUNCION VICARIANTE DE LAS IMAGENES

No puede considerarse la imagen como un simple auxiliar de la palabra. Algo así como su apoyatura, como su complemento, su ornamento.

La imagen no sirve únicamente para «reforzar», «aclarar», «subrayar» lo que la palabra manifiesta. Así considerada es fácil entender una utilización simplista que ha sido frecuente en la escuela: unas fotos en el libro «de texto» para romper la monotonía del texto, unas diapositivas para dar fuerza a una conferencia sobre el hambre...

«Lo audiovisual no es una fuerza complementaria, esclava de la palabra oral o escrita. Es una palabra, una palabra que hay que saber entender, que hay que saber hablar» (25).

Se ha escrito mucho sobre la crisis de la palabra, sobre el enfrentamiento de imagen y palabra como lenguajes antagónicos. Pienso que no es exacto este enfrentamiento. Pero si bien es cierto que no se trata de lenguajes enfrentados también lo es que son lenguajes diferentes, que no se trata de un mismo modo de expresión o de lenguajes en clara subalternancia (26).

Cloutier estudia con detención los siguientes tipos de lenguaje, con características peculiares que deberíamos conocer: AUDIO, VISUAL, ESCRITO, AUDIOVISUAL, ESCRITO-VISUAL, AUDIO-ESCRITO-VISUAL.

A. Vallet habla del «lenguaje total» como una fusión de PALABRA-IMAGEN-SONIDO (27). No es fácil determinar cuál es el puesto de cada una de estas partes integrantes, que no es siempre el mismo.

El educador, más volcado hacia el lenguaje oral, perteneciente a un mundo en el que la palabra oral y escrita han sido el lenguaje preferente, corre el peligro de convertir lo idóneo en un lenguaje subsidiario de la palabra.

Es necesario hacer una didáctica específica del lenguaje de las imágenes, aunque no existe todavía una gramática, una sintaxis, y en definitiva una codificación-decodificación totalmente estructuradas. Es verdad que la semántica de las imágenes no es todavía una

(24) JACQUINOT, G.: *Image et pédagogie*, PUF L'Éducateur, Vendôme, 1977, pág. 21.

(25) BARIN, P.: *Lo audiovisual y la fe*, ed. Morava, Madrid, 1972, pág. 18.

(26) Ver un estupendo artículo en la revista «Reseña», núm. 26.

(27) VALLET, A.: *Du cineclub au langage total*, Ligel, 1978.

ciencia verdaderamente constituida y que su proyecto permanece en gran parte hipotético. Sin embargo, ¿es preciso que la pedagogía continúe a la zaga y, examinando una vez más esta ley del retraso pedagógico, espere que se lleven a cabo los descubrimientos para limitarse acto seguido a transmitirlos? Me pregunto si la pedagogía no debería participar en estos trabajos de elaboración y si los pedagogos y sus alumnos no deberían, por una vez, aventurarse en el camino de los descubrimientos» (28).

El predominio del lenguaje oral lleva incluso a establecer unos exagerados paralelismos lingüísticos a la hora de estudiar el lenguaje filmico. Véase esta sucinta referencia: «Cada fotograma equivale a una letra del alfabeto; cada plano a una palabra o frase; cada secuencia a un párrafo o capítulo; cada película a un libro» (29).

## 7. UN AFAN INMORALMENTE MORALIZANTE

El epígrafe puede parecer abusivo, ya que suele amparar al educador una intención cargada de honestidad. No es suficiente, sin embargo. Frecuentemente se han cometido atropellos de la ética más elemental bajo el intento de salvar la moralidad de los alumnos.

Y no es que no deba existir una preocupación por la educación moral, pero quizá sea este el aspecto que —por pura coherencia— exija un mayor rigor ético.

«El espectador educado es aquel que es capaz de ver no importa qué. A la inversa, en tanto que existan organismos de censura los ensayos de formación del espectador podrán ver en ello la señal de su fracaso. La censura no es un medio de educación, al contrario, la educación deberá hacer inútil la censura, por una parte, capacitando para verlo todo, por otra parte, efectuando un traspaso de las responsabilidades del aerópago de los guardianes de la sociedad a cada uno de los miembros de ésta. La supresión de la censura será a la vez condición y signo de un acceso del espectador a su mayoría de edad intelectual, ya que libre expresión y libre apreciación son las dos caras inseparables de un mismo fenómeno cultural. En una época tan organizadora y que no desdeña pedir prestada la librea pedagógica, conviene distinguir con la mayor firmeza la organización de los contenidos y la organización de los medios de cultura, a fin de aceptar ésta y de rechazar aquélla. El proceso educativo no consiste en reglamentar las cosas ofrecidas a la mirada, sino en educar a ésta. Recordad una de las primeras máximas a las meditaciones de Nathanaël: «Que la importancia esté en tu mirada, no en la cosa mirada.» Esta frase fue escrita en 1897, lo subrayo, cuando el cine acababa de nacer. Simple coincidencia, sin duda, pero que hace pensar.

El pedagogo no es, no debería ser, un censor. La pedagogía exorcizando sus demonios familiares y abandonando las homilias laboriosas que acompañan su pesadez profesional, debería dedicarse a crear las condiciones de una cultura abierta» (30).

Esta tranquilidad moralizante ha llevado a una suplantación de decisiones. «Yo sé muy bien qué es lo que te conviene». Y el sujeto, «protegido» por una censura familiar, otra escolar, otra social, otra estatal, otra eclesial, no se educa para decidir por sí mismo, para querer por sí mismo, para pensar por sí mismo.

No es momento ni lugar para hacer referencia a la censura estatal (31), pero de todos es sabido que no es un medio de educación popular, ni un modo de conseguir efectos positivos más que en una falsa superficie de apariencias.

Durante mucho tiempo, ante el fenómeno cine o televisión, al educador le ha preocupado sobre todo el hecho de que el niño no viera escenas «peligrosas», sobre todo en aspectos relacionados con el sexo. Pero no se ha basado el empeño en capacitar al espectador en la adquisición de mecanismos críticos, de conocimientos técnicos, de ac-

(28) TARDY, M.: Op. cit., pág. 87.

(29) ROSE, T.: *Así se hace cine*, Instituto Parramón, Barcelona, 1974.

(30) TARDY, M.: Op. cit., pág. 105.

(31) Véase al respecto la obra de ROMAN GUBERN: *Un cine para el cadalso*, ed. Euros, Barcelona, 1975.

titudes maduras y posturas inteligentes. Entre otros motivos porque el propio educador carecía de las bases necesarias para ello.

Sé que no es igualmente válido este tipo de argumentos para todas las etapas del desarrollo evolutivo, pero como principio pedagógico es preciso dejar bien claro que lo necesario es educar, no censurar.

## 8. EXCLUSIVAMENTE RECEPTORES

Somos esencialmente «espectadores». Ante el cine y la televisión nos preocupa captar el mensaje, sintonizar con el contenido estético, decodificar lo que un emisor determinado ha codificado previamente para que resultase un lenguaje inteligible. Progresivamente nos vamos convirtiendo en meros receptores. «Berline, en su laboratorio de psicología social de Toronto, ha descubierto que la proporción de mensajes emitidos frente a los recibidos por una persona de nuestro mundo actual ha pasado de una proporción de 50 frente a 50 a la de 1 frente a 500.000. Somos, pues, seres comunicacionalmente sometidos, pasivos, receptores adiestrados en el consumo de mensajes más que en su creación» (32).

Es indudable que conocer de una manera excepcional los entresijos de la comunicación por la imagen ayuda a desmitificar el medio, a conocerlo de una manera más realista, más objetiva. Ayuda, incluso, a captar mejor los mensajes.

Volvamos al novedoso concepto de «self-media» creado por Jean Cloutier. «Los media sirven para fabricar imágenes visuales, acústicas o audiovisuales. Los mass-media (prensa escrita, radio, televisión, cine) nos han habituado a «leer» imágenes, los self-media pueden permitirnos aprender a «escribirlas», es decir, a fabricar estas imágenes visuales o acústicas. El hecho de aprender los rudimentos de estas escrituras o de estas grafías, visual, audio, audiovisual, escritovisual, deberá normalmente facilitar nuestra lectura de los media que «hablan estos lenguajes» (33).

Esto no quiere decir que cada niño vaya a convertirse en un director de cine, de la misma manera que el aprendizaje de la escritura no implica que el sujeto vaya a convertirse en un escritor profesional. En este sentido, existe una desproporción evidente referida al lenguaje visual y al lenguaje escrito. El número de los que «hacen» cine y televisión es una minoría comparada con el de espectadores, pero casi ninguno de éstos es capaz de expresarse a su vez mediante imágenes. Sin embargo, aunque el número de escritores profesionales es también reducido, casi todos los lectores pueden expresarse a través de la pluma.

La metodología del «lenguaje total» insiste en la necesidad de este «savoir-faire». Pone un especial énfasis en la necesidad de aprender a «escribir» con el pincel, con la cámara fotográfica, con la filmadora.

Expresarse a través de la imagen ayuda a transpasar el «embujo» de la creación cinematográfica y televisiva pasando «del otro lado de la cámara», como dice Sadoul en un hermoso y significativo título. Es un modo de acercamiento-distanciamiento con grandes posibilidades no sólo expresivas sino educativas en general (34).

La versión latinoamericana del lenguaje total insiste también en este punto: «Una de las tesis de la antropología del lenguaje total es lograr el paso de consumidor pasivo de los medios al de perceptor y creador. La posesión de los medios, aunque esencial, debe darse concomitantemente con el uso creativo a través de los mismos medios» (35).

Una censura heterónoma, sin motivaciones claras, sin pautas para la asimilación personal, sin criterios definidos y rigurosamente estudiados, lleva a actitudes de repulsa

(32) ESCO: *Comunicación, imagen y aprendizaje*, Barcelona, 1975, pág. 5.

(33) CLOUTIER, J.: *Op. cit.*, pág. 179.

(34) SADOL, G.: *De l'autres côté des caméras*, ed. Farandole, 1962.

(35) GUTIERREZ, F.: *Ideogenomatesis en el lenguaje total*. Centro Experimental, S. José de Costa Rica, 1978, pág. 7.

absoluta, de desprecio fáctico, acaso de ridiculización. O bien a una dependencia de carácter más bien estúpido.

Hora es de sustituir las preocupaciones «moralizantes» (recuerdo muy bien muchas sesiones de cine-forum presididas por este criterio), por otras de carácter más profundo, más educativo. Hora es de acabar con el puritanismo que trata de borrar de la pantalla lo que todos estamos viviendo y viviendo a cada momento. De haber alguna censura, el educador deberá ir preparando al alumno para que adquiera una censura personal, apoyada en la responsabilidad y en su conciencia («su», del alumno, entiéndase).

## 9. UN COMIENZO EXCESIVAMENTE TARDIO

Dado el carácter complementario que se ha dado a la cultura de las imágenes, la educación para la misma comienza, en el mejor de los casos, cuando ya se han realizado los aprendizajes fundamentales.

La imagen es hoy parte fundamental de esa «lengua materna» en que la sociedad se dirige al niño (36). Pero solamente existe una preocupación por el lenguaje verbal, hablado y escrito. El niño se encuentra abandonado a los mensajes, falacias y manipulaciones de la imagen. Y privado de un medio importante de expresión.

No existe, pues, un aprendizaje sistematizado, progresivo, adaptado a las diversas etapas del desarrollo infantil. De todos es sabio, sin embargo, que en la ontogénesis se dan unos momentos privilegiados para el aprendizaje; pasados esos «momentos críticos», los esfuerzos habrán de multiplicarse para conseguir unos efectos raquíticos. Conocer esos momentos y adecuar a ellos los aprendizajes es una tarea que deben acometer conjuntamente la psicología y la pedagogía.

Peters ha realizado un estudio de los aprendizajes correspondientes —en la educación cinematográfica— a los diversos estadios del desarrollo infanto-juvenil (37). (Peters, J. L.: La educación cinematográfica, UNESCO, 1961).

Un ejemplo interesante de estas investigaciones es la realizada por Enrique Torá estudiando las etapas del desarrollo espacial del niño (según Piaget) y en la comprensión de la técnica cinematográfica del campo-contracampo (38).

Si existe un «lenguaje total» (sonido-imagen-palabra) o un lenguaje audio-escrito-visual, como prefiere Cloutier, ¿por qué dedicar todo el empeño al cultivo de los aprendizajes del lenguaje oral y escrito?

Pueden hacerse —lo sé— muy serias advertencias a la utilización del término «lenguaje total», tanto por lo que respecta al rigor con el que se emplea el concepto lenguaje como por la propiedad pretenciosa de su totalidad. Pero no es esa la cuestión que ahora nos ocupa. La preocupación del sistema educativo por la enseñanza de lo relativo a la comunicación visual o no existe o —en el mejor de los casos— se posterga hasta momentos muy tardíos. Es una omisión irreparable en las consecuencias que acarrea. Según estudios realizados por el profesor Amando de Miguel, el 80 por 100 de la información que reciben los niños españoles de doce a quince años procede de los medios de comunicación social; únicamente un 20 por 100 proviene de la escuela. Y de ese porcentaje de información recibida en la escuela, solamente le serán útil en la vida futura las dos décimas partes (38). Procurar toda la atención pedagógica a ese 4 por 100 de información útil es ya un grave error. Pretender remediar la situación cuando ya es tarde y con unos «parches didácticos» puede ser un engaño peligroso.

(36) Ver el capítulo 2 de la obra de A. VALLET: *El lenguaje total*, ed. Edelvives, Zaragoza, 1977.

(37) TORA TORTOSA, E.: *Desarrollo cognoscitivo y comprensión cinematográfica*, Instituto Nacional de Publicidad, Madrid, 1976.

(38) DE MIGUEL, A., ALMARCHA, A. y MARTIN, J.: «El sistema educativo español en los próximos treinta años», en «Revista Española de la Opinión Pública».

## 10. SABER, PODER Y «QUERER» DEL EDUCADOR

Uno se pregunta cómo es posible que un educador «analfabeto» pueda enseñar a «leer» y a «escribir» a sus alumnos este lenguaje visual del que venimos hablando. Está claro que, en muchos casos, el educador no es capaz de afrontar una tarea auténticamente educativa porque no está preparado para ello. No sabe, sencillamente. ¿Qué puede decir respecto a un film en sus aspectos lingüísticos, o técnicos o artísticos, o históricos, o culturales? ¿Cómo podría hablar un lenguaje que no domina?

Muchas veces el educador no puede. Una tarea que requiere una preocupación constante no puede atenderse si los programas escolares están recargados, si el tiempo es insuficiente, si los medios de que dispone son mínimos... De ahí que abogemos por una incorporación sin paliativos de la «educación para la imagen» dentro del sistema escolar.

Queda aún otra faceta en la que insistiré especialmente. El educador ha de querer y ha de «querer». En el primer contenido semántico me estoy refiriendo a esa decisión entusiasta de llevar a cabo un proyecto determinado. Me refiero, en el segundo caso, a ese elemento efectivo que supone la empatía con algo y con alguien. Mientras el educador no se identifique con esta nueva forma de comunicarse, mientras no la acepte y la ame, mientras no se sienta a gusto dentro de ella, será difícil que pueda dedicarse apasionadamente a este quehacer.

Nos es muy difícil saber cómo ve el mundo un niño de hoy, nacido y crecido en un constante asedio de imágenes. Nos cuesta trabajo entender cómo es, cómo siente, cómo se comunica un joven de hoy, que ha vivido desde los primeros días con sus ojos y su mente deslumbrados por el centelleo de la pantalla de televisión. Sus coordenadas psicológicas son muy distintas a las nuestras.

Si el educador no hace un esfuerzo por asumir este nuevo estilo de comunicación, esta nueva realidad, este nuevo esquema vital de hombre, permanecerá recluido en un mundo distinto y alejado de los verdaderos problemas de sus educandos. Pero, entiéndaseme, no se trata de una aceptación resignada, dolorida, recelosa —a veces, sólo aprende— de la nueva realidad. Es necesaria una aceptación gozosa, abierta, sin reticencias. No la de quien dice: Las cosas son así. ¡Qué pena!, sino la del que casi grita: «Afortunadamente las cosas son así».

El educador ha de vivir inmerso en su mundo/este mundo, no en el mundo que ya se hizo historia hace mucho tiempo, o quizá tan solo unas horas. »Pensemos que la pedagogía de la imagen, aparte de los beneficios de detalle que proporciona, es ante todo un aprendizaje de humanidad en nosotros. Más allá de una escuela de expresión, compromete a todos los que están embarcados en la aventura de la comunicación consigo mismos y con el grupo humano» (39).

Incluso como intelectual, debe aprender a realizar ese «vagabundeo por los grandes bulevares de la cultura de masas» del que habla Edgar Morin (40). Sería un modo de acercamiento al saber y al «querer».

## 11. UNA ACTIVIDAD «EXTRAESCOLAR»

La concepción del cine como esparcimiento ha hecho que durante muchos años se limitase la preocupación educativa por el mismo al marco de los cine-clubs que, fuera del espacio y del horario escolar, intentaban realizar una tarea de educación cinematográfica. Tarea que tiene ya su historia y que ha estado salpicada de preocupaciones: la «esteticista», la «filosófica», «la moralizante», «tecnicista», «erudita»... Los cine-clubs han cumplido una misión interesante, pero hoy hay que plantear las cosas más profunda-

(39) LE DU, J., GAUDRON, J. M. y CHAUVET, J. L.: *El educador frente a la imagen*, ed. Marova, Madrid, 1974, pág. 169.

(40) MORIN, E.: *El espíritu del tiempo*, ed. Taurus, Madrid, 1966.

mente, con una mayor ambición. Sabido es que los cine-clubs eran «cenáculos» de aficionados, siempre reducidos a un corto número de personas (41).

Ya hemos hablado de la incorporación de la asignatura «educación para la imagen» a lo largo del sistema educativo. El problema es complejo. Pero importa ahora insistir en el peligro de convertir la educación para el cine y la televisión (la imagen en general) en una actividad complementaria, de libre opción, situada en ratos en que o no se sabe qué hacer o no se tiene que hacer una cosa más importante.

El cine es a la vez un lenguaje en el que recibe el niño incontables mensajes, un arte que puede transmitir el gozo estético, una filosofía a través de la cual se plantea muchas veces toda una cosmovisión, un fenómeno cultural y político en cuanto que cada obra se da en un contexto socio-político y es reflejo de una realidad determinada, es ya una historia antes de llegar al primer centenario, es una industria que determina todo un gigantesco proceso de producción-distribución-exhibición, es también un espectáculo a través del cual se crean y desarrollan muchos fenómenos psicológicos...

La escuela no puede permanecer de espaldas a esta complejísima y riquísima realidad. ¿No existen ya dentro del sistema escolar materias relativas al lenguaje, a la filosofía, a la historia del arte y la literatura, a la industria, a la sociología, etc.? ¿Por qué mantener obstinadamente la puerta cerrada a estas inmensas posibilidades?

Juan Cervera ha publicado un sencillo libro que certeramente titula «La otra escuela». Se tratan en la obra diversos aspectos relativos a cine, radio, televisión, etc. Mi pregunta es ésta: ¿Es que estas dos «escuelas» van a permanecer ignorándose indefinidamente, acaso combatiéndose? ¿No sería conveniente que nuestro sistema admitiera en su praxis educativa todo este caudal de potencialidades? ¿No debería salir de su enclaustramiento y caminar al lugar donde la comunicación se realiza bajo unas formas que requieren ayuda?

Cuando un educador se queja del tipo de cine que se proyecta en el país o de la calidad de las programaciones de televisión se está —en cierto modo— criticando a sí mismo. Porque el cine y la televisión se hacen «para un público». Y entiendo por público no la masa indeterminada que presencia los espectáculos, sino el grupo de personas capaz de llegar al corazón de una obra de arte. Puen bien, si ese público no existe (y no existe porque NO SE LE HA EDUCADO PARA ELLO) los directores ofrecerán obras para la colectividad masificada. Si existiese un verdadero público, brotarían de su mismo seno los creadores de obras capaces de satisfacer sus exigencias. ¿Por qué nació —por ejemplo— la «nouvelle vague» francesa? ¿Sólo porque un grupo de directores inquietos comenzó a hacer un cine nuevo? No, desde luego. Sobre todo porque existía un público preparado que supo aceptar, aplaudir, estimular ese tipo de cine. Es evidente que cada espectador es responsable del tipo de cine que se hace, entre otras cosas porque con su entrada deposita un voto en taquilla a favor de un determinado tipo de películas...

## 12. UNOS METODOS ESTEREOTIPADOS

El pedagogo se enfrenta a una especial tentación consistente en la estereotipia de las respuestas didácticas ante los nuevos planteamientos educativos. Las invariables pedagógicas se encasquillan de tal modo que se convierten en reflejos condicionados.

Cualquiera que sea la materia enseñada, se recurrirá a esos mismos modos. Se aplicará entonces, para la educación cinematográfica, un tipo de patrones que se están utilizando inveteradamente en otras disciplinas como «literatura», «química», «idiomas», etc.

La excesiva carga de palabras, por ejemplo, recaería sobre el aprendizaje de imágenes incurriendo —otra vez— en una paradoja educativa.

La incorporación de la Educación para la imagen al sistema escolar debería suponer

(41) PEREZ LOZANO, J. M.: *Formación cinematográfica*, ed. Juan Flors, Barcelona, 1968.

la incorporación de unos métodos nuevos, especialmente adaptados a la naturaleza, exigencias y finalidades del nuevo quehacer y del nuevo «quesaber».

Michel Tardy (pedagogo, de todos modos) ironiza sobre esta farsa docente: «Al empezar la lección de cine, la víctima de turno tratará de balbucear el resumen profesoral sobre el barroquismo de Max Ophüls o sufrirá una interrogación sobre el capítulo del manual estudiado la semana anterior, a menos que el profesor no haya recurrido a la reprografía y, gracias a cuestionarios ciclostilados, no invite a toda la clase a los goces de las preguntas escritas. Luego vendrá el día semanal o quincenalmente de los ejercicios de composición escrita: los más jóvenes harán narraciones o descripciones, los mayores tendrán derecho a disertar y, beneficiándose de los últimos perfeccionamientos en la materia pedagógica, tendrán incluso la posibilidad de escoger entre tres temas. En fin, ya que no hay pedagogía sin motivación ni sanción, la materia «cine» figurará en el boletín escolar, como el francés, el latín y el griego y, al finalizar el año escolar, se instituirán premios de cine. Los más audaces organizarán un concurso de jóvenes críticas y el nombre de los galardonados aparecerá en la prensa local» (42).

Es preciso hacer saltar la imaginación para ir al encuentro de la metodología que pueda adaptarse a los nuevos contenidos, a los nuevos objetivos. Y hacer también un esfuerzo investigador para explorar científicamente cuáles son las características esenciales de estas áreas de la ciencia y de la sabiduría (sapere = saborear, gustar).

### 13. ¿PARA QUE Y POR QUE SI NO ES NECESARIO?

Puede darse una gran equivocación respecto a la educación para la imagen. La creencia de que para «entender la imagen» no es necesario más aprendizaje que el de saber abrir los ojos.

No es así.

«Es necesario una educación cinematográfica. Saber leer y escribir en imágenes no es cosa que se nos da espontáneamente como tampoco ocurre en la interpretación de las letras o de cualquier arte. Igual que al estudiar gramática, solfeo o perspectiva, es natural que el cinema comporte también unas formas previas de enseñanza. El salvaje puede pasar su vida en medio de la vegetación pródiga sin sobreparar unos rudimentarios conocimientos de botánica; el espectador cinematográfico puede del mismo modo, asistir sin desfallecer a todos los ceremoniales fílmicos no sobrepasando, como un niño analfabeto delante de un libro, el puro atractivo de las ilustraciones» (43).

He dirigido muchas sesiones de cine-forum en las que he podido comprender cómo frecuentemente el espectador no ha sido capaz de «leer» con claridad lo que estaba manifiestamente «escrito» en la pantalla en un riguroso ejercicio de expresión fílmica. Otras veces, he visto cómo el espectador había cerrado por completo su entrega a un sentimiento estético, etc.

«En la institución de la escuela, sostenida por la sociedad y proyectada hacia ella, tiene que existir una disciplina didáctica referida a los fenómenos visuales que comprenda el marco general de la comunicación visual en sus rasgos más importantes como objeto de enseñanza y depare una formación no de la vida para la cultura, sino de la vida en la cultura, y que proporcione aquellas disposiciones necesarias para su transformación» (44).

La escuela no puede convertirse en un reducto en el que se conservan «antigüedades». Debe estar abierta a las nuevas coordenadas de tipo socio y psicológico en que se desenvuelve el hombre hoy. «Si tiene puertas, no es escuela», dice Lauro de Oliveira.

«Únicamente una disciplina escolar referente a los fenómenos visuales, con arreglo

(42) TARDY, M.: Op. cit., pág. 50.

(43) SERRA STRUCH, J.: *Cine formativo*, ed. Nova Terra, Barcelona, 1970, pág. 13.

(44) EHMER, H. K. et al.: *Miseria de la comunicación visual*, ed. Gustavo Gil, Barcelona, 1977, pág. 396.

a los ámbitos de la comunicación, puede atribuir decisivamente a la orientación de un mundo en que la comunicación eficaz es una condición de la existencia misma, en un mundo en que, por otra parte, reina un amplio «analfabetismo visual» (45).

Es imprescindible romper el exclusivismo de lo verbal que impera en la escuela. «La situación actual de la enseñanza pone el acento de forma casi exclusiva en los códigos verbales: lectura y escucha, escritura y expresión verbal, son ejes fundamentales de la actividad didáctica. E incluso un contenido primordial de la enseñanza en sus niveles iniciales es el aprendizaje de estos códigos. Pero la coexistencia, a nivel general, de diferentes códigos para la transmisión de noticias, hace ver que un exclusivismo verbal no parece convincente» (46).

Pensar que la «asimilación crítica de un film» se realiza de forma espontánea es, cuando menos, una forma descarada de ingenuidad.

---

(45) *Ibidem*, pág. 397

(46) RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L.: *Las funciones de la imagen en la enseñanza*, ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1977, pág. 18.