

Cine, competencias comunicativas y ciudadanía plena*

Cinema, competências comunicativas e cidadania plena

Ciro Néstor Novelli**
José Ignacio Aguaded Gómez***

Resumen: Este artículo aborda una serie de estrategias de trabajo para instalar el cine nacional dentro de los medios, las instituciones educativas y la sociedad en general, para analizar temas como la diversidad cultural y el multiculturalismo, a través de las realizaciones locales y regionales, las estéticas y narrativas zonales y la producción de un cine plural. Profesionales de la comunicación y académicos (2010:1), reunidos en un congreso latinoamericano y caribeño realizado en Porto Alegre en febrero del 2010, reclamaron la construcción de una «ciudadanía comunicacional» que, en el marco de los procesos políticos y culturales, permita la participación creativa y protagónica de las personas como forma de eliminar la concentración de poder de cualquier tipo para, así, construir y consolidar nuevas democracias. La educación del siglo XXI deberá asumir también los derechos humanos, la comunicación, la cultura, la otredad, la incertidumbre, como temáticas a abordar en profundidad para ayudar en la construcción de un sujeto político y humano participativo y protagonista del tiempo que le toca vivir. También se proponen algunas acciones docentes concretas para el trabajo de la imagen fotográfica y audiovisual en el aula.

Palabras clave: Educomunicación. Cine nacional. Identidad.

Resumo: Este artigo aborda uma série de estratégias de trabalho para instalar o cinema dentro dos meios, instituições educacionais e a sociedade em geral, a fim de analisar questões como a diversidade cultural e a multiculturalidade, por meio de realizações locais e regionais, as estéticas e narrativas zonais e a produção de um cinema plural. Profissionais da comunicação e acadêmicos, reunidos em um congresso latino-americano e caribenho realizado em Porto Alegre em fevereiro de 2010, reclamaram a construção de uma “cidadania comunicacional” que, no marco dos processos políticos e culturais, permita a participação criativa e pró-ativa das pessoas como forma de eliminar a concentração de poder de qualquer tipo para, assim, construir e consolidar novas democracias. A educação do século XXI deverá assumir também os direitos humanos, a comunicação, a cultura, a alteridade e a incerteza como temáticas a abordar em profundidade para ajudar na construção de um sujeito político e humano, participativo e protagonista do tempo que tem para viver. Também são propostas algumas ações docentes concretas para o trabalho da imagem fotográfica e audiovisual na aula.

Palavras-chave: Educomunicação. Cinema nacional. Identidade.

* Este texto es una síntesis del capítulo 4 (cuatro) de la Tesis Doctoral “Cine argentino y multiculturalidad. Diversidad, identidad y ciudadanía en las obras de Leonardo Favio y Fernando Solanas”. del Dr. Ciro Novelli, con la dirección del Dr. Ignacio Aguaded, en la Universidad de Huelva (España) en diciembre del 2010.

** Doctor en comunicación y educación multicultural (Mención Europea), docente e investigador universitario, realizador televisivo, documentalista y fotógrafo. Es profesor titular exclusivo – imagen y nuevas tecnologías – de la licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza, República Argentina. E-mail: <cnovelli@arlinkbbt.com.ar>.

*** Doctor en Educación, docente e investigador universitario en La Universidad de Huelva, España y director de la Revista Comunicar. E-mail: <director@grupocomunicar.com>.

Cine y educación como cruzadas civilizadoras

Cuando miramos el futuro hacia el futuro, vemos numerosas incertidumbres sobre lo que será el mundo de nuestros hijos, de nuestros nietos y de los hijos de nuestros nietos. Pero, al menos, de algo podemos estar seguros: si queremos que la Tierra pueda satisfacer las necesidades de todos los seres humanos que la habitan, entonces la sociedad humana deberá transformarse. (MAYOR, 2000 apud MORIN, 2001, p. 1)

La producción cinematográfica argentina posee una relación amplia con la cultura, la identidad, la socialización y masificación de los conceptos que nos definen. El cine, dentro de los medios de comunicación, otras instituciones históricas como los partidos políticos y los sindicatos, que Althusser (1969) llamó aparatos hegemónicos del Estado, han sido instrumentos para definir una educación y una cultura nacional. Mucha agua ha pasado bajo el puente, y la posmodernidad y el neocapitalismo de los años noventa pusieron en jaque algunos de estos espacios de socialización. Pero los medios de comunicación han multiplicado su poder, su grado de incidencia y de penetración. Sin dudas, otro de los espacios que han mantenido una fuerte presencia y legitimidad, más allá de las críticas y las transformaciones necesarias, es el sistema educativo en su conjunto.

La educación, el cine en un primer momento y ahora la televisión sirvieron, al modo de cruzadas civilizadoras, para que los inmigrantes que llegaban a Estados Unidos, pero también a la Argentina, conocieran la cultura local, aprendieran la lengua, reconocieran geografías y personajes nacionales como el gaucho y La Pampa.

También se ha usado el cine y la educación como agente de propaganda y de instalación de ideas. El nazismo y el cine americano, pero también la revolución china, han trabajado las palabras y las imágenes con la intención de reforzar o cambiar conductas sociales.

Justamente cuando, en un grado mayor que nunca antes, la dominación económica y política se asienta en otra dominación, construida sobre el acceso desigual a las fuentes del conocimiento y de la información y asistida por la enorme influencia de los medios audiovisuales, entendemos que una de las estrategias posibles para promover una ciudadanía plena es trabajar una educación en medios, utilizando en particular y en nuestra propuesta e cine. La cinematografía nacional posee una serie de características temáticas, narrativas y formales que permite utilizarla como una herramienta interesante para trabajar la alfabetización visual, pero también, como entendemos la educación como un proceso mucho más complejo y rico que la simple dinámica de enseñar a leer letras e imágenes, proponemos desarrollar otras temáticas importantes y vitales en todos los niveles educativos del sistema.

Debemos asumir, desde cualquier proyecto de enseñanza, como un objetivo sustancial de nuestra propuesta, la voluntad de poner la educación, la comunicación y la cultura al mismo nivel de progreso social en que se instalan los problemas del trabajo o de la economía.

Kaplún (1998), uno de los intelectuales latinoamericanos que pensó la comunicación y su relación con la educación, allá por los setenta, cuando América Latina comienza a generar un pensamiento propio y autónomo en el área, distanciándose de las teorías de la dependencia, sostiene que todo proceso de educomunicación debe estar sostenido sobre

el proceso dialéctico de acción – reacción – acción. Quizá porque fue uno de los primeros libros de mi carrera, quizás porque proponía el diálogo y le daba un papel protagónico al *receptor*, es que siempre ha sido un texto de cabecera. Mucho se ha trabajado en la actualidad y los conceptos de este libro han sido ampliados, pero mantengo fresca la imagen que propone Kaplún (1998): desmitificar el medio, sus mensajes y papel hegemónico.

Creemos, como muchos intelectuales, trabajadores de la educación y la cultura, que es fundamental asegurar socialmente el derecho a la información, como un requisito indispensable para una buena educación. Un derecho que no se limita en la posibilidad de acceder a más pantallas o medios, aunque es una condición necesaria, sino que referencia la obligación de asegurar espacios de expresión y comunicación propia para todos y cada uno de los actores sociales de un país o región.

El cine nacional, como lo hemos asumido la mayoría de las veces, es sinónimo de identidad local frente a una imagen mundializada e industrializada, y puede ser una herramienta valiosa y creativa para generar un conocimiento de la realidad y prepararnos para algunos desafíos cercanos y futuros.

La educación es mucho más que una serie de ecuaciones, verbos, ríos y batallas ganadas y perdidas. El mundo es una enorme complejidad, y sin dudas que el gran desafío educativo es explicar y entender esa complejidad, sin perder de vista lo cercano y lo simple. La educación en medios, en nuevas tecnologías, en la diversidad y el multiculturalismo, en el conocimiento y la defensa de los derechos humanos, es fundamental para vivir y convivir en el siglo XXI. Intentamos abordar, con la ayuda de la imagen, estos nuevos escenarios.

La identidad no sólo se piensa, se construye, y la imagen, área donde trabajamos dentro de la educación universitaria, es un medio poderoso para contar de dónde venimos y, fundamentalmente, proyectar colectivamente lo que queremos ser.

Educación en medios: la imagen como herramienta

Parece un lugar común afirmar que nuestra cultura está sufriendo cambios importantes, que transita de una cultura de la lengua escrita hacia una cultura de la imagen. El cine, el video y los nuevos medios se han popularizado, y la llamada sociedad del conocimiento se caracteriza por una transmisión de información y saberes cada vez más espacial. En sus inicios, primero el cine y luego los medios electrónicos, se consideraban simples herramientas para transmitir mensajes eficientes y atractivos, por su novedad. Hoy es claro que, lejos de ser únicamente soportes materiales, han provocado un cambio cultural notable, que ha llevado al desarrollo de una sensibilidad con nuevas formas y procesos de pensamiento. Meier (2003), investigadora del ITESO en México, plantea que en América Latina la transformación ha encontrado menos resistencia que en otros países. Quizá porque al margen del estrato culto de nuestros países, en el que domina la palabra escrita, sigue existiendo una cultura rica en su expresión oral e iconográfica.

Basta con escuchar a un indígena huichol <leer> y explicar nos el significado de cada detalle de un cuadro hecho de estambre sobre cera de abeja para darnos cuenta de que han perdurado maneras de comunicación iconográfica que no necesitan de la lengua escrita. Una riqueza

que en otras regiones del mundo, por ejemplo Europa central, se ha perdido casi por completo. (MEIER, 2003, p. 1)

En educación, la lengua escrita es, desde luego, nuestra herramienta principal. Seguimos trabajando primordialmente con libros, y cuando se popularizaron los medios electrónicos, simplemente agregamos sus textos a la biblioteca y a nuestra lista de lecturas. Nos dimos cuenta de su inmenso potencial educativo cuando empezamos a ver en los alumnos una manera distinta de observar, leer y comprender. Por fin entendimos que ellos llegaron a esta nueva manera de pensar y aprender mucho antes que nosotros, que seguimos en la tradición de los libros y la lectura, con su estructura y comprensión lineal. En los años setenta, McLuhan (1985) hablaba de la era electrónica y la aldea global; en los ochenta, Alvin Toffler (1990) creó el concepto de tercera ola para lo que comúnmente se llegó a llamar la civilización de la imagen, la era de la información, la era espacial o de la informática.

Freinet (1974) escribió: “La imagen es hoy la forma superior de la comunicación”. Contrariamente a lo que ha pasado con la escritura y el libro, que no han logrado sustituir al lenguaje, hoy estamos ante una técnica que tiende a generalizar su supremacía. Ya no se trata solamente de una elite o de una minoría de privilegiados o de especialistas la que ha sido afectada por este hecho, sino de la masa del pueblo y del conjunto de los pueblos, ya que serán países enteros los que pasarán tal vez de una cultura de la palabra a la cultura de la imagen, sin pasar por la etapa media de la escritura y del libro.

Primero la imprenta, después el cine y por último los medios electrónicos fueron invenciones tecnológicas que han provocado cambios culturales que, a su vez, generan

cambios en la estructura social (FERRÉS, 1993, p. 84). Como para dar prueba de su férrea resistencia, la escuela ha rehuído a estos cambios. Porque mientras el tiempo libre, las rutinas de información y entretenimiento de los jóvenes giran alrededor de la imagen y el hipertexto, la educación formal, y con ella la mayoría de los maestros, se siguen aferrando al libro y el texto escrito como únicas fuentes de información y aprendizaje. Incluso, es frecuente escuchar voces que alertan frente al peligro de perder la cultura del libro y de la lectura.

Existen muchos maestros, intelectuales y padres de familia que ven en la experiencia del cine, el video, la televisión e internet una reducción en el desarrollo del pensamiento. Según ellos, la pantalla está fomentando una actitud pasiva y opinan que los nuevos medios matan la imaginación y la creatividad. Esta visión está presente aún en el sistema universitario y en muchas carreras de comunicación o ciencias de la información.

Frente a esta actitud los jóvenes se encuentran en un dilema, porque mientras que en su tiempo de ocio y su futuro como profesionales se encuentran en la era global y se comunican mediante la electrónica con el resto del mundo, en la escuela y la universidad el libro y el texto escrito siguen jugando un papel dominante. Según Martín-Barbero (2001), en una civilización logocéntrica como la nuestra, la imagen no puede ser sino sucedáneo, simulacro o maleficio. No pertenece al orden del ser sino a la apariencia, ni al orden del saber sino a la engañosa opinión. Y su sentido estético estará siempre impregnado de residuos mágicos amenazado de travestismo del poder político o mercantil. Contra toda esta larga y pesada carga de sospechas y descalificaciones se abre paso una mirada nueva que, por un lado, rescata la imagen como lugar de una estratégica batalla cultural

y, por otro, descubre la envergadura de su mediación cognitiva en la lógica, tanto del pensar científico como del hacer técnico.

La psicología del aprendizaje señala la importancia de la percepción, motivación y emoción en el proceso de aprendizaje. Edelmann (1996) critica la opinión generalizada según la cual la adquisición del conocimiento es sinónimo de aprendizaje verbal y un almacenamiento en forma de significados relativamente abstractos. Trabaja el concepto *codificación dual*, han con el que se describe cualquier tipo de procesamiento del material de aprendizaje, sobre todo en lo que se refiere a la organización de la percepción. Puede entenderse como la posibilidad de que una información se reciba en forma visual o acústica: el aprendiz se apropia del contenido, ya sea como imagen o por el mismo contenido, de manera verbal, es decir, por la semántica.

Tonatiuh (1999) muestra que la enseñanza del cine no sólo cumple funciones de entretenimiento, sino que logra aprendizajes significativos más allá del goce estético y recreativo.

Como expresión artística interdisciplinaria e integradora, el cine cuenta con un potencial informativo y educativo en los ámbitos de la educación formal, no formal e informal. A través del cine se puede recuperar la voz de los diferentes actores sociales, e introducir en el aula temas y prácticas con las que el estudiante se identifica, y a partir de las cuales percibe su realidad social y se sitúa en ella. (TONATIUH, 1999, p. 8)

Ciertamente, el trabajo con la narrativa audiovisual requiere que el docente se familiarice no sólo con la técnica sino también con el lenguaje del cine. El cine como base de una clase cambiará la dinámica de grupo, el papel del maestro,

las formas sociales con las que se trabajan las fases didácticas y el ambiente en el aula. No hay que tenerle miedo al cambio porque, como gratificación, se verán alumnos más activos y creativos, un salón de clases más democrático, un trabajo interdisciplinario estimulante y un proceso de aprendizaje más profundo. Y si se trabaja además con cine nacional, será reforzado el conocimiento con la generación de un contexto histórico, social y político en el aprendizaje de cualquier disciplina.

Existen lugares comunes donde se plantea que el cine sólo divierte y entretiene. Sin embargo, el cine sirve para muchas cosas más que para evadirse y se ha incrustado de forma irreversible en los procesos educativos y culturales.

La competencia mediática

Países iberoamericanos como México y Argentina, desde los '70, y España, desde hace más de una década, en forma continua y sistemática, trabajan la educación en medios, haciendo hincapié en la alfabetización y el análisis crítico de los mismos.

La sociedad de la información ha acarreado para la educación una profunda transformación, llena de posibilidades pero también de incertidumbres. En la última década – y en consonancia con el desarrollo de que medios profundamente interactivos como Internet –, la disciplina llamada *media education* o educación en medios ha migrado a una concepción mucho más proactiva, buscando que la audiencia aprenda a elegir y participe mucho más activamente no sólo en el consumo, sino sobre todo en la producción de medios.

En España varios referentes intelectuales han desarrollado y trabajan activamente una

educación para los medios. Señalamos aquí las propuestas del Dr. Cabero (Universidad de Sevilla), Dr. Pérez Tornero (Universidad Autónoma de Barcelona) y el Dr. García Matilla (Universidad de Valladolid), entre otros. Desarrollaremos, aunque en forma somera, porque el trabajo es prolífico y de gran calidad, algunos de los programas para educación en medios producidas por el Grupo COMUNICAR, apoyándonos en el trabajo teórico y de campo desarrollado desde hace más de 20 años.

Conocemos el proyecto de estos autores y nos sentimos cercanos a la filosofía de trabajo que llevan adelante, proponiendo no sólo el análisis crítico de medios desde una perspectiva socio-semiótica, sino también con propuestas concretas de incorporación en el aula, apoyados por la producción de contenidos, generando una alfabetización integral sobre los medios y las nuevas tecnologías. Proponen además una serie de estrategias relacionadas con el contexto, sin descuidar problemáticas geopolíticas como la globalización, la publicidad, el tema del género o la propiedad de los medios.

Existe desde hace tiempo la necesidad de promover una televisión más inteligente, un espectador más crítico y un uso de la televisión más participativo.

En todo el mundo occidental hay dos grandes líneas. Una de ellas está determinada por la existencia de un oligopolio mediático y una concentración de editoriales, que a su vez están relacionados con los medios de comunicación electrónicos. La existencia de este oligopolio denota que el gran discurso mediático es vender cada vez más productos efímeros y promover el consumo de la gente.

Por otro lado, hay una crisis de las grandes ideas en el servicio público de televisión y respecto de la intervención de la ciudadanía y de la política en los medios

de comunicación. Sin embargo, hay cada vez más demanda por parte de la audiencia y de los ciudadanos en general para tener un ambiente mediático más ecológico y más sano.

Pérez Tornero (2005) plantea que la gente desea una televisión que atienda no solamente a la mayoría de la audiencia sino a las minorías y a la diversidad, pagar menos por el teléfono móvil, acceder a las comunicaciones de internet por banda ancha con mayor facilidad, etcétera. En este debate público tiene más fuerza el oligopolio mediático que el sector ciudadano, y esto es un contrasentido en sociedades democráticas. Por tanto, la educación en medios puede ser un intento – participe lento, intelectual y, como todo lo educativo, a largo plazo – de equilibrar esta situación desigual.

Se producen entonces contradicciones entre el discurso masivo mediático, que no genera inteligencia social sino lo contrario, y otro discurso sobre que es posible, hoy más que nunca, por las bondades de los nuevos medios tecnológicos como internet, que se termine con el oligopolio mediático y con los medios de comunicación masivos. Las bondades se refieren a que hoy hay un campo de mayor productividad, donde cada uno puede ser productor de su mensaje, puede lanzarlo universalmente y además puede cooperar. Estamos, según se lo quiera ver, ante un paraíso o ante el vértigo de un abismo.

Más allá de estos trabajos y el desarrollo de modelos diversos, más o menos socializados y masivos de alfabetización en medios, muchos teóricos de la comunicación piensan que la introducción de las tecnologías en el aula finalmente es neutralizada por lo que Larry Cuban llama la «gramática escolar», que disuelve cualquier innovación, la reinterpreta y finalmente la esteriliza. Esa gramática escolar tiene menos posibilidad de continuar que de cambiar. (PÉREZ TORNERO, 2005, p. 4)

Aguaded asume las dificultades que posee la escuela como institución para describir y desarrollar nuevas prácticas, para potenciar los conocimientos básicos y los más innovadores. Pero, personalmente y desde COMUNICAR, se trabaja, en forma diaria y con excelentes resultados, la educación en y con medios.

En el área específica de la educación y los medios audiovisuales sostiene que

[...] desde que los primeros televisores comenzaron a entrar en los hogares, se empieza a desarrollar una no siempre fácil relación entre la televisión y la educación, y concretamente entre este medio de comunicación y la institución escolar. La televisión va abarcando cada vez más espacios del saber y la cultura que la escuela había considerado exclusivos, barnizándolos con un tono atractivo y lúdico, ajeno en muchos casos al rigor académico y a la elite cultural de la escuela. De esta forma, ambas esferas comienzan a mantener un difícil equilibrio de relaciones que va a marcar el conocimiento y el ocio del final del siglo XX. (AGUADED, 2000, p. 6)

Aguaded (1998) plantea que la televisión y la educación comparten, en consecuencia, una serie de fines sociales que combinan a un mismo tiempo una relación contradictoria de alianza y enemistad. Ambas trabajan con una materia prima común: la información. Los enfoques que la modelan desde las dos esferas son bien distintos, ya que la escuela se centra más en la tradición, mientras el medio televisivo incide más en lo actual y cercano. Esta información es a su vez procesada, almacenada y jerarquizada, siendo a su vez divulgada y controlada su difusión. En sendos casos, educación y televisión inciden en los procesos de socialización de las personas y la transmisión cultural del saber, aunque es

cierto que los procedimientos empleados no son comparables, estableciéndose ámbitos muy diferenciados, no sólo en los objetivos, sino también en las estrategias.

Las diferencias más significativas que se pueden observar son especialmente el carácter espectacular de la televisión, centrado básicamente en el entretenimiento, mientras que la educación tiene un fin más formativo y metódico, y aunque es cierto que determinados programas televisivos aportan valores formativos, la predominancia general del medio se circunscribe a lo espectacular y lo banal. La televisión, además, incide mucho más en el mundo de lo presente y de la actualidad (al menos en el modelo que conocemos hasta ahora), mientras la educación trabaja tradicionalmente desde una perspectiva histórica, dando prioridad a la evolución y al devenir. También podemos observar que mientras el público de la televisión es escurridizo, manteniendo una relación con la pequeña pantalla asociada exclusivamente a un interés/placer simultáneo que se puede interrumpir abruptamente; la educación, en cambio, mantiene relaciones formales con sus clientes, más o menos obligatorias, planificadas de antemano y determinadas rigurosamente en el tiempo, estableciéndose criterios precisos para la conservación de la relación. (AGUADED, 1998, p. 36)

El lenguaje rápido, fragmentado, sincopado y poco secuencial de la televisión, contrasta con el discurso más razonado, sosegado, progresivo, analítico y conclusivo que impera en la escuela. La emoción se opone en este caso a la razón discursiva. Al mismo tiempo, el vertiginoso ritmo del medio televisivo se contrapone al pausado y lento ritmo de la educación. Por otro lado, la televisión crea constantemente en el espectador una permanente sensación

de realidad, de vivencia directa de los acontecimientos; la escuela, por el contrario, emplea la reflexión y el distanciamiento de los acontecimientos como procedimiento para su apropiación.

Finalmente, otra diferencia clave que distancia ambos modos de difusión del saber de esta sociedad del nuevo milenio es el empleo de los canales. Mientras que la escuela privilegia, aún en demasía, el código escrito como preponderante lenguaje de transmisión, la televisión es por naturaleza un medio audiovisual que conjuga en una síntesis total las imágenes, los sonidos, las voces, las músicas, etcétera.

Parece existir una tendencia predominante en todos los países hacia un modelo de televisión educativa caracterizado por su dimensión cultural y formativa, complementaria de la programación escolar formal, pero no sujeta de forma estricta al currículum oficial y abierta a otros sectores sociales que demandan formación no ya escolar, sino de preparación para el mundo del trabajo, dentro de la denominada *formación permanente*. Este tipo de televisión se ha ido desarrollando tanto dentro de las cadenas generalistas – normalmente aquellas con un claro sentido de servicio público, que no necesariamente coincide con su carácter de propiedad pública –, que han dedicado parte de sus programaciones a estos espacios educativos, como en la progresiva creación de canales específicos, que ha ido en aumento en la medida que se han ido generalizando los canales temáticos y la posibilidad de aumentar la oferta televisiva a través de nuevos sistemas de transmisión, como el cable, los satélites, e incluso el aumento de los canales por ondas hertzianas tradicionales. (AGUADED, 2000, p. 12)

Creemos importante referenciar aquí el trabajo de investigación de Pérez Rodríguez

(2004), centrado en la integración de los medios de comunicación (Audiovisuales), en el currículum en general y en el área de Lengua Española y Literatura en particular, atendiendo a las posibilidades de éstos y de las nuevas tecnologías para su uso como recursos, también como contenidos para estudiar y como nuevos lenguajes para comunicarse.

“Los nuevos lenguajes de la comunicación” (PÉREZ RODRÍGUEZ, 2004) constituye una valiosa contribución, en tanto presenta una descripción detallada de la importancia de la enseñanza en medios y tecnologías y, paralelamente, analiza líneas de acción que pueden llevarse a cabo en diferentes niveles de los centros educativos. En razón de esto, indaga acerca del lugar de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías dentro del sistema escolar y de la necesidad de revisar el concepto de competencia comunicativa. A su vez, incluye el concepto de *competencia mediática* ya que, debido al surgimiento de nuevos códigos y lenguajes, es necesario promover una nueva alfabetización.

El objetivo central es tratar de reflexionar y profundizar el concepto de *competencia mediática*, situándose en el marco de las claves del enfoque comunicativo para la enseñanza de los nuevos lenguajes de la comunicación.

Las transformaciones que han producido los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en nuestra sociedad son evidentes, como también lo son una serie de mitos que se han creado sobre éstos. En tal sentido, Pérez Rodríguez (2004) asegura que es fundamental la formación de personas que puedan realizar un consumo inteligente de los medios y las nuevas tecnologías, analiza el impacto que han causado los medios en la escuela y, en particular, subraya las

dificultades que ha tenido esta institución al afrontar las nuevas demandas sociales. La escuela perdió su lugar en el centro del saber y, del mismo modo, el rol docente también cambió.

Por este motivo, la autora señala que en la actualidad la enseñanza de la lectoescritura no es suficiente para capacitar al alumno en la participación activa en la sociedad, sino que se necesita formar alumnos competentes en el uso de nuevos lenguajes. El modelo educativo más adecuado se debe fundamentar en una teoría crítica de la enseñanza que fomente el aprendizaje reflexivo. Es fundamental que todos estos cambios estén acompañados por un conocimiento de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

Ahora, si bien la competencia mediática debería ser un contenido transversal, la realidad indica que sólo es abordada en España y en muchos países latinoamericanos por los profesores del área de lengua y literatura. El objetivo esencial de esta enseñanza debe ser la mejora de las capacidades comprensivas y expresivas de los alumnos. Pérez Rodríguez (2004) plantea una comunicación sin fronteras, rescatando la necesidad de pensar hoy en una segunda alfabetización, vinculada al surgimiento de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Además, denota la necesidad de desarrollar propuestas didácticas acordes, que permitan una intervención consciente y con potencial para su utilización crítica y creativa, esto es, para el desarrollo de la competencia mediática. Los medios no deben abordarse solamente como meros recursos, el sentido de su inclusión ha de ser la formación de la conciencia crítica y el desarrollo de actitudes activas y creativas. La comunicación educativa ha tendido pronunciadamente a limitar su ámbito a los medios, a establecer una implícita equivalencia

entre comunicación, medios y tecnologías de comunicación. Es necesario trascender esa visión reduccionista, postular que la comunicación educativa abarca ciertamente el campo de los medios, pero, en prevaeciente lugar, el tipo de comunicación presente en todo proceso educativo. Esto supone considerar a la comunicación no como un mero instrumento mediático y tecnológico sino, ante todo, como un componente pedagógico. En la comunicación educativa así entendida convergen una lectura de la pedagogía desde la comunicación y una lectura de la comunicación desde la pedagogía.

Cuando se concibe a la comunicación en esa dimensión amplia, se advierte que ella enfrenta una instancia crítica. Si el paradigma informacional, actualmente en auge, termina por entronizarse, a la comunicación educativa no le quedará presumiblemente otra función que la instrumental de proveer recursos didácticos y tecnológicos a un modelo de educación cuyas coordenadas pedagógicas están siendo determinadas sin su participación. (KAPLÚN, 1998, p. 2)

Más allá de estos planteos, con los que acordamos, entendemos que la educación debe girar también sobre el enorme compromiso y la vieja utopía de cambiar al mundo. Es cierto que toda nueva estrategia y herramienta, cuando son implementadas exitosamente y adecuadas al contexto, promueven una escuela mejor. Es cierto también que el reconocimiento y adecuación de la escuela a las nuevas tecnologías y al medio audiovisual genera individuos capacitados y adaptados a los requerimientos del futuro. También, y desde una posición optimista, la educación en medios promueve un pensamiento autónomo y una mirada crítica pero, más que repensar los medios

y su inserción en la escuela, creemos que uno de los desafíos mayores de la época que nos toca vivir es promover desde la escuela, y desde todos los espacios de educación formales y no formales, una educación para la cultura y para la ciudadanía plena.

La Argentina ha desarrollado, más allá de las experiencias en comunicación educativa en marcha, otros proyectos que complementan la educación en medios. Uno de ellos, novedoso e interesante, por lo que implica a nivel de los modos de percepción, es el proyecto *La escuela va al cine*, que permite a alumnos que viven en pueblos o ciudades donde los cines no existen o han desaparecido asistir y visionar películas argentinas en formato cinematográfico, con todo lo que esto significa en la percepción del medio y del lenguaje audiovisual.

La creación del canal Encuentro, perteneciente al Ministerio de Cultura y Educación, y su excelente propuesta y programación son un apoyo, pero también un revulsivo para el sistema educativo argentino. El canal desarrolla una serie de programas acotados a los contenidos áulicos de cada nivel, pero también aborda temas como género, cultura popular y literatura que, aunque no hacen específicamente a la educación formal, sí aportan a la capacidad de entender el mundo y prepararse con la mayor cantidad de herramientas para él.

Educar para la incertidumbre y lo diverso

Morin (2001) plantea que hay *siete saberes* fundamentales que la educación debería tratar en cualquier sociedad sin excepción alguna ni rechazo, según los usos y las reglas propias de cada sociedad y de cada cultura. Estos siete saberes no son ni

una guía ni un compendio de enseñanza. No es un tratado sobre el conjunto de materias ha enseñarse, sino que propone problemas centrales que permanecen por completo ignorados u olvidados y que serán necesarios en nuestro siglo XXI.

Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión. Es muy significativo el hecho de que la educación, que tiende a comunicar los conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión, y no se preocupe en absoluto por hacer conocer lo que es conocer.

En efecto, el conocimiento no puede considerarse como una herramienta *ready made*, que se puede utilizar sin examinar su naturaleza. El conocimiento del conocimiento debe aparecer como una necesidad primera, que serviría de preparación para afrontar riesgos permanentes de error y de ilusión que no cesan de parasitar la mente humana. Se trata de armar cada mente en el combate vital por la lucidez.

Es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto psíquicas como culturales que permiten arriesgar el error o la ilusión.

Los principios de un conocimiento pertinente. Existe un problema capital aún desconocido, el de la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales, para inscribir allí los conocimientos parciales y locales.

La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades. Se debe dar paso a un modo

de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, complejidades y conjuntos.

Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.

Enseñar la condición humana. El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación, a través de disciplinas, y se ha vuelto imposible aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno, desde donde esté, tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.

Así, la condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación. A partir de las disciplinas actuales es posible reconocer la unidad y la complejidad humana, reuniendo y organizando conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, en las ciencias humanas, la literatura y la filosofía, y mostrar la unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano.

Enseñar la identidad terrenal. En lo sucesivo, el destino planetario del género humano será otra realidad fundamental ignorada por la educación. El conocimiento de los desarrollos de la era planetaria, que van a incrementarse en el siglo XXI, y el reconocimiento de la identidad terrenal, que será cada vez más indispensable para cada uno y para todos, deben convertirse en uno de los mayores objetos de la educación.

Es pertinente enseñar la historia de la era planetaria, que comienza con la comunicación de todos los continentes en el siglo XVI, y mostrar cómo se volvieron intersolidarias todas las partes del mundo, sin por ello ocultar las opresiones y dominaciones que han asolado a la humanidad y que no desaparecen. Habrá que señalar la complejidad de la crisis planetaria, mostrando que todos los humanos, confrontados desde ahora con los mismos problemas de vida y muerte, viven en una misma comunidad planetaria.

Enfrentar las incertidumbres. Las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, pero de la misma manera nos han revelado, en el siglo XX, innumerables campos de incertidumbre. La educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas (microfísica, termodinámica, cosmología), en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias históricas.

Tendrían que enseñarse principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza. Debemos abandonar los conceptos deterministas de la historia humana que creían poder predecir nuestro futuro. Es imperativo que todos aquellos que tienen la carga de la educación estén a la vanguardia con la incertidumbre de nuestros tiempos.

Enseñar la comprensión. Es al mismo tiempo, medio y fin de la comunicación humana. Ahora bien, la educación para la comprensión está ausente en nuestras enseñanzas. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. Teniendo en cuenta la importancia de la

educación para las comprensiones en todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades. Tal debe ser la tarea de la educación del futuro.

La comprensión mutua entre humanos, tantos próximos como extraños, es en adelante vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incompreensión. De allí la necesidad de estudiar la incompreensión desde sus raíces, sus modalidades y sus efectos. Este estudio sería tanto más importante cuanto que se concentraría no sólo en los síntomas, sino en las causas de los racismos, las xenofobias y los desprecios. Constituiría, al mismo tiempo, una de las bases más seguras para la educación para la paz, a la cual estamos ligados por esencia y vocación.

La ética del género humano. La educación debe conducir a una *antropoética*, considerando el carácter ternario de la condición humana, el de ser a la vez individuo, sociedad y especie. En este sentido, la ética individuo – especie necesita un control mutuo de la sociedad. La ética no se podría enseñar con lecciones de moral. Ella debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el ser humano es al mismo tiempo individuo parte de una sociedad y parte de una especie.

De igual manera, todo desarrollo verdaderamente humano debe comprender el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana. Las dos finalidades de este nuevo milenio serán establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia y concebir la Humanidad como comunidad planetaria. La educación debe no sólo contribuir a una toma de conciencia de nuestra Tierra

– patria, sino también permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal. (MORIN, 2001, p. 76)

Educar para la libertad, la igualdad y la fraternidad

La educación en medios y el nuevo saber que propone Morin (2001) son partes de un marco más general y deben promover sobre todo una sociedad más humana. No habrá educación de calidad si no respetemos los derechos de cada uno de los seres humanos que habitan este planeta, una educación universal aceptada sobre el derecho de los demás y el propio. Si la educación se utiliza para ensanchar la brecha entre los que más y menos tienen, para ignorar al otro en toda su diversidad, no dejará de ser un instrumento perverso para solidificar las injusticias de hoy.

El desarrollo de los derechos humanos, desde 1950 en adelante, sigue las nociones centrales de las tres palabras que fueron la divisa de la Revolución Francesa: libertad, igualdad y fraternidad. Los capítulos de la Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea reflejan en parte este esquema, y hoy es América Latina la que avanza, a partir de nuevas conformaciones políticas que gobiernan, hacia una profundización y conquista de estos derechos. Valgan como datos fundamental las nuevas Constituciones de Bolivia y Ecuador, como Estados plurinacionales, la aprobación en Argentina del casamiento entre personas del mismo sexo y las políticas de inclusión alimentaria y educativa del Brasil.

A través de todos los tiempos y en todas las épocas, la humanidad, mediante diversas actitudes, ha tratado de buscar la justicia

social y la equidad para toda la población. Los derechos humanos buscan en principio establecer unos límites al poder del Estado, el cual considera que no puede invadir la esfera privada de la persona. Posteriormente se integraron algunos elementos de mayor participación al integrarse la democracia representativa y la definición de los derechos políticos, civiles, económicos, culturales y sociales.

CardonaArias(2007) repasa la historia de los derechos humanos y cómo surgen a lo largo de la historia de la humanidad. En 1948 se adoptó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, más exactamente el 10 de diciembre en París, respondiendo a la situación creada al terminar la Segunda Guerra Mundial – el mayor holocausto del siglo XX – y a los principios de la creación de las Naciones Unidas, en 1945, como máxima regulación internacional de las relaciones entre los pueblos. En ésta se prohíbe recurrir al uso de la fuerza para la resolución de los conflictos, a excepción de las “guerras de legítima defensa”, las de “liberación nacional” y las que se desprenden de la “adopción de medidas colectivas de seguridad”, previstas en los capítulos VII de la Carta. Es de recordar que los pactos internacionales de Derechos Humanos aprobados en 1966 incorporan el principio universal del derecho de los pueblos a su autodeterminación. Igualmente, se han ido perfeccionando, incorporando normas jurídicas, tratados, convenios y protocolos, como avances importantes en la protección de la persona humana y en relación con las guerras y los conflictos armados. Es posible que mucho de esto sea papel mojado, pero es imposible renunciar a cualquiera de los derechos establecidos en ese momento, que siguen siendo débiles hoy.

Los derechos humanos y el derecho internacional humanitario son disciplinas

en constante revisión y evolución, forman parte del derecho internacional público y tienen en común la protección de las personas en la preservación de su vida, integridad y dignidad, independientemente de su condición nacional, racial, religiosa o género, en cualquier tiempo y lugar del universo.

Los derechos económicos, sociales y culturales son calificados como derechos de segunda y tercera generación en un solo conjunto. Son de una naturaleza diferente a los derechos fundamentales, puesto que en su gran mayoría están basados en la libertad positiva o de ejecución externa, y unos pocos pueden ser vistos sólo como derivaciones directas o indirectas de los derechos de primera generación. Los de segunda generación o derechos sociales se desarrollaron a mediados del siglo XX. Los constituyen los derechos económicos, sociales y culturales incorporados en la Declaración de 1948, debido a los cuales el estado de derecho pasa a una etapa superior, es decir, a un estado social de derecho.

De ahí el surgimiento del constitucionalismo social, que enfrenta la exigencia de que los derechos sociales y económicos descritos en las normas constitucionales sean realmente accesibles y disfrutables. Se demanda un estado de bienestar que implemente acciones, programas y estrategias, a fin de lograr que las personas los gocen de manera efectiva. Tales derechos son:

- Toda persona tiene derecho a la seguridad y a obtener la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales.
- Toda persona tiene derecho al trabajo en condiciones equitativas y satisfactorias.
- Toda persona tiene derecho a formar sindicatos para la defensa de sus intereses: libertad sindical.

- Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure a ella y a su familia salud, alimentación, vestido, vivienda, asistencia médica y los servicios sociales necesarios.
- Toda persona tiene derecho a la salud física y mental.
- Durante la maternidad y la infancia toda persona tiene derecho a cuidados y asistencia especiales.
- Toda persona tiene derecho a la educación en sus diversas modalidades.
- La educación primaria y secundaria es obligatoria y gratuita.
- Los derechos de tercera generación son las exigencias más recientes en el tiempo y todavía hoy están consolidándose. Son llamados así porque optimizan el desarrollo de una persona. El término derechos colectivos se refiere al derecho de los pueblos a ser protegidos de los ataques a sus intereses e identidad como grupo. Los más importantes de estos derechos son los de autodeterminación y a una cultura particular.

Grijalva (2005) plantea que los derechos colectivos son derechos humanos específicos, de los cuales son titulares ciertos grupos humanos. Los derechos colectivos son parte de los llamados derechos de tercera generación, cuyo reconocimiento internacional fue históricamente posterior al de los derechos civiles y políticos, y al de los derechos económicos, sociales y culturales.

Los derechos colectivos se distinguen de otros derechos de tercera generación porque es relativamente posible determinar quiénes concretamente pueden reclamarlos o son afectados por su violación. De esta suerte, los derechos de tercera generación al desarrollo o a la paz los tenemos todos los miembros

de la sociedad, y son difusos en cuanto su violación nos afecta a todos pero no es posible determinar específicamente a quienes. En contraste, los derechos colectivos tienden a referirse a grupos más específicos. Los derechos colectivos de los pueblos indígenas son propios de quienes los integran. Los derechos colectivos de los consumidores y a un medio ambiente sano pueden ser difusos, pero en cuanto sea determinable quiénes son los afectados por una determinada violación de los mismos se ajustan mejor al concepto de derechos colectivos. Por supuesto, esta determinación del grupo concreto afectado no siempre es fácil o posible. (GRIJALVA, 2005, p. 13-14)

Los derechos colectivos son diversos, pero no se oponen a los derechos humanos individuales. De hecho, los derechos colectivos incluyen derechos individuales en cuanto los grupos humanos que son sus titulares están formados por individuos y en cuanto crean condiciones para el ejercicio de derechos individuales. De este modo, por ejemplo, los derechos colectivos de los pueblos indígenas implican y protegen el derecho individual a la cultura de cada persona. El derecho colectivo a un medio ambiente sano ampara tanto la salud de la comunidad como la de cada uno de los individuos que la forman. Sin embargo, los derechos colectivos son indivisibles: son derechos del grupo y de todos y cada uno de sus miembros individuales, pero nunca de sólo uno o algunos de ellos con abstracción del grupo.

Para el ejercicio efectivo de los derechos colectivos son necesarias, pero no suficientes, normas constitucionales y legales. Se requiere que la sociedad organizada conozca y defienda activamente estos derechos, que los funcionarios de las instituciones públicas y privadas actúen

acorde con ellos, y sean sancionados quienes los contravengan. Con abrumadora frecuencia histórica, los derechos no nacen a la vida social cuando se los declara formalmente, sino cuando la sociedad organizada los conoce y reclama vigorosamente.

Se caracterizan porque, para ser conseguidos o protegidos, se debe contar con la participación solidaria de todos los individuos y todas las entidades públicas y privadas del mundo. Se trata de una colectividad que rechaza el expansionismo y la hegemonía de los países del norte, se vincula con la solidaridad, cubre a pueblos o la humanidad entera y no meramente a individuos, contempla al ser humano en su universalidad y busca garantías para la humanidad como un todo. Además, los unifica su incidencia en la vida de todos, a escala universal, por lo que precisan para su realización una serie de esfuerzos y cooperaciones en un nivel planetario. Hablamos de:

- El uso de los avances de las ciencias y la tecnología;
- La solución de los problemas alimenticios, demográficos, educativos y ecológicos;
- El ambiente;
- Los derechos del consumidor;
- El desarrollo que permita una vida digna;
- El libre desarrollo de la personalidad.

Nos interesan estos derechos porque creemos que poseen una incidencia directa en la construcción de una ciudadanía plena y una sociedad democrática y justa.

Promovemos estos derechos como un marco importante donde deben desarrollarse la educación y el conocimiento.

¿Estos derechos están presentes en la educación diaria? ¿Se promueve, a través de la educación, formas de autonomía y libre pensamiento?, ¿Cuánto se educa hoy para la libertad y la ciudadanía consciente y participativa?

El cine se ha dado cuenta de la evaluación de las sociedades y los diversos momentos sociales que la han afectado, y muchas veces, al igual que el arte en general, ha proyectado deseos y prácticas sociales que en la educación y en otros espacios e instituciones han estado vedados.

Hoy se debate en la Argentina – ya lo citamos – la aprobación por parte de las cámaras legislativas del casamiento entre personas del mismo sexo. Pero fue el cine primero y luego los medios los que instalaron esa temática – el derecho a una sexualidad diferente – hace más de 30 años, con películas como *Adiós Roberto* (1985) y otras. El exilio, el destierro, el machismo, la violencia de género, el impacto al medioambiente – en el gran formato de cine catástrofe – han encontrado espacio de legitimación en la pantalla cinematográfica antes que en cualquier otro medio o institución. El cine ha transparentado a lo largo de su historia, desde *Intolerancia* (1916) o *Metrópolis* (1927), eventos y acciones que afectaron o afectan algún derecho social e individual.

Educar para una ciudadanía comunicativa: el informe mcbride

Un trabajo solicitado por la UNESCO y coordinado por Sean McBride (1980) se relaciona con temáticas comunicacionales y culturales que hoy son de su suma actualidad y siguen irresueltas. Aún hoy la UNESCO continúa promoviendo los debates sobre nuevos derechos y mejores escenarios.

La Comisión McBride, integrada por 16 miembros de “diferentes áreas geográficas, culturas, religiones, ideologías y sistemas económicos y políticos” de la época, fue creada por solicitud expresa de los países del Tercer Mundo, y al finalizar su trabajo propuso una serie de estrategias que aseguran la diversidad cultural y la democracia comunicativa. Se comienza a hablar de derecho a la información, no sólo como acceso a la información, sino también como derecho a expresarse libremente. El informe instalara, sobre todo en los países del tercer mundo, el concepto de Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación (NOMIC):

- Eliminación de los desequilibrios y desigualdades que caracterizan la situación vigente.
- Eliminación de los efectos negativos de determinados monopolios, públicos o privados, y de las excesivas concentraciones.
- Remover los obstáculos internos y externos para un libre flujo y más amplia y equilibrada diseminación de informaciones e ideas.
- Pluralidad de fuentes y canales de información.
- Libertad de prensa y de información.
- Libertad para los periodistas y todos los profesionales en los medios de comunicación, una libertad inseparable de la responsabilidad.
- Preparación de los países en desarrollo para lograr mejoras en sus propias situaciones, sobre todo en lo que respecta a la adquisición de equipamiento propio, capacitación del personal y recuperación de infraestructura, además de tornar sus medios de información y comunicación sintonizados con sus propias necesidades y aspiraciones.

- Compromiso sincero de los países desarrollados para ayudarlos a alcanzar dichos objetivos.
- Respeto a la identidad cultural de cada pueblo y al derecho de cada nación para informar el público internacional sobre sus intereses, aspiraciones y respectivos valores sociales y culturales.
- Respeto al derecho de todos los pueblos de participar en el intercambio internacional de información, basándose en la igualdad, justicia y beneficio mutuo.
- Respeto del derecho de la colectividad, así como de los grupos étnicos y sociales, para tener acceso a las fuentes de información y participar activamente en los flujos de comunicación.

Hoy sabemos que el complejo espacio de la comunicación ha sido decisivo en la conformación de todas las sociedades, pero la toma de conciencia acerca de su centralidad es bastante reciente.

Moragas (2005) plantea que en nuestra época de omnipresente opulencia de los medios y las industrias de la comunicación, cuando se han tejido teorías e interpretaciones que usan el campo de la comunicación como fuente de metáforas y de denominaciones que aspiran a dar cuenta de la naturaleza profunda de los nuevos modelos de sociedad, hablamos de lo que es mediático y de lo que no lo es; de la reducción de la política a la comunicación pública; de la sociedad de la información; de la información y la comunicación como claves de la productividad de una determinada economía, o del desplazamiento de la religión por las industrias de lo audiovisual como fuente de valores.

Tras estas etiquetas, estos indicativos y estos nuevos lugares comunes, encontramos tradiciones que se remontan

más allá de las reflexiones de la Mass Communication Research o de la Escuela de Frankfurt, de sus postulados, jergas y métodos, de sus atlas y cartografías pretendiendo ordenar el panorama de la comunicación. (MORAGAS, 2005, p. 2).

El Informe McBride (1980) apareció como el más ambicioso intento de síntesis de su tiempo para abordar los grandes retos que presentaba, a una escala mundial, el proceso de concentración empresarial de los medios y las industrias editoriales y audiovisuales; la adopción de las nuevas tecnologías e infraestructuras de la comunicación, y el control de la generación de los flujos informativos y los contenidos culturales. Un intento que puso el acento en la necesidad de corregir la desigualdad y los desequilibrios en términos de comunicación, información y cultura, entre un mundo rico e influyente y un mundo pobre y progresivamente irrelevante. Proclamó que la libertad de información – de emisión y de recepción – no podía reducirse a la libertad del mercado informativo y que hacía necesarios y exigibles el pluralismo y la diversidad, afirmando el derecho de todas las comunidades y culturas a proyectar su propia voz en un *nuevo orden*.

Algunos enfoques y planteamientos del Informe McBride mantienen su vigencia a principios del siglo XXI. Han cambiado los ecosistemas de comunicación, su superficie y sus capacidades, pero no han sido substancialmente alteradas las bases de la discriminación en el espacio de lo informativo, lo cultural y lo simbólico.

El proceso de globalización no genera automáticamente una nueva cultura global, pero comporta graves riesgos de homogeneización y desplazamiento de los patrimonios culturales y comunicativos menos poderosos. Los referentes compartidos, que provienen del núcleo hegemónico de las industrias de la cultura

y la comunicación, abastecen ya no sólo a la elite cosmopolita que participa en la nueva cultura metropolitana global, sino también a grupos locales en situación de riesgo de perder el vínculo culto con sus entornos sociales y culturales de procedência. (MORAGAS, 2005, p. 3)

Es cierto que aquellos referentes comunes pueden representar una oportunidad para evitar el aislamiento y obtener interconexión. Una oportunidad para acceder a lo nuevo y distinto, y para incorporarlo a los procesos de interpretación y de apropiación, de construcción de sentido y de recreación de su particular tradición. Porque la pluralidad y la especificidad en comunicación y cultura tienen tanto que ver con lo que se mira y se dice, como con la manera de mirarlo y decirlo. Y porque lo relevante y sustantivo en cultura y comunicación no es únicamente el momento de la creación y la producción, sino también el del consumo, es decir, el de la recepción y, a menudo, la participación multitudinaria.

Aunque el problema tenga varias entradas, persisten los desequilibrios conectados con el espacio geográfico de producción de los contenidos y de la desigualdad en la distribución de las tecnologías de la información y la comunicación. Al tratarse del audiovisual, el dominio norteamericano es discrepante, y queda poco espacio incluso para otros países desarrollados en el enfrentamiento con la fuerza de la industria hollywoodense, presente en el imaginario de muchísimas poblaciones del planeta, y se forma, en este sector, la excelencia de lo que se concibe como cultura global. Lo que sucede es que las grandes «majors» norteamericanas dominan el patrón con mucha más seguridad, saben hacer cine, dentro de los moldes de fácil asimilación por parte del gran público, como

ninguna otra industria de cualquier otro país. Por este motivo se encuentran capitalizadas, y reúnen tecnología y material humano hasta el punto de elaborar un producto cinematográfico que es absorbido por el imaginario de los consumidores como algo esperado, reconocido o deseado. Lo que no elimina, sin embargo el espacio de creación y de producción de otros países, como la India, que tiene un gran número de espectadores, ni todo el conjunto de otros públicos, formadores de nichos de mercado, interesados en cine de arte. Además, el éxito norteamericano (y de toda la industria, cultural o no) reside en la conjugación de estrategias de producción bien montadas, aliadas a privilegiadas vías de acceso al consumidor, que distribuyen el producto al lugar y en cantidades adecuadas, normalmente en detrimento de la cinematografía local.

Educar para la otredad

Correa García e Guzmán Franco (2005) plantea que identificamos nuestro «yo» porque reconocemos la existencia del «otro». Somos concientes de nuestra individualidad existencial y también de un yo colectivo de pertenencia, un «nosotros» con el que nos sentimos identificados. Todo lo que queda fuera de la red afectiva, ideológica, religiosa y profesional del nosotros constituiría los otros.

La diversidad de la especie humana se puede vivenciar desde dos enfoques radicalmente opuestos:

- Como un espacio de tolerancia entre iguales.
- Como un espacio de poder entre opresores y oprimidos.

La condición humana parece haber adoptado la segunda opción como norma en el devenir histórico. Occidente, en su discurso antropológico tradicional sobre la diversidad, vio al otro como el salvaje o el primitivo, un ser inferior sin lugar a dudas. Esto se ha repetido en cada sociedad occidental en creación. Argentina, como ya lo hemos visto en el capítulo 3, desarrolló su cine sobre una premisa surgida de la literatura nacional y que sostenía la dicotomía civilización/barbarie.

Este arte no ha sido ajeno a verter sobre el celuloide las miradas, canónicas y disidentes, sobre el extranjero, sobre el otro, sobre lo diferente, configurando un bestiario icónico donde se amalgaman una pléyade de monstruos, de psicópatas, de naturalezas deformes, de enemigos de la patria (reales e imaginarios), de seres de ultratumba, de extraterrestres, de homosexuales... Una diversidad escindida en dos bloques por una moral y una ética maniquea, como una manifestación más del poder del nosotros sobre los otros.

El cine como paleolenguaje icónico estuvo estrechamente emparentado con la antropología. Los espectadores salían atónitos de aquellas experiencias visuales sin precedentes que representaban escenas de la vida cotidiana (salidas de los obreros de las fábricas, llegada del tren a la estación). Sin embargo, más allá de estas insólitas grabaciones, el cine contribuyó al acercamiento de realidades remotas que sólo se conocían a través de los grabados o los libros de viajes. (CORREA GARCÍA; GUZMÁN FRANCO, 2005, p. 3)

Convengamos que el cine es, antes que nada, un poderoso medio de comunicación

social, aunque por sus características peculiares puede también convertirse, aunque sólo a veces, en medio de expresión artística, según los valores estéticos que aparezcan en algunas de sus realizaciones. En este sentido, la calificación generalizada que se le ha otorgado como *séptimo arte* al cine en general, reviste un tono más presuntuoso y *marketinero* que real. Porque el cine puede producir inolvidables obras pertenecientes al campo del arte y la cultura universal, pero también, en la absoluta mayoría de los casos, películas sin ningún valor reconocible que rápidamente pasan al olvido, sin hablar ya de la infinidad de producciones cinematográficas y audiovisuales que no están concebidas para su circulación en las salas de cine, sino destinadas a cumplir finalidades muy diversas en la educación y la capacitación, la divulgación cultural, la información documental, la propaganda ideológica o religiosa y la publicidad de industrias y servicios, o el entretenimiento.

El proceso de globalización que en la actualidad caracteriza a las relaciones económicas internacionales se extiende también a los campos de la información, la comunicación y las industrias culturales, afectando particularmente a los medios audiovisuales. Si bien esta globalización no alcanza en el terreno de la cultura la misma intensidad que es observable en la economía y las finanzas, nunca como hoy las identidades culturales nacionales estuvieron tan sujetas a la mirada del «otro» occidental. Ello hace que los mapas culturales ya no se correspondan necesariamente, como en otros tiempos, con los mapas políticos de las naciones, sino que atraviesen a menudo éstos, delineando nuevos y más flexibles territorios pluriculturales. En suma, la cultura no es, sino que está siendo.

El cine sirvió durante más de medio siglo – hasta ya avanzada la etapa de la

televisión abierta – para reforzar, desde los principales países productores, la labor propagandística y de legitimación de los valores y los sistemas de vida propios de esas naciones. Incluidos, los que sustentaron modelos para los cuales la medida principal del desarrollo de un país la establecían simplemente sus índices de consumo, o lo que es igual, la dimensión de sus mercados o lo que es peor, el color de su piel o el lugar de nacimiento.

En definitiva, sociológica e históricamente, hay una concepción de la alteridad basada en una visión del mundo que es sustentada a su vez por una moral y ética maniquea. Hoy, el mundo global se enfrenta a la presencia cotidiana y ubicua del extranjero, del otro. Las clasificaciones han dado buenos resultados en las ciencias, pero han sido perjudiciales cuando se aplicaron a personas para intentar explicar la diversidad humana. La ilusión de la aldea global dio paso muy pronto a la globalización económica y, con ella, a la exclusión social. El otro es vivenciado siempre como un ser amenazante y potencialmente peligroso. (GUZZETTI, 2003)

El fundamentalismo de la imagen (AGUADED, 1999; AGUADED; CORREA; TIRADO, 2002) construye miradas canónicas que tienden a convertirse en estereotipos. ¿Acaso quienes controlan los medios son ajenos a estos vientos de fanatismo y de integrismo fanático – religioso que proclaman sus imágenes? ¿No hay en el discurso de las imágenes una fuerte complicidad con las ideologías dominantes? ¿No existen imágenes “baratas” y esquemáticas de los indígenas, los pobres, los jóvenes... donde se les excluye, se les niega la capacidad para interpelarnos y cuestionarnos?

El cine como lenguaje y como arte no ha sido ajeno al hecho plasmar en imágenes la alteridad que se ha vivido y vive en la sociedad. El ojo que mira a través del objetivo de una cámara no es un ojo objetivo y neutral, sino que está cargado de ideología, actitudes, prejuicios y valores.

Ignacio Ramonet (1995), director editorial de *Le Monde Diplomatique*, acuñó durante los años noventa, luego de la caída del muro de Berlín y en pleno auge del capitalismo y la masificación de la globalización, el concepto de “discurso único”. Al terminó de la guerra fría, al caer uno de los paradigmas ideológicos mas importantes del siglo XX, como es el comunismo soviético y sus áreas de incidencia, el capitalismo se instala como el único discurso real y posible en la orbita económica, pero este concepto impacta salvajemente sobre todos los ordenes de la vida social. La globalización de la economía es, tácitamente, la globalización de la política y de la cultura.

Sergio Espinoza (2009) plantea que es fundamental preguntarse por el divorcio, la separación de los medios y la comunicación. Los medios, como avance tecnológico de la humanidad, son las herramientas donde la comunicación fluye y se dispersa por todas las latitudes al encuentro del otro y en ese transitar va conectando distintos paisajes, culturas y miradas.

En este momento, donde la comunicación llega hasta los lugares más recónditos del planeta, la tecnología en constante crecimiento, ha sido la vanguardia de una ideología globalmente uniformada donde, con el transcurrir del tiempo, la técnica ha desplazado el interés primario que es el comunicar, el estar en permanente contacto con el otro. Es entonces cuando la idea de comunicación irrumpe como una mirada nueva, donde el actor fundamental de

este fenómeno es la sociedad en su conjunto, ese colectivo abstracto al que algunos llaman pueblo. Un pueblo ávido de comunicar y comunicarse, en busca de espacios de expresión frente a los medios masivos de comunicación actualmente establecidos, en busca de su derecho a expresarse. Sin dudas, este fenómeno avanza y rompe con la estructura de los estereotipos impuestos, donde los formadores de opinión ya no causan efecto, además de ser cuestionados por la opinión pública. Obligan de esta manera a las empresas de medios a modificar su arquitectura arcaica y sus prácticas a la hora de comunicar. Es en estos frentes donde nuestros alumnos y futuros profesionales trabajarán en la producción integral de proyectos visuales que generen medios más plurales y diversos, cercanos a la gente.

Frente a esto, cumpliendo con nuestra obligación académica, proponemos un proyecto de enseñanza que potencie un proyecto de sociedad, en el cual la disciplina enseñada encuentra su lugar, un objetivo social y un método pedagógico concreto. Un proyecto de enseñanza supone desafiar lo prohibido, romper las normas y la mediocridad.

Debemos comprender el origen de las imágenes y de las ideas, y acercarnos todo lo posible a la realidad, a nuestra propia historia en el seno de la comunidad. Como lo demuestra el sociólogo Pierre Bordieu (1997), *el universalismo estético* es una ilusión. No hay que olvidar las condiciones históricas y sociales peculiares que hacen posible determinada visión del mundo, así como la creación de obras culturales que pudieran aparecer como evidentes o naturales.

El estudiante tiene que aprender a alterar costumbres, a ser en un mundo cada vez más orientado hacia el tener. Es necesario

que la creación se encuentre con el mundo del trabajo, que los intelectuales dialoguen con los trabajadores. La cultura debe participar activamente en el conflicto social. La imagen – en este caso, documental y periodística –, por su capacidad de expresar en el plano simbólico las violencias de nuestras sociedades, contribuye a cuestionar estos problemas y fomenta el deseo de aprehender su complejidad. Reconocer las responsabilidades de los estudiantes es también reconocerles sus derechos. Pero a menudo el compromiso político personal está excluido de la pedagogía, los docentes acallan sus opiniones políticas, y esto le quita el estatuto de ciudadano al estudiante en su lugar de formación y durante toda su escolaridad. (CLAVEL, 1994, p. 5)

Es fundamental generar y rescatar, desde nuestras clases y disciplinas, experiencias de resistencia cultural que se amparen en lo mejor de la fotografía y el video argentino y latinoamericano, y potencien un modelo educativo y de comunicación pluralista que seamos capaces de sostener a diario, para que puedan ser transmitidos a los alumnos y a los jóvenes profesionales de estas disciplinas. Organizar un programa de la “proximidad”, definiendo claramente los objetivos básicos y generales de las asignaturas en las que nos toca trabajar, asumiendo un diálogo específico con las experiencias y los contextos de nuestros alumnos. La educación por la imagen pasa por una confrontación con la ciudadanía y un crecimiento del espíritu crítico y del debate. Con respecto de la enseñanza de las artes plásticas en general, y en particular de la fotografía y el video, en un contexto determinado, Clavel (1994) sostiene que la enseñanza de estas disciplinas no comienza en la carrera ni en la universidad, porque está presente a nuestro alrededor en todo

el contexto urbano, la arquitectura, los símbolos en la calle, las vestimentas, los objetos. Justamente, la enseñanza tiene que estudiar, criticar, reinventar estas formas cotidianas, ser creadora de memoria.

Referências

AGUADED, J. I. **Convivir con la televisión: familia, educación y recepción televisiva**. Barcelona: Paidós, 1999.

_____. **Educación para la competencia televisiva**. Huelva: Universidad de Huelva, 1998.

_____. **Televisión y telespectadores**. Huelva: COMUNICAR, 2000.

AGUADED, J. I.; CORREA, R. I.; TIRADO, R. El fundamentalismo de la imagen en la sociedad del espectáculo. **Anuario Ininco**, Caracas, v. 1, n. 14, p. 11-30, 2002.

ALTHUSSER, L. **Escritos**. Barcelona: Laia B, 1969.

BOURDIEU, P. **Razones prácticas sobre la teoría de la acción**. Barcelona: Anagrama, 1997.

CARDONA ARIAS, J. Los derechos humanos: una reflexión desde la bioética. **Revista Latinoamericana de Bioética**, Bogotá, v. 7, n. 12, p. 116-125, ene./jun. 2007.

CLAVEL, G. P. **Todas las cosas incluso la solidaridad deben aprenderse**. Ne pplier, 1994. Disponible en: <<http://www.tipografica.com.ar>>. Acceso en: 11 set. 2008.

CORREAGARCIA, R. I.; GUZMÁNFRANCO, M. D. **Cine y educación: la construcción de la alteridad**. 2005. Disponible en: <<http://www.atei.es/recursos/doc/cineyeducacion.pdf>>. Acceso en: 7 dic. 2009.

- EDELMANN, W. **Lernpsychologie**. Weinheim: Beltz, 1996.
- ESPINOZA, S. Los medios y los avances tecnológicos. **Página 12**, Buenos Aires, 2009.
- FERRÉS, J. **Televisión y educación**. Barcelona: Paidós, 1993.
- FREINET, C. **Las técnicas audiovisuales**. Barcelona: Laia, 1974.
- GRIJALVA, A. **Derechos humanos multiculturales**. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, 2005.
- GUZZETTI, C. **El lugar de lo extranjero: identidad del psicoanálisis**. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE ESTADOS GERAIS DA PSICANÁLISE, São Paulo, 2001. Disponible en: <<http://www.estadosgerais.org>>. Acceso en: 11 mar. 2003.
- KAPLÚN, M. La gestión cultural ante los nuevos desafíos. **Chasqui - Revista Latinoamericana de Comunicación**, n. 64, dic. 1998. Disponible en: <<http://chasqui.comunica.org/kaplun64.htm>>. Acceso en: 13 dic. 2009.
- MARTÍN-BARBERO, J. **La estética de los medios**. México: ITESO, 2001.
- MORIN, E. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.
- MACBRIDE, S. **Un solo mundo, voces múltiples: comunicación e información en nuestro tiempo**. México: FCE, 1980.
- MCLUHAN, M. **La galaxia de Gutenberg**. México: Planeta de Agostini, 1985.
- MEIER, A. El cine como agente de cambio educativo. **Sinéctica**, Tlaquepaque, n. 22, p. 58-64, feb./jul. 2003.
- MORAGAS, M. El Informe MacBride: su huella en Cataluña. **Quaderns del CAC**, Barcelona, n. 21, p. 83-85, ene./abr. 2005. Disponible en: <http://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q21_ES.pdf>. Acceso en: 17 dic. 2009.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, A. **Los nuevos lenguajes de la comunicación: enseñar y aprender con los medios**. Barcelona: Paidós, 2004.
- PÉREZ TORNERO, J. M. **El desafío educativo de la televisión: para comprender y usar el medio**. 2. ed. Barcelona: Paidós, 2005.
- RAMONET, I. **La pensée unique**. Le Monde Diplomatique, jan. 1995. Disponible en: <<http://www.monde-diplomatique.fr/1995/01/RAMONET/1144>>. Acceso en: 27 dic. 2009.
- TANATIUH, R. **La enseñanza de la ética con películas globales del siglo XXI: una exploración y comunicación con docentes**. México: ALAIC/ Universidad Anáhuac, 1999.
- TOFFLER, A. **La tercera ola**. Barcelona: Plaza & janes, 1990.

Enviado em: 11/09/2011

Aceito em: 23/10/2011