

5

**MENSAJES IMPRESOS
PARA NIÑOS**

Varios

Primera Edición
Octubre de 1985

Este libro ha sido publicado bajo los auspicios del Ministerio Holandés para la Cooperación al Desarrollo.

Derechos reservados, según la Ley de Derechos de Autor expedida mediante Decreto Supremo No. 610 de 30 de julio de 1976. La reproducción parcial o total de esta obra no puede hacerse sin autorización.

PRELIMINAR	7
-------------------	----------

**APUNTES SOBRE COMUNICACION Y
EDUCACION**

<i>Por Daniel Prieto Castillo</i>	9
-----------------------------------	----------

INTRODUCCION	11
EL DISCURSO DOMESTICADO	13
NUESTROS PUBLICOS CAUTIVOS	17
LOS MODELOS DE INFLUENCIA	21
CAMINOS DE LA PERCEPCION	25
LA PERCEPCION DE SUSTITUTOS	34
LA FIESTA DEL LENGUAJE	40
EL GOCE PERCEPTUAL	46
EL APRENDIZAJE DE LENGUAJES	49
RECURSOS VERBALES	54
RECURSOS ICONICOS	57
LO IMAGINARIO	62
CONCLUSIONES	65
BIBLIOGRAFIA CITADA	68

PERIODISMO INFANTIL

<i>Por Dolores Carbonell Iturburu</i>	71
---------------------------------------	-----------

PERIODISMO INFANTIL, UNA EXPERIENCIA PERSONAL	73
TIEMPO DE NIÑOS	79

CHISPA, PRIMERA REVISTA CIENTIFICA INFANTIL EN MEXICO	82
CRITERIOS PERIODISTICOS PARA UNA PUBLICACION INFANTIL	87
EL LENGUAJE DE LA PRENSA INFANTIL LOS CONTENIDOS	92
DE LA PRENSA INFANTIL	94
CONCLUSIONES	98
TLAHTOL PILCAYOTL	100
LA ENTREVISTA Y EL REPORTAJE COMO MEDIOS DE CONOCIMIENTO	103
LIBROS PARA NIÑOS	
<i>Por Luis A. Tejada</i>	107
PREAMBULO	109
BASES TEORICAS	113
SITUACION DEL LIBRO INFANTIL EN AMERICA LATINA	119
PROPUESTAS DE TRANSFERENCIA	131
ORIENTACIONES	136
CITAS	139
CULTURA Y JUEGO INFANTIL	
<i>Por Celso A. Lara Figueroa</i>	141
INTRODUCCION	143
CULTURA OFICIAL Y CULTURA POPULAR	145
LA CULTURA POPULAR	147
LOS JUEGOS	150
DIBUJAR PARA NIÑOS	
<i>Por Mónica Doppert</i>	155
INTRODUCCION	157

LA IMAGEN EN LOS LIBROS PARA NIÑOS	158
EL PAPEL DE LOS ILUSTRADORES DIBUJAR ES INTERPRETAR	160 165
LA ILUSTRACION DE UN RELATO GUAJIRO	167
RECOMENDACIONES PARA LA PRODUCCION <i>Por Gían Calvi</i>	175
INTRODUCCION	177
LA CREATIVIDAD	179
LA INDIVIDUALIDAD	183
SISTEMAS DE ELABORACION	187
PRESENTACION DE ARTES FINALES	193
EL BANCO DEL LIBRO <i>Por Carmen Diana Dearden</i>	201
INTRODUCCION	203
EL ORIGEN	204
LOS PROPOSITOS	206
LA EXPERIENCIA	209
RECOMENDACIONES	212
LA FIESTA DEL CONOCIMIENTO <i>Por Marta Dujovne</i>	215
INTRODUCCION	217
LA INFORMACION	219
INFORMACION HISTORICA	221

**APUNTES SOBRE COMUNICACION
Y EDUCACION**

Daniel Prieto Castillo

INTRODUCCION

En torno a las relaciones entre comunicación y educación se ha escrito y hablado por torrentes. Pero los niños siguen insertos en un doble cerco a su creatividad, a su desarrollo perceptual, a su imaginación: la escuela y los medios de difusión colectiva. La primera confunde el lenguaje escrito (cuyo prototipo es el libro de texto escolar) con toda posibilidad de comunicación. Fuera quedan los recursos expresivos, la posibilidad de un goce perceptual, de una verdadera referencialidad. Los medios juegan al máximo los recursos expresivos, pero llevan la referencialidad a su mínima expresión, cuando no distorsionan directamente un tema.

Este trabajo intenta recuperar para la discusión sobre las relaciones entre comunicación y educación una serie de temas, que muchas veces queda al margen cuando se intenta hacer algo en el contexto latinoamericano. En efecto, la tendencia, en los últimos años, ha sido a denunciar sin más a los mensajes masivos y a la escuela desde el punto de vista

de la referencialidad, esto es, desde el contenido de verdad o falsedad de lo que se ofrece al niño. Pero sucede que el problema de la comunicación es mucho más amplio. Implica también la diferenciación entre percepciones directas y percepciones de "sustitutos" (mensajes en este contexto); el aprendizaje perceptual; la acumulación de experiencias en el seno de la familia y de la sociedad en general; los usos del lenguaje; no solo la referencialidad, sino también la expresividad, lo que hemos denominado la "fiesta del lenguaje"; la presencia de lo imaginario en las relaciones cotidianas.

¿Cómo recuperar para el niño la expresión viva, la capacidad de jugar al máximo los recursos de un determinado lenguaje? Insistimos, la escuela ha centrado su acción en el lenguaje, pero constituido por una palabra y una imagen carentes de la más mínima palpación, sujetas a reglas, estereotipadas. Un camino distinto está en la recuperación para la educación del espacio ganado por los medios de difusión colectiva. Nuestra hipótesis es que éstos aprovechan el modo cotidiano de relación de la gente, solo que lo hacen para atraer, sin introducir propuesta de cambio alguna en estas relaciones.

Partimos, pues, de la concepción de un suelo común de percepciones, de expresiones, de aceptaciones y rechazos perceptuales, en el cual se funda el éxito de los medios. Suelo que la escuela no toma absolutamente en cuenta para su diario trabajo.

EL DISCURSO DOMESTICADO

Un tema como el de la comunicación y el niño en el horizonte de la educación nos sitúa de entrada en una polémica que de ninguna manera está resuelta: la validez de los métodos apoyados en recursos audiovisuales.

Ya en 1965 Piaget había dedicado la atención a lo que denominaba "métodos intuitivos".

"Estos métodos, por lo demás clásicos, renacen sin cesar de sus cenizas y constituyen ciertamente un progreso con relación a procedimientos verbales o formales de enseñanza"(1).

Para nuestro autor existía una creciente confusión entre los métodos activos y los "intuitivos". Se quejaba entonces de que muchos decían seguir de cerca las orientaciones de su pensamiento, cuando en realidad lo único que estaban haciendo era sofisticar viejos métodos.

"En síntesis, la imagen, el film, el procedimiento audio-visual, en diferentes teorías que tratan de darse a sí mismas la

ilusión de ser modernas, constituyen auxiliares preciosos a título de ayudantes..., y son evidentemente un neto progreso en relación a una enseñanza puramente verbal. Pero existe un verbalismo de la palabra y un verbalismo de la imagen, y, confrontados con los métodos activos, los métodos intuitivos no hacen más que sustituir (en tanto que olvidan la primacía irreductible de la actividad espontánea y de la investigación personal o autónoma de la verdad) un verbalismo tradicional por otro más elegante y más refinado”(2).

Piaget no ahorra calificativos, habla de “imágenes parlantes”, de que una pedagogía fundada en la imagen resulta insuficiente, porque la inteligencia no se reduce “a las imágenes de un film”; destaca lo activo frente a lo pasivo de los métodos intuitivos, rechaza la posibilidad de desarrollar la inteligencia a través de “copias” de objetos...

Por venir de quien vienen estos argumentos, no podemos dejarlos graciosamente de lado. Los métodos intuitivos aparecen, en todo caso, como auxiliares más o menos valiosos, similares a otros que puede tener a la mano el docente. Pero de ninguna manera sustituyen la experiencia directa del niño o del adolescente. En todo caso, cuando algo aportan, ofrecen una ampliación de información y no un enriquecimiento de experiencias, un avance en el proceso de descubrimiento y de construcción de la propia realidad.

Ese “renacer de sus propias cenizas” ha tenido no pocas manifestaciones en el contexto latinoamericano. Recuerdo cuando, a comienzos de la década del 60, me preparaba para trabajar como maestro de primaria y recibía clases sobre la manera de enseñar a los niños. Recuerdo también que las prácticas que me tocó dar para obtener el título se basaron, fundamentalmente, en la presentación de láminas, de dibujos que mostraba yo a los niños bajo la mirada complacida de mis maestros de pedagogía. Recuerdo también que en esa época se produjo una tremenda avalancha de equipos audiovisuales destinados a transformar nuestros métodos de enseñanza. Recuerdo a unos compañeros que exhibían con

orgullo un proyector de diapositivas, mediante el cual ofrecían a los niños algunas imágenes sobre la pantalla o sobre alguna pared blanca. Y recuerdo los reclamos, que por cierto no han cesado hasta ahora, de los maestros en relación con recursos didácticos, sus quejas sobre la falta de láminas, de imágenes para ilustrar a los niños tal o cual lugar de la tierra o tal o cual parte del cuerpo humano...

Cada uno de nosotros podría narrar hechos similares. No hay que perder de vista los resultados de aquellos intentos. En 1979, por encargo de ILCE (Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, con sede en México), Mario Parísí realizó una investigación en más de 14 países del área para evaluar qué había sido de aquellos equipos que tanto asombraron y entusiasmaron a funcionarios y docentes. Los resultados de esa investigación fueron muy reveladores: Por encima de un 70 u 80% de aquellos equipos estaban en desuso, guardado y oculto en depósitos, arruinados, carente de mantenimiento. Lo interesante son las causas que Parísí encontró en ese verdadero desastre:

1. Los docentes no fueron capacitados para incluir los recursos audiovisuales en su diaria labor;
2. Los equipos llegaron con muy escasa cantidad de "programas", con lo que pronto no se supo qué proyectar a través de ellos;
3. No se previó un adecuado sistema de mantenimiento, lo cual hizo que en muy poco tiempo quedaran fuera de uso no pocos aparatos;
4. La justificación teórica del uso de estos equipos estaba apoyada en endebles conceptualizaciones sobre la comunicación, correspondiente a las primeras oleadas de la tecnología educativa que llegaban a nuestros países, lo cual llevó a imaginarse que la mera presentación de la imagen podría lograr una conceptualización en el niño y un enriquecimiento de su capacidad de aprender algo.

En su primera fase de trabajo (esto es, durante la década del

60) el ILCE intentó llenar ese vacío de "programación". Fueron elaboradas docenas de filminas, acompañadas a menudo de un cassette, y siempre de su correspondiente guión o texto para el docente. El método consistía en presentar un tema útil para alguna materia, de manera tal que el docente pudiera proyectar imágenes y a la vez leer el texto o hacer escuchar el cassette para acompañar lo que el alumno veía. Pero no estaban claras entonces las necesidades perceptuales de los niños y un guión podía tener, por ejemplo 25 páginas a un espacio para unas 60 o 70 imágenes. De esta manera, el docente que llevaba a la práctica tal "programa", podía pasarse unos 5 o 6 minutos leyendo una página frente a una imagen fija que los estudiantes estaban obligados a mirar. Esto, como es sabido, contradice total y absolutamente lo relativo a la dinamicidad de la percepción, a la capacidad de atención de un niño o de un adulto. Lo curioso es que la demanda de esos materiales no decreció nunca, a pesar de los problemas mencionados. Aclaremos que nos referimos a una fase de trabajo del ILCE que ha sido revisada y superada en la actual gestión de esa institución de alcance latinoamericano.

NUESTROS PUBLICOS CAUTIVOS

A pesar de Piaget, los métodos intuitivos gozan de prestigio y en muchos casos de buena salud en nuestras escuelas. Y esto a pesar también de la mala calidad de muchas de sus manifestaciones. ¿Cómo explicar la demanda de esas filmi-
nas destinadas a mantener al niño largos minutos frente a una imagen fija? ¿Cómo justificar la circulación de algunos materiales absolutamente pobres en lo referente a recursos expresivos, ya sea verbales o visuales?

El problema es mucho más vasto. El recurso visual más antiguo que utilizan nuestras escuelas latinoamericanas es el libro de texto escolar. No pocas investigaciones han demostrado sus fallas. En México y Ecuador nos tocó participar en equipos de trabajo para analizar estos materiales. Algunas conclusiones:

1. Los libros de texto no son en casi ningún caso un **texto**. Es decir, consisten en general en un amontonamiento de lecturas o lecciones que guardan una muy escasa relación o que, en muchos casos, se contradicen.
2. Esto se proyecta a una gran incoherencia de los diferentes libros a lo largo del ciclo completo. Así, no hay la continuidad en lo que a temas y a recursos expresivos se refiere.
3. Las lecturas o las lecciones alternan entre recursos expresivos de presentación directa de un tema y entre intentos muy poco logrados del uso del **relato**. Este último punto constituye una herramienta importantísima para llegar a los niños, y sin embargo en los textos se la trabaja de manera más que pobre y casi siempre incoherente, en una abierta contradicción con la capacidad de relato que manifiestan los mensajes difundidos por los grandes medios contemporáneos. Llamamos **narratividad** a este recurso, sobre el cual más adelante nos explayaremos.
4. Las imágenes que acompañan a los textos son casi siempre reiterativas del contenido de éstos últimos y no agregan nada a la necesidad de percibir de los estudiantes. Estamos en presencia de versiones estereotipadas de situaciones o de personajes, sujetas a una larga tradición iconográfica, a partir de los libros de texto surgidos a fines del siglo pasado o a comienzos de éste. Más que enriquecer el tema, las imágenes lo empobrecen y lo reducen a simples caricaturas de sucesos o de seres.
5. Esto último nos lleva directamente a la referencialidad de los mensajes y a su capacidad de estimular la imaginación del niño. Llamamos referencialidad a la adecuación del mensaje a su tema, es decir al modo en que, tanto lo verbal como lo icónico, presentan una situación o un personaje. Si aceptamos los conceptos vertidos en el punto anterior, habrá que reconocer que esa referencialidad en los libros de texto es casi siempre baja o incluso se lle-

ga a la distorsión. Ni se hable de lo relativo al desarrollo de la imaginación. Los recursos verbales y visuales no hacen más que poner un freno a toda capacidad de juego, de proyección, de integración con la imaginación del niño.

Todos estos elementos, que sin duda habría que confrontar con experiencias de otros países, ya que existen no pocos intentos de dinamizar y de enriquecer el libro de texto, están en abierta contradicción con lo que el niño puede obtener fuera de la escuela. Nos referimos, por supuesto, a la oferta de los mensajes de los grandes medios de difusión. Si bien hay que aceptar en ellos problemas relativos a la referencialidad y la posibilidad de distorsionar hechos o seres, es preciso reconocer que han logrado una enorme capacidad de atracción a través del manejo de recursos expresivos.

¿Cómo es posible que se mantenga una pobreza semejante dentro de la escuela, frente a tal desborde de juegos verbales y visuales que circula fuera de ella? La respuesta no es complicada: la escuela cuenta a su favor con un sistema de control y con un público cautivo. El niño **está obligado** a seguir esos textos, a soportar esas imágenes, a repetir lo que le llega mediante semejante tipo de mensajes. La escuela no compite con nadie, al menos dentro de sí misma. Y esto hace que los mensajes tengan una permanencia, una continuidad, a pesar de la dinamicidad de los que llegan a través de los grandes medios.

Y como el libro de texto ha funcionado a lo largo de décadas como el modelo de recurso visual para los docentes, la incorporación de algún sistema, por ejemplo la filmina, no tiene por qué no parecerse a él. Asistimos aquí a una nivelación de los recursos expresivos en función de aquel que más ha estado al alcance de los maestros, nivelación que incluye sistemas visuales que hubieran podido poner en crisis a ese libro de texto. Sin embargo, esta crisis no ha ocurrido, y a lo que hemos asistido es a un reforzamiento de imáge-

nes y textos por demás tradicionales.

A la luz de estas consideraciones los argumentos de Piaget adquieren una gran importancia. Aquello de “aunque la mona se vista de seda, mona se queda” sigue siendo cierto, sobre todo si el vestido en cuestión corresponde a la moda que usaban nuestros abuelos.

¿Qué hacer con estos recursos que de ninguna manera pueden sustituir la experiencia directa, la relación del niño con la realidad y la creación de su propia realidad? ¿No habrá alguna forma de aprovechar estos apoyos sin confiar todo a ellos? ¿Acaso es preciso rechazarlos en bloque a la espera de una educación activa, que tanto tarda en llegar a nuestros sistemas educativos? La desconfianza de Piaget, insistimos, tenía sus razones: lo que se aparecía a sus ojos era un sistema que pretendía suplir la experiencia directa del niño, sustituir sus “revoluciones” con una oferta más o menos buena de imágenes. Lo cierto es que para la época, y sobre todo en nuestros países latinoamericanos, imágenes y sonidos incorporados a la escuela eran de una pobreza narrativa inmensa. Pensamos que una posibilidad de recuperación de esos recursos pasa por la narratividad, pasa por un aprovechamiento de lo que pueden ofrecer la imagen y la palabra como apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin perder de vista nunca la expresión **apoyo**.

LOS MODELOS DE INFLUENCIA

A la base de todo intento de incluir en la enseñanza recursos comunicacionales está la creencia en una posible influencia. Esto requiere una clarificación. Si revisamos los conceptos clásicos de tecnología educativa, y nos atenemos a una difundida convicción entre sectores sociales ocupados o preocupados por la educación, tendremos una formulación del viejo modelo de una influencia irresistible de los mensajes sobre quienes los reciben. Este modelo lleva frecuentemente a protestas con relación a la manera en que los medios actúan sobre la población. Sin embargo, el problema es mucho más complejo.

Recuperamos, a fin de aclarar las cosas, el precioso trabajo de Valerio Fuenzalida **Televisión-Padres-Hijos** publicado por el CENECA y Ediciones Paulinas en Santiago de Chile⁽³⁾. El autor reconoce 4 modelos de interpretación de la influencia de la televisión, que podemos hacer extensivos, por supuesto, al medio radio y a otros sistemas de comunicación.

El modelo conductista "concibe" al receptor sólo de una manera individual y directamente afectado por las emisiones.

El modelo grupal "señala que, en realidad, los receptores están socialmente conectados y que los grupos se introducen como mediadores entre los mensajes difundidos y su efectiva influencia".

El modelo de influencia del medio, correspondiente al primer McLuhan, "trasladó la influencia —aún casual— del plano de los mensajes al plano del medio televisivo y señaló que el mayor efecto ocurriría socialmente en el largo plazo, frente a lo cual la influencia de la programación de las emisiones perdería toda relevancia".

El modelo genético lingüístico "concibe la influencia como dinámicamente afectando la conciencia social: contribuye a la sicosfera social; no sería una influencia casual ni directa sino difuminada y más social que individual; capaz de mantener sentidos e introducir nuevas significaciones sobre la vida humana presente y futura; no tendría una influencia puntual sino más acumulativa en el mediano y largo plazo; tales sentidos son entregados no solo por el contenido racional de los mensajes, sino por el propio carácter semiótico del medio y por su aceptación emocional en las áreas inconcientes del ser humano"(4)

Con algunas reservas, Fuenzalida opta por el cuarto modelo para su trabajo. Veamos otros conceptos, de mucha importancia para nuestro análisis.

"La proposición televisiva de sentidos, la influencia sicogenética afectará menos a quienes realizan una decodificación grupal diversa; es decir en un corto plazo, si un grupo comparte significaciones estimadas valiosas y contrarias a las propuestas por la TV, estas últimas tenderán a ser derogadas a través de algún mecanismo disponible. Si el grupo concuerda con la TV las significaciones compartidas se refuer-

zan. Si la vida grupal o familiar es pobre las significaciones propuestas por la TV tienden a prevalecer como la semantización que da sentido a la realidad.

Quienes disponen de varios lenguajes y prácticas para significar la realidad tienden a ser más activos, selectivos y discrepantes ante las proposiciones televisivas. Al revés, quienes disponen de pocas prácticas y lenguajes tienden a aceptar más fácilmente los sentidos propuestos por la TV. Por ello los estudios en diversas partes del mundo son consistentes para señalar que los sectores con mayor repertorio cultural, con mayor experiencia referencial, con una valiosa vida grupal que entrega sentidos e interpretaciones de acontecer, todos ellos discrepan y derogan más fácilmente la significación televisiva propuesta”(5)

Las cosas se nos complican a la luz de estas consideraciones. El texto de Fuenzalida es muy claro en señalar la influencia grupal, las relaciones familiares, las experiencias directas para poder enfrentar de algunas maneras lo que nos llega a través de los medios de difusión colectiva.

En cambio la propuesta del uso de mensajes como una intención educativa estaría llamada a ampliar esa capacidad de lectura, ese mayor bagaje de recursos culturales, **mediante** elementos audiovisuales. Es decir, se llegaría incluso a sostener que a través de recursos audiovisuales es posible llegar más profundamente a la propia situación social y a la propia comprensión de la realidad. Estamos, pues, frente a un posible doble uso de la imagen y de la palabra: por un lado para enfrentar o al menos leer críticamente los mensajes y por otro para insertarse de una manera más profunda, más analítica en la propia realidad.

Esto tiene también sus antecedentes: la creencia en el poder de la palabra, que subraya acertadamente Fuenzalida, ha atravesado la historia de Occidente, por no decir de la humanidad toda. Por otros caminos, hemos llegado a algunas conclusiones similares, en relación con esta creencia.(6).

Vale la pena recordar aquí a Nietzsche quien, refiriéndose a Sócrates, señala que en un determinado momento de la historia de Occidente apareció un hombre absolutamente convencido de que a través del discurso es posible cambiar el ser(7). Es decir, ni las experiencias, ni la relación directa con la propia realidad, tenían la capacidad de transformar a un ser humano, de transformarlo radicalmente.

Pues bien, estamos en presencia de un viejísimo intento que no hemos hecho más que proyectar al campo de la educación: el de transformar a alguien a través del mensaje, el de llevarlo a enfrentar mensajes y enfrentar su propia vida por medio de la palabra o de la imagen. Ello nos lanzaría a una larguísima discusión que no podemos abordar aquí, pero lo cierto es que, a la luz de estas consideraciones y de los puntos de vista de Piaget, debemos ser muy cautos en relación con la posible influencia de la imagen y de la palabra, no solo en el sentido social general, sino también en el que corresponde al campo educativo.

Sucede que esos recursos no son experiencias directas, sino lo que acertadamente Gibson denomina "experiencias sustitutas"(8). Estas últimas consisten en un juego perceptual con elementos que han sido diseñados para que cada uno de nosotros los capte. Tendremos, pues, que abrirnos a la discusión de los problemas perceptivos para tratar de avanzar en relación con el posible uso de los medios y de los recursos audiovisuales en el campo de la educación.

CAMINOS DE LA PERCEPCION

Imposible abordar aquí todo lo que implica el problema de la percepción. Nos detendremos en algunas cuestiones y postergaremos otras por demás importantes. Por ejemplo, trabajaremos el tema desde la óptica desarrollada ya hace algún tiempo en relación a que percibir es percibir significados. Y esto nos llevará a dejar fuera las riquísimas apreciaciones que sobre una percepción anterior al hecho de significar desarrolló Merleau-Ponty en su libro **Fenomenología de la Percepción**⁽⁹⁾. Orientaremos el tema al asunto general de este trabajo, aún cuando remitiremos al lector algunos textos que pueden ser de importancia para ampliar información. En 1982, por otra parte, publicamos un libro relacionado con esta problemática: **Comunicación y percepción en las migraciones**⁽¹⁰⁾.

La necesidad de **percibir** ha sido reconocida ya hace mucho tiempo. Un organismo gasta buena parte de su vida en recoger información de su medio ambiente, información en la

cual bien puede estar en juego su vida. Esta necesidad sienta de entrada algunos elementos que reaparecerán posteriormente cuando proyectemos el tema a cuestiones culturales.

En primer lugar, el organismo requiere de una gran celeridad en el reconocimiento de su medio ambiente; de lo contrario, si demora demasiado tiempo en el análisis del estímulo, puede quedar a la merced de algún peligro. En segundo, y derivado de lo anterior, es preciso clasificar rápidamente los estímulos, integrarlos en esquemas, en conjuntos, que permitan el reconocimiento mencionado. En tercero, es necesario situar al estímulo en un contexto de sentido, es decir, se trata de una necesidad de "lectura" que abarque no solo un elemento, sino otros que le son conexos, porque forman parte del espacio donde aparece. En cuarto, la percepción trabaja por acumulación; requiere como punto de referencia permanente la memoria, sin ella cada estímulo aparecería como algo absolutamente nuevo y requeriría de un aprendizaje de sus características y de un proceso de clasificación más allá de los realizados anteriormente.

¿Para qué todo esto? Se trata simple y sencillamente de sobrevivir. Y el camino más adecuado en esta búsqueda de la supervivencia es el de hacer **previsible** el medio ambiente. Todo organismo lucha permanentemente contra la **incertidumbre**. Bertran Russel afirma que vivimos en una penumbra de incertidumbre. Pues bien, la búsqueda incesante de una percepción adecuada del propio medio ambiente, constituye una forma de tender algunas redes en ese espacio de la incertidumbre, de ordenar de alguna manera lo que nos rodea para poder sobrevivir sin que algún peligro nos asalte.

Adelantemos algunos conceptos derivados de esto: la percepción se mueve en el espacio comprendido por un lado entre lo reiterativo, lo familiar, lo trivial, lo novedoso, lo exótico, lo extraño; y por otro en el espacio que va desde la necesidad de seguridad hasta la incertidumbre. Es en ese espacio doble donde se juega nuestra existencia y es allí y só-

lo allí, donde se comercia con los mensajes de difusión colectiva.

Tendremos oportunidad de revisar tales conceptos más adelante. Por ahora recordemos que ellos anclan en la necesidad de supervivencia de cualquier organismo, y sobre todo del organismo humano, y esto, por supuesto, sin caer en biologismos o en determinismos que podrían derivarse de una afirmación semejante.

Tal necesidad de vencer la incertidumbre lleva a un elemento permanente en todo acto de percepción: el de la anticipación. No sólo necesito percibir un objeto o un ser, tengo que, de alguna manera, pre-ver que hará, de qué manera se comportará con relación a mí. Toda percepción, pues, es una anticipación, una proyección hacia un futuro más o menos inmediato.

En el campo de lo social, los elementos que hemos presentado hasta ahora adquieren una terrible complejidad. En efecto, no se trata sólo de enfrentarse a objetos o seres intrínsecamente malos o buenos⁽¹¹⁾, sino de desarrollar una serie de formas de reconocimiento que permitan la orientación dentro de la propia realidad. Si percibir es poder significar seres, situaciones, objetos, espacios, a uno mismo incluso, todo ello requiere de un larguísimo proceso de aprendizaje que se prolonga toda la vida, aunque llega a cristalizarse de una manera bastante fuerte al finalizar la adolescencia. A ese aprendizaje dedican la casi totalidad de sus esfuerzos educativos la familia y la sociedad en general, a través de la escuela y de otras instituciones.

Los ejemplos no faltan: todos los sistemas de prohibiciones y de recompensas, todo lo que se debe apreciar de una manera positiva o de una manera negativa, todos los esquemas de calificación y de descalificación que comparte determinado grupo social...

Vía memoria, vía experiencias, vía recriminaciones, indica-

ciones, gestos, se va acumulando una serie de percepciones que conforman nuestra manera de enfrentarnos a los demás e incluso a nosotros mismos. Este proceso acumulativo, constituye en gran medida la biografía de un individuo. Nadie salta por encima de él, nadie abandona de un día para otro el modo en que aprendió a percibir la realidad.

Pero todo esto no se produce en una confrontación directa con los demás, o en el espacio, o los objetos que nos rodea. Toda relación social está **mediada** por algún tipo de lenguaje. Tenemos al respecto un texto de Adam Shaff:

“El hecho de que el hombre, el sujeto, sea el conjunto de sus relaciones sociales, entraña diversas consecuencias sensibles en el ámbito del conocimiento. En primer lugar, la articulación dada del mundo, o sea la manera de percibirlo, de distinguir en él elementos determinados, la dinámica de las percepciones, etc., está relacionada con el lenguaje, con el aparato conceptual que recibimos de la sociedad, por medio de la educación considerada como la transmisión de la experiencia social acumulada en la filogénesis. En segundo lugar, nuestros juicios están socialmente condicionados por los sistemas de valores que aceptamos y que poseen todos ellos un carácter de clase...”(12).

La distancia de la percepción biológica es aquí muy clara: además de la necesidad de reconocer objetos o seres “intrínsecamente buenos o malos”, estamos sometidos desde nuestra primera niñez a un vertiginoso **aprendizaje cultural**, que implica el reconocimiento de formas de relación y significación compartidas con el grupo en que nos ha tocado nacer. Esto no se produce solo por una capacidad de conceptualizar determinados elementos. Si fuera así, en tanto consideramos el concepto en el sentido de una **versión** lo más cercana posible a aquello a lo que se alude mediante él, tendríamos la virtud de llegar a los demás sin ninguna distorsión, sin ningún error ni ocultamiento.

Pero sucede que el aprendizaje al que aludimos está atrave-

sado de parte a parte por lo que Shaff denomina "sistema de valores", el cual se traduce no sólo en la adquisición muy temprana de ciertos conceptos orientadores en la propia realidad, sino también en el aprendizaje sostenido de estereotipos mediante los cuales son clasificados seres, situaciones e incluso objetos. El niño aprende, pues, a conceptualizar y a estereotipar su mundo simultáneamente, y muchas veces de una manera confusa. Si percibir es percibir significados, estos últimos no aparecen adheridos a las cosas de un modo transparente, para que nosotros los leamos a medida que vamos creciendo. Percibir es percibir significados, pero previamente se produce un proceso de aprendizaje de aquello que voy a atribuir a un objeto, a un ser, a una situación, e incluso a mí mismo. Y esto **por encima**, en muchos casos, del sujeto, situación u objetos que tengo ante mis ojos.

En nuestra vida diaria adquirimos un instrumento para vencer la incertidumbre sin juzgar a fondo lo que este concepto implicaría: no se trata de hacer **cierto lo incierto**, sino de cotidianizarlo, de incorporarlo a un esquema de interpretación, aún cuando no sepamos gran cosa de aquello que nos resulta incierto. Nuestra manera de relacionarnos o de integrarnos a un contexto social bien puede carecer de una **literalidad** perceptual, estar centrada en generalizaciones, en procesos de clasificación, en breves pautas de reconocimiento, en el uso de estereotipos... (13).

¿Es posible evitar todo esto? Contestamos: no. En las relaciones cotidianas necesitamos de algunos sistemas de clasificación para relacionarnos con los demás, para movernos con cierta eficacia dentro de las exigencias, las cada vez más complejas exigencias, de un sistema social. La generalización, la clasificación, los modos de reconocimiento son parte de una economía de vida diaria que no podemos evitar, por más que tratemos de situarnos en una actitud crítica o en una lectura filosófica de la realidad.

"Percibir es percibir lo familiar", afirma Gibson. Esa familiaridad, esa tendencia a estabilizar el propio contexto so-

cial, constituye uno de los puntos de referencia absolutamente necesarios para un equilibrio de la propia personalidad, para una adecuada capacidad de relación con los demás. Nadie está fuera de lo que el mencionado autor denomina "costumbre perceptual". Necesitamos atenernos a algunos elementos para vivir. Así como no podemos saltar de espacios cotidianos a otros extraños (piénsese en éste sentido en las migraciones del campo a la ciudad) de una manera incesante, porque necesitamos puntos de referencia para nuestra vida diaria; así tampoco podemos dislocar nuestros sistemas de referencialidad cuando nos relacionamos con los demás, cuando valoramos situaciones, objetos e incluso cuando nos percibimos a nosotros mismos.

En realidad, lo que aprendemos vertiginosamente desde nuestra primera infancia, constituye la trama más íntima de nuestra propia personalidad; conformamos un sistema estabilizador de una realidad, de un contexto social que bien puede ser cambiante. Y sucede que cuando debemos enfrentarnos a otros seres, tendemos a aplicar ese bagaje que hemos venido acumulando a lo largo de toda nuestra vida.

¿Y si la educación se hubiera debatido a lo largo de siglos en este ámbito? ¿Y si todos los intentos, al menos los protagonizados por los grandes soñadores de sistemas educativos ideales, de cambiar a los demás se hubiera jugado en la lucha contra una manera demasiado inmediata, demasiado urgente, de percibir el propio contexto social y de percibirse a sí mismo?

Si analizáramos algunos autores podríamos encontrar datos que vendrían a fortalecer estas hipótesis. Recordemos, por lo menos, a Lukács, quien habla de que la historia de la humanidad ha constituido un proceso de **desantropomorfización**(14), es decir un constante intento de acercarse a los demás, a los objetos y a uno mismo, sin esas proyecciones que desde un individuo o desde un grupo social tienden a distorsionar o a ocultar algo.

Lo cierto es que, en el campo de la educación, la línea embarcada en los ideales de la **concientización** aparece nítidamente en el espacio que venimos analizando. Cuando pretendemos que alguien **lea** su propia realidad, su situación, su pasado, su conducta, estamos tratando de desantropomorfizar, o, más simplemente, de desarrollar una percepción distinta a la que se venía dando. ¿Qué pretendemos cuando hablamos de educar para la libertad, de llevar la luz de la conciencia a los demás? Exactamente una distinta manera de percibir.

¿Y qué pretendemos cuando nos referimos a la comunicación del niño? Nada más ni nada menos que una capacitación en la forma de percibir la propia realidad, en la forma de relacionarse, en el modo de descifrar los mensajes de difusión colectiva, en un enriquecimiento de la lectura, de la naturaleza, del arte, de la sociedad en general...

Pues bien, recuperemos algunos conceptos presentados más arriba. Habíamos hablado de un doble ámbito en que se movía el tema que nos ocupa: el de lo trivial y lo novedoso, y el de la seguridad y la incertidumbre. No hay grupo social que no tienda de alguna manera a combatir, o al menos a mitigar, los extremos más complicados de este esquema: es decir, lo novedoso y la incertidumbre. La vida cotidiana tiende a jugarse entre lo trivial y lo que corresponde a una seguridad. Si existen algunos mínimos parámetros de supervivencia y estabilidad económica, una familia apunta siempre a desarrollar ciertas maneras ya probadas de resolver situaciones, de valorar hechos, de significar en definitiva. Como esto se produce por una acumulación de experiencias, la realidad tiende a ser trivializada, sostenida mediante algunos esquemas de interpretación que permiten un eficaz y rápido desenvolvimiento.

La escuela a menudo no agrega gran cosa a esto. Si uno recorre la tradición de la enseñanza, se encuentra con una terrible reiteración de lugares comunes, de situaciones, de es-

tereotipos destinados a orientar la percepción de la realidad del niño y del adolescente. No vamos a entrar aquí a un cuestionamiento de todo lo que significa el espacio educativo, porque podríamos llegar a extremos como los planteados por Illich, cuando habla de la necesidad de desescolarizar. Pero hay que reconocer un enorme grado de redundancia en la información ofrecida por la escuela, y sobre todo un enorme grado de reiteración de situaciones, de textos, de personajes, de soluciones para el estudiante. La no variación, por ejemplo, de los libros escolares es uno de los tantos índices de la no variación del sistema educativo todo. La trivialización se intenta en un mundo que está cambiando por otros lados.

Pero lo más grave de todo es que la escuela no está organizada como un **sistema de experiencias**, sino como un **sistema de lenguaje**. Con excepciones que todos conocemos (algunas clases de manualidades, algún ejercicio (físico) la casi totalidad del tiempo que los niños invierten en ella está destinado a trabajar con lenguajes. Así, hay que escribir, hay que contestar lecciones, hay que hablar cuando la maestra lo permite, hay que dibujar...

La desconfianza de Piaget hacia los métodos intuitivos tenía su razón de ser. Si durante años se ha desplazado, se ha relegado, se ha suplido la capacidad operatoria del niño mediante una incesante verborrea, sea ésta escrita o hablada, la introducción de los sistemas audiovisuales no hace más que postergar la necesidad de recuperar la experiencia directa para tantos años invertidos, gastados, malgastados, digamos, en la educación.

Sólo con públicos cautivos puede mantenerse tanto tiempo una situación de tal naturaleza. La posibilidad de relacionarse directamente con las cosas y con los seres está sometida en la escuela a una permanente verborrea, a un inmenso conjunto de versiones, muchas veces estereotipadas, que deben ser aprendidas a la fuerza.

En la escuela el niño no percibe realidades, no aprende a través de experiencias directas, sino que está sometido, íntimamente sometido, a "percepciones sustitutas". Lo terrible es que esta situación no es solo del espacio escolar, porque fuera de él aguarda otra avalancha de percepciones sustitutas, vía grandes medios de difusión colectiva. Pero con una diferencia, terrible y radical: estos últimos son mucho más atractivos que los que ofrecen el maestro y los libros de texto.

Trabajaremos a continuación ese tema siguiendo algunas consideraciones de Gibson. Nos interesa enfatizar su alcance, ya que nuestra labor se orienta hacia la comunicación, es decir nos movemos en gran parte también en el espacio de la percepción de sustitutos.

LA PERCEPCION DE SUSTITUTOS

Afirma James Gibson que en una experiencia de primera mano uno se hace consciente de algo, en tanto que en una de segunda uno **es hecho** consciente. Para el autor el proceso de hacerse consciente se llama percepción, de manera que en el segundo caso hay la acción de otro individuo. Uno es informado, es dicho, es enseñado... Estamos ante una percepción indirecta, vehiculizada sobre todo por medio de palabras y de imágenes.

Para aludir a este fenómeno el autor propone el término **sustituto**: *“un estímulo producido por otro individuo que es relativamente específico de algún objeto, lugar o evento, que no afecta en ese momento a los órganos sensoriales del individuo que lo percibe”*.

Gibson se centra fundamentalmente en el problema de la referencialidad. Para él el sustituto debe ser relativamente específico a un objeto, lugar o eventos ausentes. Este punto

nos interesa muchísimo, porque trataremos luego de señalar algunas vías diferentes de concepción de los sustitutos. El autor afirma: *“estamos interesados principalmente en cómo las percepciones que están mediadas por los sustitutos, pueden llegar también a corresponder a las realidades; por eso nos interesa más en este momento la expresión pictórica que el lenguaje”*.

“Se reconoce como sustituto primario al dibujo, el cual evolucionó luego de la escritura como sustituto secundario, inició una complejización creciente a través de la imprenta, la grabación del sonido, la fotografía, las imágenes del cinescopio, la televisión e incluso sistemas de alto lenguaje simbólico como el radar”.

Todo esto desemboca en un problema fundamental para nosotros, el de la educación. Un sustituto permite que alguien pueda aprender objetos, lugares y eventos percibidos por otro. Así, la sociedad estará colmada de experiencias de primera y segunda mano. Y a estas últimas corresponde el inmenso ámbito de la pintura y de la imagen en general, entendidas como percepciones que otros hicieron y que nos llega indirectamente.

El ser humano, indica Gibson, es un creador permanente de sustitutos. Desde el momento en que nos incorporamos a una sociedad, desde nuestro nacimiento, estamos realizando simultáneamente ambos tipos de percepción: la directa y la indirecta. Por el lenguaje, por ejemplo, recibimos relatos de lugares que desconocemos o incluso que no existen; casi de entrada se nos está hablando de sitios distantes, de personas que fallecieron en otras épocas. Con las imágenes esto se amplía a la visualización de espacios y situaciones fuera de nuestro alcance.

El aprendizaje se produce no sólo mediante experiencias directas, tal como lo preconiza Piaget, sino a través de esas versiones de la realidad, de otros seres, espacios, objetos, situaciones... Y éste ha sido el camino elegido por nuestra es-

cuela: el trabajar tenazmente con sustitutos.

Gibson es cuidadoso en tal sentido. Para él un sustituto puede ser útil en el proceso de aprendizaje en la medida que reproduce lo más fielmente posible aquello a lo que alude. Se trata, pues, de crear sustitutos que podemos denominar de **alta referencialidad**, es decir, un tipo de mensaje, digamoslo así, que se acerque lo más posible a aquello a lo que se está refiriendo.

En esa línea, y apartándonos un tanto de Gibson, podríamos mencionar la posibilidad de otro tipo de mensajes, sea verbal o visual: de baja referencialidad y de distorsión referencial. El primero corresponde a versiones que aluden pobremente a un determinado objeto, tema, situación, etc. Se trata de versiones empobrecidas, de formas estereotipadas que apenas si nos informan, nos hacen conscientes de algo.

El segundo, en cambio, está elaborado de tal manera que nos provoca una verdadera deformación del tema o asunto. Son mensajes que nos llevan a equívocos, que nos muestran visiones tendenciadas de una situación, un ser, un espacio, un ambiente...

Estas sutilezas, que por lo demás han sido analizadas desde hace mucho tiempo en el campo de la comunicación, resultan fundamentales a la hora de intentar aclarar la presencia de sustitutos. En dirección a ellas se han enfilado los cañones de buena parte de la crítica a los grandes medios de difusión durante los últimos 10 ó 15 años. Estos sustitutos, por sus características, están elaborados para apoyar los intereses de ciertos sectores sociales; para promover ciertos valores y negar otros; para lanzar a la gente en una determinada dirección; para fortalecer creencias y estereotipos que en nada benefician a las grandes mayorías de la población; para promover un consumismo irracional; para habituarnos a la posibilidad de guerra o del autoritarismo; para difundir modelos extraños a nuestro contexto latinoamericano...

Los sustitutos segundo y tercero están muy lejos de lo que busca Gibson cuando intenta una utilización en la educación. Y ello porque nos alejan de aquello de lo cual son versión.

La crítica, la denuncia, han hecho hincapié en que no hay mensajes carentes de una determinada intencionalidad, que todos estos hechos culturales están orientados en función de los intereses de quien los elabora y pone en circulación.

Nos hallamos aquí en presencia de dos posturas extremas: de un lado el intento de jugar los mensajes en función de la alta referencialidad, y de otro su utilización para la dominación, la manipulación de aquellos que reciben los sustitutos. Alta referencialidad versus baja distorsión... ¿es ésta la única alternativa? A la base de ambas posturas está la creencia que mencionábamos al comienzo de este trabajo: la posibilidad de una influencia directa de los mensajes en el comportamiento, en la percepción del propio contexto, en la conformación de las relaciones sociales.

Llegamos así a un momento crucial de nuestra reflexión. ¿Se resuelve todo lo atinente a comunicación y educación en esa discusión? ¿Nos mantenemos entonces en una línea casi ininterrumpida que arranca con una claridad inmensa en los diálogos platónicos? ¿No hay otra alternativa que ésta? la del mensaje referencial, sea para indicar con claridad o para distorsionar, mentir?

Muy lejos estamos de rechazar la importancia de un esquema semejante. El mero hecho de su permanencia a lo largo de más de 23 siglos nos muestra que alguna razón de ser tiene. Razón que además habría que rastrear no sólo en el campo de la educación sino en las preocupaciones, en las sostenidas preocupaciones, con respecto a la propaganda política, a la conducción de sectores sociales mediante sustitutos.

Así Frank May⁽¹⁵⁾ sostiene que por falta de una enseñanza

de lenguaje como sistema de comunicación, los niños quedan a merced de la propaganda y de la influencia negativa que pueden tener los grandes medios de difusión.

Esta preocupación reaparece una y otra vez mediante escritos o denuncias desde los más diversos campos de las ciencias sociales. Resulta absolutamente lícito debido a una cuestión básica: nuestras concepciones de la realidad, nuestras percepciones, en definitiva, orientan nuestra conducta tanto en el diario vivir como en las situaciones extremas que a veces debemos enfrentar. Si tales concepciones y percepciones son forjadas sostenidamente desde afuera en una dirección falsa, distorsionante, habrá que prever la posibilidad de actitudes a menudo terribles por parte de la población.

Sin embargo, esto no es tan sencillo, como lo demuestra el análisis que presentamos en torno a los modelos de influencia. En realidad, tanto la discusión como las denuncias se han mantenido muy cerca del modelo de influencia directa, aún cuando se intente incorporar formas de análisis correspondientes al grupal o al psicolingüístico. De todas maneras, se mantiene como eje del asunto el tema de la **referencialidad**. En torno a ella se agitan las discusiones. Nos encontramos con libros que analizan cómo la prensa trató tal o cual hecho, cómo los textos escolares distorsionan la cultura de un país, cómo mensajes educativos de alta difusión televisiva ofrecen interpretaciones falsas de hechos y situaciones.

No perderemos de vista ese eje de análisis. Pero consideramos necesario ampliar la discusión a otros campos, ya que el problema del lenguaje, y de eso se trata, no es solo el de la referencialidad en el sentido en que la venimos analizando. El crecimiento de los grandes medios ha demostrado que uno no se dirige a los mensajes, a las versiones, a los sustitutos, tan solo por una demanda de referencialidad o de **ilustración** de un tema. Si fuera así tendríamos que hablar únicamente de una necesidad básica de referencialidad. Pe-

ro hay más: los mensajes no solo ofrecen temas sino también juegos verbales y visuales, recursos deslumbrantes de expresión... Estamos frente a algo que supera la referencialidad. Estamos frente a una verdadera fiesta del lenguaje.

LA FIESTA DEL LENGUAJE

¿Y si el lenguaje fuera también una fiesta? ¿Y si los medios basaran sus éxitos en una capacidad de recrear continuamente la fiesta del lenguaje? ¿Y si en lugar de buscar y encontrar solo manipuleos y alienaciones nos detuviéramos al menos un instante en lo cotidiano, en el flujo diario de la palabra, en el retruécano, el doble sentido, la burla, los mo-tes, la presencia constante del relato, la tensión narrativa que aparece en la más trivial de las conversaciones? ¿Y si fuera a la inversa de lo que pretendía la denuncia ideológica: la gente no imita los medios sino éstos a la gente? ¿Y si el contenido no fuera tan determinante como venimos creyendo desde hace 2000 años? ¿Y si estuviéramos reiterando el viejo terror al espectáculo y el intento de domesticar la expresividad cotidiana de la población, que aparece como una constante en los diálogos platónicos?(18)

Avancemos con cuidado. Estoy proponiendo una expresión compuesta de dos elementos fundamentales: **fiesta** y **lenguaje**.

je. Comencemos por el segundo. Todo sustituto está conformado por elementos del lenguaje. A esta altura de los tiempos está claro que un lenguaje no consiste solo en el simple ejercicio de la referencialidad. Constituye también un inmenso ámbito de recursos expresivos. Un lenguaje se juega no sólo para indicar algo, para proclamar o influir. Un lenguaje constituye aún para el ser más humilde de la tierra un espacio de creatividad, de juego, de espontaneidad, frente al cual el discurso de la referencialidad es excesivamente austero, seco. No negamos, insistimos, que ésta abarca buena parte de los diferentes usos del lenguaje. Pero sucede que cuando uno hace un juego de palabras, cuando va graduando su discurso para atraer la atención del oyente, para llevarlo a un desenlace imprevisto, no está jugando solamente con la referencialidad. Los recursos expresivos constituyen modos de mostrarnos a los demás, modos no sólo de decir algo, de intentar influir en alguien, sino también formas de abrirnos un espacio entre los demás; de **ser**, de **creación**, en el más literal sentido de estos términos.

Hemos relegado el ámbito de la educación a una versión que ya Cicerón criticaba con mucho acierto, cuando afirmaba que lo que hoy conocemos como discurso puramente referencial, era un discurso demasiado adusto, que se movía en las sombras. Y hemos proyectado ese tipo de discurso a la escuela, con lo que se ha perdido la riqueza de expresividad cotidiana, de la creatividad a través del lenguaje.

En realidad, en nuestra enseñanza el lenguaje es sinónimo de lenguaje escrito. Salvo algunos casos excepcionales, todo se confía a formas de la palabra **domesticada** a través de la escritura. El libro de texto es la prueba más clara: un lenguaje estereotipado, muerto, sin ningún tipo de vibración... Y lo que los niños son forzados a escribir y a decir se acerca irremediabilmente a ese modelo.

Esto nos lleva a señalar la carencia de espontaneidad, de expresividad en la comunicación del niño en los establecimientos educativos. El lenguaje es vivido como una tortura, co-

mo un sistema de represiones y de restricciones y no como una fiesta, como un camino a la expresividad, a la espontaneidad, a la creatividad.

A todos nos ha tocado padecer lo que nuestros niños aún continúan padeciendo. Un lenguaje es un vínculo para **expresarse** y **ser** ante los demás. Cuando se lo somete a tal rigidez, a tal domesticación, se pierde una de las vías más ricas de desarrollo de la propia personalidad y de contacto con los demás. Tendremos que centrar nuestra discusión en lo que denominamos los **recursos expresivos** para poder aclarar algunos temas que nos vienen inquietando desde el comienzo de ese trabajo.

Pero antes hagamos un alto en el camino para sintetizar las cuestiones expuestas:

1. La desconfianza de Piaget hacia los métodos "intuitivos" se fundamenta en el riesgo de pasar de un verbalismo tradicional a un verbalismo de la imagen. Esto supone un camino más sofisticado para eludir la clave de un proceso de enseñanza-aprendizaje: la experiencia directa.
2. En la escuela latinoamericana ambas formas de verbalismo están muy lejos de desaparecer. Existe una generalizada confianza en los métodos apoyados en la imagen, como si ellos constituyeran una manera de cambiar radicalmente la educación. Sin embargo, la entrada masiva de sistemas, de equipos audiovisuales durante la década del 60 no innovó gran cosa nuestra tradicional escuela.
3. El modelo por excelencia que siguen de cerca los maestros es el libro de texto escolar. En él aparece un esquema que se proyecta a todos los sistemas de imágenes que intentan ser incorporados a la escuela. Pero el libro de texto carece de la más mínima posibilidad de atraer el estudiante, y cuenta para su éxito con un público

cautivo, con los controles impuestos por la escuela. Fuera de ella, los mensajes difundidos por los medios masivos, tienen una terrible eficacia y una gran capacidad expresiva.

4. La creencia en el verbalismo tradicional y el verbalismo de la imagen se apoya en una tradición que ya fue criticada en los diálogos platónicos. Se trata de confiar en la influencia del discurso, sea éste por palabras o por imágenes. La escuela está organizada no sobre la base de experiencias, sino de lenguajes. Es preciso matizar un tanto la creencia ciega en la influencia a la que aludimos. Hay que recordar los cuatro modelos presentados por Fuenzalida y hay que reflexionar en cada caso sobre el papel que cumplen imagen y palabra.
5. Es imposible trabajar el tema de la comunicación y de la educación sin aludir a la percepción. Partimos de lo más elemental de la misma, de una necesidad de percibir para poder sobrevivir en cualquier contexto. Ello nos abre a una inmediatez perceptual, a un aprendizaje y a una memoria de apoyo a la lectura de algo presente, y a una permanente anticipación, a una proyección hacia el futuro a fin de prever lo que éste me deparará.
6. La percepción se mueve en un doble espacio constituido de un lado por lo familiar y lo extraño, y de otro por la seguridad y la incertidumbre. Todo proceso de comunicación se juega en ese doble ámbito, sea desde el punto de vista de su referencialidad o desde el de los recursos expresivos puestos en juego.
7. Existe un aprendizaje perceptual que se prolonga a lo largo de toda la vida, pero que alcanza una cierta consistencia, rigidez a menudo, pasada la adolescencia. Dicho aprendizaje va conformando una acumulación de percepciones que constituye nuestra manera de enfren-

tarnos a los demás e incluso a nosotros mismos. Ese proceso acumulativo conforma en gran medida la biografía de un individuo.

8. El aprendizaje que realizamos no es de la realidad en forma directa, sino que está mediado por algún tipo de lenguaje. Esa mediación supone que vamos incorporando, para referirnos a los demás y a nosotros mismos, no sólo conceptos sino también estereotipos. Desde este punto de vista, percibir es percibir significados, es aprender a atribuir un sentido, una significación a nuestro contexto y a nosotros mismos.
9. Este aprendizaje se orienta en general hacia una cotidianaización del propio entorno, es decir hacia una facilitación lo más directa posible de nuestra relación.
10. Percibir es, entonces, percibir lo familiar. Asistimos a una serie de costumbres perceptuales que nos permiten vencer de alguna manera la incertidumbre, la complejidad del entorno en que estamos insertos.
11. Muchos ideales educativos han apuntado a vencer esa costumbre perceptual, a desarrollar una actitud más crítica, a concientizar en relación con la propia vida cotidiana. Sin embargo, la escuela tiende a insertarse en ese juego de familiaridades y de costumbres perceptuales.
12. La escuela funciona no con experiencias directas, sino como un sistema de lenguajes, es decir, en ella se apuesta todo a elementos que no corresponden a una relación directa con los demás o con los espacios y objetos.
13. De esta manera, la escuela centra su influencia en la percepción de sustitutos más que en la percepción directa de objetos, espacios, seres, etc.
14. Un sustituto es definido por Gibson como algo que ha

sido elaborado por otro para hacerme consciente, para mostrarme, para decirme una realidad que no he percibido directamente.

15. La interpretación del autor se orienta directamente a la consideración del sustituto, del mensaje, desde el punto de vista de la referencialidad. Si bien él lleva hasta allí su análisis, habría que recordar que existen sustitutos de alta, baja o de distorsión referencial. Para Gibson, en relación con la educación, es preciso elaborar sustitutos que se acerquen lo más posible al tema que aluden.
16. La posición de este psicólogo se centra en una larguísima tradición que considera a los sustitutos desde el punto de vista de su referencialidad, como una ilustración necesaria para enriquecer los conocimientos del estudiante. Esta tendencia a analizar solo la referencialidad está a la base de las denuncias sobre el papel manipulador, ideologizador de los mensajes.
17. Si todo sustituto es producto del lenguaje, habrá que recordar que un lenguaje no tiene solo la función de referencialidad. Sucede que también mediante el lenguaje nos expresamos, nos abrimos una posición, un lugar ante los demás, jugamos, nos divertimos, creamos y re creamos expresiones...
18. Orientada hacia la referencialidad, la escuela ha dejado de lado toda la riqueza expresiva de un determinado lenguaje y la ha negado sistemáticamente a los niños, no sólo a través de los libros de texto o de las tediosas clases orales, sino, sobre todo, mediante la restricción o la prohibición de formas espontáneas de comunicación.

EL GOCE PERCEPTUAL

Esta síntesis nos obliga a ampliar algunas consideraciones. Percibir no es sólo percibir temas, situaciones, hechos; la percepción no se juega únicamente en dirección a la referencialidad. Hay también una necesidad de **goce perceptual**, que está en juego a diario, que no cesa de ocupar parte de nuestra capacidad de dirigirnos a los demás y a nosotros mismos. Este tema podría ser abordado desde muy distintos ángulos: no hay que perder de vista en primer lugar lo que se ha dado en llamar **frucción estética**, como una forma gratificante de relacionarnos con un rostro, con un paisaje, con un mensaje.

Abraham Moles distingue entre una percepción de información y una percepción estética.⁽¹⁹⁾ Esa diferencia es capital, para lo que nos hemos propuesto demostrar en este trabajo. La percepción como goce, como frucción, como cuestión estética, ha sido excluida brutalmente de nuestras escuelas. En ellas solo puede entrar un discurso ordenado en

función de contenidos, de aprendizajes de ciertos datos que serían esenciales para la vida de un niño.

Pero por excluida, esta función no tiene porqué desaparecer. La necesidad de goce espiritual se canaliza, se orienta en otras direcciones. Y allí están, al menos en los contextos urbanos de América Latina, los medios de difusión, cuyos mensajes son organizados precisamente atendiendo a esa necesidad de goce perceptual.

No sólo, pues, necesidad de percibir en función de la supervivencia, de conocimiento del contexto, sino también goce perceptual. Y este goce no lo ponemos nosotros, no es una mera proyección de nuestro espíritu hacia las cosas, como lo pretendían algunas versiones del romanticismo del siglo XIX, o del idealismo. Existen en la realidad, en los objetos, en los espacios, en los seres, **estilos perceptuales**, como afirmaba Merleau-Ponty, que nos resultan más o menos atractivos. En ellos, y solo en ellos, se puede encontrar la contrapartida de la necesidad de goce espiritual.

Pues bien, existen también estilos perceptuales en los mensajes, en los sustitutos. Los hay carentes de todo atractivo, tediosos, mal organizados, sin recursos expresivos adecuados... Y existen otros, que desde el momento en que nos son presentados, nos atraen vivamente, no tanto por su cantidad de información sobre alguna situación o algún hecho, sino por sus características expresivas mismas.

Llevamos ya demasiado tiempo de exposición a los grandes medios de difusión como para no haber comprendido que el poder educativo del mensaje radica no tanto en su contenido de información, como en su **fuerza expresiva**. Decimos fuerza en todo sentido del término: capacidad de atraer, belleza, uso a fondo, en definitiva, de todo lo que ofrecen lenguajes tan ricos como los de la palabra y la imagen.

Lo insoportable no es solo el que la escuela esté de espaldas

a la realidad, el que no lleve a los niños a una comprensión de sus respectivas situaciones; sino también su pobreza, su incapacidad expresiva.

Cuando se logra riqueza de recursos, el tema en cuestión adquiere una mayor presencia, una mayor fuerza. Demos un ejemplo: sobre el campesinado mexicano han sido escritas bibliotecas enteras. Y sin embargo, una obra de poco más de 100 páginas, **Pedro Páramo** de Juan Rulfo, por su belleza, su fuerza expresiva, nos da una versión mucho más cercana a la que han intentado graves y serios ensayos o textos sociológicos o filosóficos.

Necesidad de reunir información y necesidad de goce perceptual. Pero necesidad también de creación de sustitutos, para dirigirnos a los demás, para lograr algún reconocimiento, algún atractivo dentro del grupo en que nos toca movernos. Tres grandes capítulos, tres grandes espacios que debe abordar la discusión sobre la comunicación y la educación: **información sobre el propio contexto, problemas estéticos y expresión.** Y todo ello a la luz de los demás temas mencionados arriba: lo familiar y lo extraño, la seguridad y la incertidumbre. En función de familiaridad y de seguridad, tienden a empequeñecerse los tres espacios. El acostumbramiento perceptual, la trivialización, las rutinas verbales y visuales en la escuela, llevan a un empobrecimiento de capacidades de lectura, de goce y de expresión.

EL APRENDIZAJE DE LENGUAJES

No nos referimos con la expresión de "aprendizaje de lenguaje" al mero hecho de la incorporación y el uso de algunos recursos de comunicación. Es imposible acceder a la condición humana sin un mínimo de tales recursos. La pregunta fundamental es por el modo en que podemos aprovecharnos de la inmensa gama de posibilidades de lenguajes como los de la palabra y la imagen. Y aquí debemos movernos con sumo cuidado: ¿en qué se funda ese aprovechamiento? Recordemos algunas versiones al respecto:

1. El único camino corresponde al "lenguaje culto". Esto tanto en el caso de la expresión verbal como en el de la imagen. En el primero estaremos obligados a incorporar modelos literarios y formas sofisticadas que corresponden a los sectores medios y altos de la población. En el segundo nos tocará aprender de las grandes manifestaciones del arte a fin de enriquecer nuestra capacidad estética. Si bien la escuela no juega a fondo ta-

les objetivos, hay que reconocer la presencia de argumentos semejantes en buena parte de los sistemas educativos latinoamericanos.

2. La riqueza de un lenguaje se basa en la cantidad de palabras que alguien emplea a diario. Un gran autor empleará una rica y variada cantidad de términos y se podrá incluso contar los que ha utilizado en un libro para aludir a su capacidad narrativa. Lo mismo sucedería con la imagen: a menor "nivel cultural" menor cantidad de imágenes, menos posibilidad de expresión por medios plásticos.
3. Un lenguaje empobrecido sería aquel que está sujeto a una excesiva redundancia. Las personas se comunicarían mediante lugares comunes, frases hechas, un repertorio excesivamente compartido y trivial, que en gran medida no aportaría nada a un enriquecimiento de la comunicación.
4. La pobreza se manifestaría en una utilización deformada del lenguaje, sobre todo si se hace referencia al verbal. Así, ciertos grupos cambiarían el acento de las palabras, colocarían la letra i donde hay que utilizar una e. Esto, llevado al campo del lenguaje escrito, sirve para calificar o descalificar a una persona. Por el contrario, quien posee un fluido manejo de la palabra, quien manifiesta cierta habilidad para elaborar e interpretar imágenes, adquiere prestigio social. De esto no hace falta ejemplos, ya que existe una larga tradición en Occidente.

Cada uno de los puntos mencionados se fundan en una valoración elitista del uso de un lenguaje. Colocados ciertos parámetros (lenguaje culto, arte culto, correcta pronunciación, correcta ortografía, giros sofisticados, elegancia en la dicción...), todo se mide a través de ellos.

Lejos estamos de apoyar sin más estos puntos de vista. En

todo lenguaje, aún en el más humilde, hay una cierta autonomía, un empleo de recursos expresivos, tal como lo hemos apuntado al referirnos a lo que denominamos la fiesta del lenguaje.

Recordemos, a modo de ejemplo, lo que los griegos denominaron el **kairos**, esto es, el sentido de la oportunidad. Ese recurso se ejerce de diferentes maneras: en el retruécano, en el juego de palabras que terminan haciendo la burla de quien ha pronunciado las anteriores; en el chiste que quiebra la atención o ridiculiza un discurso que se pretendía arrogante o solemne; en el guiño cómplice, en el juego de una segunda intención, en la creación de suspenso que remata en una revelación, en el desarrollo de un relato que

viene a sostener lo que está afirmando o a atacar... Hay en toda relación social un uso espontáneo del **kairos**, hay siempre un juego verbal, alguna manera de sorprender al otro o de despertarle sentimientos de hilaridad. Recordemos también que el **kairos** constituye uno de los recursos más ricos del medio radio en el contexto latinoamericano, ya que sirve para sostener la atención, para provocar una sonrisa o una carcajada del oyente, para entusiasmar, para ejemplificar algún tema o concepto. Y si esto es así, es porque el **kairos** aparece como una constante en las relaciones cotidianas, en la comunicación cara a cara y grupal⁽²⁰⁾.

Y encontramos también el desarrollo de la imagen, propio de sectores de la población muchas veces sumidos en condiciones miserables de vida. Me refiero a las artesanías, a la riqueza del colorido, a la forma, de pueblos como los Huicholes en México.

Pero, a pesar de que existe un uso de cierta riqueza entre los diversos sectores de la población, **éste no es suficiente**, sobre todo si se toma en cuenta la tremenda oferta de mensajes que circula ya a escala planetaria. Sin pretender juzgar culturas ajenas a través de parámetros a menudo totalmen-

te inadecuados, sin pretender descalificar a quien no utiliza lo que el parámetro dice, tenemos que reconocer que en un mundo de creciente complejidad se requiere de un aprendizaje de los diferentes lenguajes para poder manejarse en él, para poder también acceder de alguna manera al goce perceptual, para poder expresarse.

La escuela se mueve entre dos aguas en este complejo problema. De un lado niega toda espontaneidad toda capacidad creadora, toda iniciativa perceptual, mediante la sistemática descalificación de las formas culturales que no corresponden a su sistema, y de otro ofrece un repertorio de mensajes y de imágenes de una terrible pobreza en relación al modelo que pretende seguir.

¿Qué hacer? Insistimos en que un desarrollo espontáneo de la palabra y de la imagen en las tres direcciones que hemos mencionado no es suficiente. Y recalcamos que la propuesta escolar, al menos de una manera generalizada, tampoco tiene todo el valor que debiera. Un camino para nosotros es el de ampliar el núcleo de información, goce perceptual y expresión a **partir** de las maneras espontáneas de comunicarse.

Esto significa dos cosas:

1. El respeto a la cultura de cada grupo;
2. El respeto a formas de desarrollo infantil, que ya han sido más que analizadas por diversos especialistas.

En una palabra, pensamos que la única manera de ampliar esas capacidades se funda en una recuperación de los modos cotidianos de relación. En realidad, esto y no otra cosa es lo que hacen los grandes medios de difusión. Hemos trabajado más de una vez el tema, y en este ensayo también lo hemos señalado: el éxito de los mensajes, su capacidad de inserción en la vida diaria de la población, depende de que en todo momento son aprovechados recursos comunicacionales de

la gente, de que no se los contradice de ninguna manera, de que se los embellece y se los sofistican, pero sin apartarse demasiado de lo que está siendo limitado. Tendremos que reconocer, pues, esas formas de relación, esos modos de utilizar el lenguaje, tanto de la imagen como de la palabra.

RECURSOS VERBALES

Nadie, en la vida cotidiana, habla con un rigor matemático o mediante un lenguaje adusto, con pretensión científica. Así como tenemos necesidad de enfatizar lo que vamos diciendo mediante gestos, movimientos del cuerpo, así también organizamos nuestro discurso para atraer a alguien.

Llamamos, con un viejo término, ornato, a esta necesidad de seleccionar ciertas palabras para exhibirnos ante los demás, para fascinar a quienes nos oyen, para intensificar el sentido de algo. Esto no constituye ningún pecado; todo ser humano, sea niño, adulto o anciano, lo practica; forma parte del juego de las relaciones inmediatas.

Utilizamos nuestra capacidad narrativa cuando contamos lo que sucedió durante el día, lo que le aconteció a algún amigo; cuando relatamos lo que apareció en un periódico o lo que vimos en televisión... En todos los casos tratamos de dar fuerza a lo dicho, jugamos con el suspenso, introdu-

cimos un elemento sorpresa, reiteramos algún término o bien enfatizamos con oportunos recursos verbales. Enfatizamos también cuando anunciamos algo y demoramos en decirlo, preguntamos y no respondemos, alzamos el tono de la voz, lo bajamos, lo hacemos *más grave*, adoptamos el recurso del lamento...

La capacidad narrativa se ejerce además mediante la imitación: nos burlamos de alguien aflautando la voz; recordamos las palabras de un ser querido y las reiteramos tal cual él las dijo; exageramos con expresiones aumentativas, o bien atenuamos, o bien disminuimos, o disfrazamos, o decimos tras de un largo rodeo; usamos metáforas, un giro algo poético... Todos estos recursos, insistimos, son parte de la manera de expresarnos en nuestras diarias relaciones, y todos ellos, absolutamente todos, conforman el lenguaje de los grandes medios de difusión. El atractivo de éstos no proviene solo de una manipulación ideológica o de una desmesurada imbecilidad de la gente; proviene del modo en que se expresan quienes nos hablan a través del micrófono, de la permanente sincronización entre ellos y nuestra diaria manera de comunicarnos.

Los programas educativos que han tenido algún éxito en nuestro contexto latinoamericano, en el espacio de la palabra, han fundado todo en una recuperación del lenguaje cotidiano. De esto sobran ejemplos: Radio Enriquillo, Radio Santa María; el inmenso proceso de recuperación de la cultura oral popular que se está viviendo actualmente en Brasil. Estamos ante experiencias educativas que recuperan la fiesta del lenguaje, que manejan sabiamente el hecho de que toda expresión constituye, además de un elemento de referencialidad, un posible goce, una forma de reconocimiento social. Y *mal puede reconocerse uno en mensajes altisonantes, rígidos, llenos de sutilezas o de pretensiones "cultas"*.

Hemos asistido durante décadas y décadas a una coerción implacable del flujo y la riqueza del lenguaje verbal. La escuela funciona con un lenguaje muerto, reglamentado, suje-

to a amenazas y castigos. Los medios, en cambio, juegan todos, aunque de manera calculada, a la recuperación de ese flujo de lenguaje. Pero lo cierto es que no lo hacen con una intención educativa. Hay, pues, posibles formas de recuperar la espontaneidad del lenguaje, las maneras cotidianas de expresarse y de relacionarse. Han habido en nuestros países líderes populistas que se han aprovechado de estas formas para orientar los destinos de los pueblos en cualquier dirección, menos en la que a ellos convenía. La recuperación del lenguaje bien puede ser una forma de demagogia, una manera de convertir la relación social en aquello que alguna vez, hace muchos siglos fue denominado "pan y circo". Así como hay una fiesta del lenguaje hay también un circo del lenguaje. En ese difícil espacio se mueven quienes intentan elaborar mensajes educativos recuperando la fiesta del lenguaje. El riesgo de deslizarse está siempre presente.

RECURSOS ICONICOS

Toda imagen decía Roland Barthes, es un relato⁽²¹⁾. Agreguemos: toda imagen es lenguaje. Lenguaje, pues, con una inmensa capacidad narrativa, en el sentido en que lo explicamos al referirnos a lo verbal. El atractivo que ejerce se funda no solo en el hecho de que nos muestra algo, de que nos hace aparecer a la vista paisajes, objetos, que no percibimos directamente. El atractivo proviene más bien de la capacidad narrativa de cada imagen. Ello porque la presencia de una situación, de un objeto, de un paisaje nos remite inmediatamente a un contexto que debemos completar con nuestra experiencia pasada y con nuestra imaginación. Ello, también, porque una imagen se alza como un fragmento de realidad, como una expresión que adquiere vida propia. Debido a la calidad expresiva, a la calidad narrativa, hay imágenes que llegan a adquirir **más fuerza** que el tema al que aluden. Digámoslo de una vez: un sustituto puede llegar a cobrar mayor intensidad que un objeto, un ser o una situación. Su percepción puede darnos más información que una

percepción directa de algo, más goce perceptual incluso. Esto no es ningún descubrimiento, una larga tradición artística nos sitúa dentro de ese valor que reconocemos en el sustituto. Ejemplos sobran: Hegel decía que la obra de arte es superior a toda manifestación de la naturaleza, y lo es porque tiene una capacidad de develamiento de la realidad y una calidad estética que un paisaje no llega a poseer.

Pero no nos interesa sólo el tema del arte, cuando hablamos de la imagen. Durante siglos ésta constituyó una situación excepcional en la vida diaria. La difusión de formas expresivas, como la historieta o el lenguaje televisivo, nos lleva a plantear la necesidad de un aprendizaje de la imagen tanto o más complejo que el de la palabra.

Si la escuela se lanzó a un verbalismo que ya dura siglos, fue dentro de la vieja tradición de la palabra como manifestación directa del espíritu. Sin embargo, el aprendizaje de la imagen quedó relegado hasta el presente. Primero por causas religiosas que no analizaremos aquí. Segundo, por la tendencia a mantener su reconocimiento dentro del esquema de la referencialidad. La imagen no hace más que reiterar algo, por lo tanto nada debemos aprender de ella, simplemente se trata de reconocer la capacidad de evocar aquello a lo que alude. Pero esto no ha sido nunca así. La crítica a los grandes medios ha demostrado con toda claridad que cualquier imagen lleva una carga de intencionalidad inevitable, sea para bien o para mal. Es decir, ese "hacernos conscientes" al que se refiere Gibson, es un "hacernos conciente" interesado. Se requiere al igual que en el lenguaje verbal, una capacidad de lectura crítica frente a una desmesurada oferta de imágenes, sobre todo en el contexto urbano. Y dicha capacidad no proviene de un voluntarismo o de una espontaneidad, sino de un ejercicio de análisis que lleve a reconocer los detalles más mínimos (Roland Barthes afirmaba que el poder de los mensajes se juega en sus detalles), la presencia de este tipo de objetos y no de otros, la caracterización de un personaje, el diseño de un ambiente...

Se ha insistido por demás en la necesidad de una lectura crítica y hay ejemplos de su aplicación en diferentes países latinoamericanos. Por su parte, la UNESCO ha dedicado la atención a este problema y está apoyando no pocas investigaciones y experiencias. En países industrializados, como Estados Unidos por ejemplo, existen trabajos escolares destinados a reconocer estereotipos, a caracterizar situaciones, espacios, objetos, seres, en los mensajes televisivos y en los que corresponden a otros medios.

Podemos situar sin ningún titubeo la percepción crítica dentro de lo que hemos denominado la necesidad de información, la búsqueda de una mayor referencialidad. Pero frente a la imagen cuentan también las otras dos vertientes mencionadas más arriba: el goce perceptual y la creación. El primero se centra en el hecho de que todo el lenguaje icónico requiere de un aprendizaje para ser gozado. La contemplación espontánea, el mero mirar algo, no aseguran de ninguna manera un goce, una fruición estética. Esto es por demás claro en el plano del arte. Muchas veces se habla de una gran acción cultural cuando son sacadas a la calle algunas manifestaciones artísticas, cuando se pintan vallas o muros. Sin embargo, el transitar frente a una obra, el detenerse incluso ante ella, el observarla un poco, no garantizan de ninguna manera el aprendizaje estético. La posibilidad de fruición depende de la capacidad de reconocimiento de detalles, de la lectura de formas, colores y texturas, de la trayectoria de la luz, de la distribución de los volúmenes, de detalles, detalles... El aprendizaje de los secretos de ese lenguaje constituye una herramienta preciosa para **defenderse** de imágenes de una pésima calidad estética y de baja referencialidad. En efecto, cuando se ha logrado una cierta experiencia en esa dirección, no es tan sencillo ofrecerle a alguien burdos mensajes, como los que circulan por millones en el contexto latinoamericano. El esfuerzo de referencialidad debe ir unido a un esfuerzo de reconocimiento, de aprendizaje estético.

Nos queda analizar lo que se refiere a la creatividad, a la ca-

pacidad de expresarse mediante imágenes. Sobre ello se ha escrito mucho. Víctor Lowenfeld(22) caracterizó acertadamente las etapas del desarrollo infantil en lo que a expresión por imágenes se refiere. Ellas van desde el garabato, alrededor de los 3 años, hasta el dibujo de escenas completas, sobre los 12. La clave está en el desarrollo espontáneo del niño, en la posibilidad de tener a la mano recursos para expresarse, y en una no interferencia de los adultos con indicaciones sobre que a tal gato le faltó un ojo, o que a tal automóvil no se le ve bien su conductor... Esas interferencias, llevan a una interrupción del mencionado desarrollo espontáneo.

La escuela, con sus versiones estereotipadas de héroes, de profesionales, de padres, abuelos, fuerza en general al niño a expresarse por estereotipos. Los cuadernos terminan plagados de malos retratos de personajes históricos, de lugares comunes manifestados a través de la imagen.

Piaget afirmaba que el niño es un científico natural y que en un determinado momento su capacidad va siendo frustrada por las orientaciones de la escuela, por el verbalismo por la falta de experiencias directas. Pues bien, podemos hablar de un artista natural que se desarrolla en forma impresionante en los primeros años de vida y que termina frustrado por las exigencias de la escuela. Y todo esto en un momento en que los nuevos medios ofrecen enormes posibilidades de creación, si se compara con las que disponíamos cuando debíamos atenernos solo al papel y el lápiz.

Ya Francisco Gutiérrez(23) destacó lo que significa para un grupo de niños la elaboración de un audiovisual, desde la idea, hasta la realización, pasando por la búsqueda de información, de elaboración del guión, la toma y selección de imágenes...

Quede claro que no estamos recuperando viejas afirmaciones en torno al "arte" en la escuela. Nos interesa no solo la vertiente artística, sino también lo relativo a la imagen en

los grandes medios de difusión. El aprendizaje referencial y el aprendizaje para el goce estético no pueden quedar al margen de un desarrollo de la capacidad expresiva. Todo esto constituye una de las piedras angulares de cualquier intento de relación entre la comunicación y la educación.

LO IMAGINARIO

Un enfoque consecuente de referencialidad no deja cabida a lo imaginario. En efecto, hay autores que han atacado la narración de cuentos a los niños, la apelación a personajes o situaciones que se salen de lo común. Si bien es cierto que muchos cuentos tradicionales encierran estereotipos por demás peligrosos, ello no puede significar una descalificación sin más del inmenso espacio de lo imaginario. Y esto simplemente porque tal espacio ha estado presente a lo largo de la historia de Occidente, por no decir de la humanidad toda.

Aún cuando no rechazamos las posibilidades de una experiencia directa de lo imaginario, que depende sin duda de las características culturales de un grupo social (es decir, experiencias extraordinarias que muchas veces rechazamos como "supersticiones"), es preciso reconocer que lo imaginario asienta su continuidad social en el lenguaje. En efecto, lo extraordinario ha sido a lo largo de siglos objeto de narraciones y de imágenes. Y ello en todo sector social, ya sea a

través de refinadas manifestaciones de la literatura o de relatos populares que van de boca en boca.

Si lo imaginario asienta su continuidad en formas de lenguaje, si una de sus claves principales es el relato ¿por qué se lo trabaja de una manera tan pobre en la escuela? Habría que hablar mucho de esto, digamos simplemente que la tendencia a estereotipar no tiene por qué no alcanzar esta maravillosa capacidad humana. Cuando en los textos escolares aparecen los relatos, cuando se hace alguna apelación a lo extraordinario, siempre se está trabajando en función de una moraleja o en el intento de destacar la personalidad de algún héroe⁽²⁴⁾.

Seríamos injustos si no reconociéramos que preciosos programas educativos han fundado su valor en lo imaginario. Pero es preciso reconocer que ellos no han sido todo lo numerosos que debieran, de acuerdo con una tendencia de todo niño y adolescente.

Lo imaginario, aunque parezca un contrasentido, puede ser utilizado para intensificar la referencialidad de un mensaje. Si volvemos al ejemplo de la novela de Rulfo, sucede que su personaje principal, y todos los del libro, son, nada más ni nada menos, que muertos que hablan. Y sin embargo, a través de este recurso, el autor nos ofrece una versión de muy alta referencialidad sobre el campesinado mexicano.

Esto, por lo demás, había sido reconocido ya por Aristóteles, quien en su **Poética** afirmaba que el arte permite captar esencialmente a seres y a situaciones.

Lo imaginario va unido siempre al goce estético. El atractivo ejercido por los relatos es literalmente legendario. El goce se manifiesta en el seguimiento de una narración, sea ésta oral o escrita, en las tensiones que provocan las imágenes de un film, en la secuencia de una obra de teatro, en el despliegue de recursos mímicos, en la capacidad de recrear con fuerza la vida y la personalidad de alguien.

Y lo imaginario es parte inalienable de la creatividad de cada ser humano, ya sea mediante la expresión por palabras, imágenes, gestos, o a través del simple hecho de soñar despierto, de proyectarse a tiempos y espacios futuros.

Por eso, habría que matizar o al menos aclarar las afirmaciones de Gibson sobre el rol de los sustitutos. No se trata solo de recrear situaciones de una manera similar a ellas, sino más bien de decirlas, expresarlas con intensidad mediante todas las posibilidades del lenguaje existentes. Y entre éstas se cuenta sin ninguna duda lo imaginario.

Pero este inmenso ámbito tiene sus reglas, o al menos su arte. A nadie se le ocurre lanzarse a escribir cuentos sin algún tipo de información sobre su estructura, la caracterización de personajes, la presentación de situaciones, el delineamiento de tales o cuales objetos...

Hay modos de crear un clima, de lanzarse en la dirección de una tensión narrativa, de encadenar peripecias de un nuevo héroe, de hilvanar engaños y desengaños.

Todo ese arte que ignoran tenazmente los libros de texto escolar. En ellos los personajes consisten apenas en un nombre, son literalmente descarnados; las situaciones se diluyen, las peripecias, cuando las hay, resultan totalmente triviales; la tensión narrativa no existe y en todo caso se termina siempre con una insoportable moraleja.

Si bien nuestros manuales de comunicación no hablan mucho de lo imaginario, y menos de la manera de enseñarlo a los futuros comunicadores, ese ámbito forma parte de la trama más íntima de la comunicación social.

CONCLUSIONES

Los temas presentados no agotan de ninguna manera la complejidad de una expresión como “comunicación y educación”. Hemos querido enunciar algunos asuntos que, a nuestro entender, son válidos para una aproximación de la comunicación a la educación.

Siempre que se habla de la comunicación orientada a los niños se tiende a partir de esquemas endebles de interpretación, o excesivamente ideales o excesivamente simplistas. Así, pasamos de la creencia en el poder de las “bellas ideas” a los intentos de cambiar todo un proceso educativo con un audiovisual.

En este sentido, la escuela simplifica las cosas reduciendo todo a un lenguaje reglamentado y domesticado. Más que desarrollar su propia capacidad expresiva, el niño es obligado a **sumirse** en un conjunto de reglas, en un código pobre y rígido.

Por fuera, los medios ofrecen atractivos mensajes, carentes, en general, de la más mínima intención educativa. La familia no aporta gran cosa tampoco...

¿Qué hacer? ¿Por dónde romper el círculo? No tenemos la receta. Una cosa es segura: un cambio en esa manera de enfocar la comunicación se dará, si se da, a mediano o largo plazo. Preciso es dejar de soñar con transformaciones fundadas en un hecho puntual. El que un niño se exprese con riqueza una vez no cambia en nada la situación. El que le hagamos llegar excepcionalmente un mensaje rico en atractivos y en referencialidad, tampoco significa nada.

El tema se centra para nosotros en el ámbito de la cotidianidad. ¿De qué manera podemos integrar nuestros ideales al diario vivir, sea éste el de la familia, el de otros grupos, el de la escuela? ¿Cómo multiplicar las experiencias culturales, a la manera en que lo propone Fuenzalida?

Si no solucionamos esas preguntas difícilmente se pueda hablar de un avance de la comunicación educativa. Porque la capacidad de referencialidad, de goce perceptual y de creatividad son también procesos acumulativos; no se desarrollan mágicamente a través de una excepcional experiencia. Para educar percepción y creatividad (en el sentido etimológico del término **educar**) se requiere de un largo proceso, largo y diario proceso.

Quedan, insistimos, muchos temas fuera:

¿Pueden hablarse de la misma manera de la comunicación para el niño de sectores urbanos y campesinos?

¿Puede jugarse un mismo tipo de mensajes para niños lanzados en la fácil pendiente del consumismo y para otros que viven sumidos en la miseria?

¿Qué capacidad de interpretación y de goce perceptual se manifiesta en cada edad?

Temas todos que requieren de investigaciones en el contexto latinoamericano. A modo de ejemplo, recordemos los trabajos de Leroy-Boussion sobre la manera de leer un filme por parte de niños de diferentes edades. El autor demostró que la risa, la capacidad de interpretar lo cómico, es un proceso de aprendizaje, es una adquisición que se va acentuando según pasan los años y se acumulan las experiencias⁽²⁵⁾. Y, sin embargo, los medios ofrecen mensajes "infantiles" para públicos indefinidos, que van del primer año de vida a los 13 o 14...

Una última observación: no se trata simplemente de hacer programas para niños. Es preciso adaptarlos a sus necesidades, a su desarrollo, a sus expectativas. Y para ello resulta imposible saltar por encima de cuestiones perceptuales, de lo imaginario, del uso de recursos expresivos.

Recordemos siempre que las cosas que no ofrece nuestra escuela no desaparecen mágicamente. El niño las busca en otros sitios, satisface sus necesidades con mensajes diferentes a los que acostumbramos a proponer en el fácil campo de las elucubraciones teóricas. La hipótesis es que tales mensajes aprovechan el modo cotidiano de relación de la gente, solo que lo hacen para atraer, sin introducir propuestas de cambio en esas relaciones.

Partimos, pues, de la concepción de un suelo común de percepciones, de expresiones, de aceptaciones y rechazos perceptuales, en el cual se funda el éxito de los medios. Suelo que la escuela no toma absolutamente en cuenta para su diario trabajo.

BIBLIOGRAFIA CITADA

1. Piaget, Jean. **Psychologie et pedagogie**. Ed. Denöel, París, 1969.
2. Piaget, op. cit. p. 110.
3. Fuenzalida. Valerio. **Televisión-padres-hijos**. CENECA Ediciones Paulinas. Santiago de Chile, 1984.
4. Fuenzalida, op. cit., p. 111.
5. Fuenzalida, op. cit., p. 128.
6. Prieto Castillo, Daniel. **Voluntad de verdad y voluntad de espectáculo**. CIESPAL. Quito, 1984.
7. Nietzsche, Federico. **El origen de la tragedia**. Ed. Alianza. Barcelona, 1984.

8. Gibson, James. "Una teoría de la percepción gráfica", en **Sign, Image, Symbol**. Kepes compil. 1966.
9. Merleau-Ponty, M. **Fenomenología de la percepción**. Ed. Península. Barcelona. 1975.
10. Prieto Castillo, Daniel. **Comunicación y percepción en las migraciones**. Ed. SERBAL-UNESCO. Barcelona, 1984.
11. Arnheim, Rudolf. **El pensamiento visual**. EUDEBA. Buenos Aires. 1971.
12. Schaff, Adam. **Historia y verdad**. Ed. Grijalbo. México. 1974. p. 94.
13. Lefebvre, Henri. **Crítica de la vida cotidiana**. Ed. Peña y Lillo. Buenos Aires. 1975.
14. Lukács, Georgy. **Estética**. Ed. Grijalbo. México. 1972.
15. Gibson, op. cit.
16. Gibson, op. cit.
17. May, Frank B. **La enseñanza del lenguaje**. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1975.
18. Prieto Castillo, D. **Radiodrama y vida cotidiana**. CIESPAL. Quito, 1984.
La expresión verbal en la radio. CIESPAL Quito, 1984.
19. Moles. Abraham. **Teoría de la información y percepción estética**. Ed. Jucar. Madrid. 1975.
20. Prieto Castillo, D. **La expresión verbal...**, citado.

21. Barthes, Roland. **El placer del texto y Discurso inaugural.** Ed. Siglo XXI. México, 1982.
22. Lowenfeld, Víctor; Brittain, Lambert. **Desarrollo de la capacidad creadora.** Ed. Kapeluz. Buenos Aires, 1972.
23. Gutiérrez, Francisco. **El lenguaje total.** Ed. Humanitas. Buenos Aires, 1973.
24. Prieto Castillo, D. **Voluntad de la verdad y voluntad de espectáculo,** citado.
25. Investigación de Leroy-Boussion, citada por Gaston Mialaret en **Psicopedagogía de los medios audiovisuales en la enseñanza primaria.** Ed. Sudamericana. Buenos Aires. 1968.