

**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.

<b>PRELIMINAR</b>	<b>7</b>
-------------------	----------

**APUNTES SOBRE COMUNICACION Y  
EDUCACION**

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

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>	<b>71</b>
---------------------------------------	-----------

PERIODISMO INFANTIL, UNA EXPERIENCIA PERSONAL	<b>73</b>
TIEMPO DE NIÑOS	<b>79</b>

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
<b>LIBROS PARA NIÑOS</b>	
<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
<b>CULTURA Y JUEGO INFANTIL</b>	
<i>Por Celso A. Lara Figueroa</i>	141
INTRODUCCION	143
CULTURA OFICIAL Y CULTURA POPULAR	145
LA CULTURA POPULAR	147
LOS JUEGOS	150
<b>DIBUJAR PARA NIÑOS</b>	
<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
<b>RECOMENDACIONES PARA LA PRODUCCION</b> <i>Por Gían Calvi</i>	175
INTRODUCCION	177
LA CREATIVIDAD	179
LA INDIVIDUALIDAD	183
SISTEMAS DE ELABORACION	187
PRESENTACION DE ARTES FINALES	193
<b>EL BANCO DEL LIBRO</b> <i>Por Carmen Diana Dearden</i>	201
INTRODUCCION	203
EL ORIGEN	204
LOS PROPOSITOS	206
LA EXPERIENCIA	209
RECOMENDACIONES	212
<b>LA FIESTA DEL CONOCIMIENTO</b> <i>Por Marta Dujovne</i>	215
INTRODUCCION	217
LA INFORMACION	219
INFORMACION HISTORICA	221

## PRELIMINAR

*Del 29 de abril al 4 de mayo se realizó en Quito el seminario "Comunicación para niños", en el que confluyeron los esfuerzos de CIESPAL, OEA, Radio Nederland y la Fundación Ebert.*

*Durante las reuniones, en la sede de CIESPAL, alrededor de 40 especialistas de diferentes países americanos analizaron programas radiales y televisivos a fin de ofrecer recomendaciones para la formación de comunicadores y productores de mensajes para niños.*

*También fueron presentados trabajos sobre la producción de mensajes impresos en diferentes países latinoamericanos. Este número de la colección MONOGRAFÍAS DE CIESPAL incluye esos materiales. En ellos aparecen experiencias de elaboración de textos o de periódicos, además de aportes conceptuales destinados a aclarar problemas de comunicación, cultura y educación. Las distintas perspectivas reflejan*

*el modo de trabajo de especialistas de varios países.*

*Daniel Prieto Castillo es argentino, Dolores Carbonell tur-  
buru mexicana, Luis A. Tejada H. venezolano, Celso A. La-  
ra Figueroa guatemalteco, Mónica Doppert venezolana,  
Gian Calvi brasileño, Carmen Diana Dearden también vene-  
zolana y Marta Dujovne argentina.*

**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 compete 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<sup>(3)</sup>. 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"<sup>(4)</sup>

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**<sup>(9)</sup>. 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**<sup>(10)</sup>.

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<sup>(11)</sup>, 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 concientes 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<sup>(15)</sup> 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 **lengua-**

**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.<sup>(19)</sup> 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<sup>(20)</sup>.

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<sup>(21)</sup>. 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<sup>(25)</sup>. 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.

## **PERIODISMO INFANTIL**

**Dolores Carbonell Iturburu**

## PERIODISMO INFANTIL, UNA EXPERIENCIA PERSONAL

Para hacer periodismo, sin importar el género o el público al que nos dirigimos, es necesario **ver, oír, preguntar, confrontar e investigar**. Sin embargo, la mayoría de las expresiones de prensa infantil han preferido esquivar estas tareas para convertirse tan sólo en un mal remedo de la enciclopedia o en una prolongación poco efectiva del libro de texto.

Es cierto, aún algunos de los mejores intentos de prensa infantil de información general que se han hecho, por lo menos en México, no han podido resistir la tentación de asomarse con demasiada frecuencia a las páginas de las enciclopedias para sacar de ellas el material que llena una buena parte de sus páginas, renunciando así a hacer periodismo.

En otras ocasiones, al lado de reportajes y entrevistas que buscan cumplir con una misión informativa frente a su público, los editores no resisten la tentación de erigirse en pedagogos e incluir en la publicación odiosas secciones que só-

lo logran ser una mala prolongación de los deberes escolares.

Y así, como sucede tanto en la escuela, la labor del periódico no alcanza a tocar la realidad. Incapaz de hablarse al lector sobre el mundo que le rodea, el editor opta por eludir temas que, se presume, poco importan al niño. Entre ellos se cuentan, por supuesto, la economía y los más recientes acontecimientos nacionales o mundiales.

Asimismo, en áreas como la tecnológica se prefiere tomar al lector sobre los principios técnicos de la primera locomotora de vapor, en lugar de enterarlo que en el Japón, por ejemplo, ya corre por Tokio un tren que en pocos minutos recorre una enorme distancia sin tocar las vías por las que se supone transita. Y no es que esté mal, por principio, que la locomotora, la invención de la imprenta o de la primera máquina de escribir sean objeto de una nota periodística, lo que pasa es que, como en la escuela, casi nunca se va más allá. Baste recordar las clases de historia en la primaria y en la secundaria: ¿Cuándo dejamos atrás la segunda guerra mundial? o, en el caso de la historia patria, ¿cuándo supimos lo que pasó en nuestro propio país después de los 40?

Por lo general, la elaboración de estas notas periodísticas, si es que así puede llamárseles, no obedece justamente a criterios noticiosos. Si en un momento dado éstos existieran justificarían plenamente la publicación de una nota sobre Bell y la invención del teléfono. Piénsese, por ejemplo, en la redacción de un reportaje sobre una exposición tecnológica que aborda el tema de la evolución de las telecomunicaciones.

No obstante, las más de las veces la inclusión de estas notas no tiene nada que ver con la actualidad. De hecho, sólo satisfacen medianamente la vocación seudopedagógica de los editores que consideran que al dedicar el 100o/o de su atención al presente están obrando en contra de los objetivos de su publicación.

Pero si la misión del periodismo es, ante todo, informar “lo que está pasando”, es claro que están equivocados. ¿De dónde surge ese afán de adjudicarse tareas que ya cumplen de algún modo la escuela y los libros de historia o de ciencias naturales? A veces esta actitud obedece a una visión un tanto vergonzante del periodismo, a un tratar de llevarlo a cumplir una misión “más importante”, cuando la prensa tiene ya la suya. Y lo que suele pasar en muchas ocasiones es que los periódicos infantiles se encargan, contrariamente a lo que sucede en general en la prensa, a personas ajenas a la profesión que, por ende, no tienen ni la vocación ni la visión periodística necesaria.

Para hacer periodismo para niños es necesario ser periodista y entender que este medio de comunicación se ocupa, a su manera, del conocimiento. Ello, a través de las preguntas y las respuestas que, tanto en el orden material como en el espiritual, hace el hombre para conocer el mundo que le rodea. Negar esta función cultural del periodismo sería como admitir que la ciencia o el arte —ambas expresiones sociales— nada tienen que ver con la cultura.

Así pues, **el periodismo es un medio que ayuda a la comprensión integral de la realidad.** De ahí que prescindir del contexto social, de las circunstancias de tiempo y lugar equivale a engañar al lector o, en el mejor de los casos, a ofrecerle un producto editorial bien manufacturado pero de ninguna manera periodístico.

No hay excusa pues para que las publicaciones de este tipo dirigidas a los niños no deban cubrir las condiciones mínimas que cualquier trabajo debe tener para ser considerado como periodístico. Entre ellas:

- \* Dar noticias.
- \* Influir en alguna forma sobre la vida colectiva a través de un mensaje que se socializa.

- \* Y hacer ambas cosas de una forma regular y sistemática a través de un medio de comunicación colectiva.

La primera condición —dar noticia— constituye el objeto de trabajo del periodismo. La segunda —influir en la vida colectiva— tiene que ver con la intención por la cual se realiza. Mientras que la tercera —que se refiere a la utilización de los medios de comunicación— tiene que ver con el modo de hacerlo. Si alguno de estos puntos no se cubre, no se puede considerar algo como periodístico, aunque de hecho sea publicado en un diario o incluido en un noticiero.

Hay que decir también que contestar el qué, quién, cómo, cuándo y dónde es válido si se trata de la nota informativa como género periodístico, pero no se mira como el quehacer global del periodismo. El contexto —el marco político, histórico, social y cultural de los acontecimientos— es imprescindible si se quiere realmente ayudar a la comprensión de la realidad y a su transformación.

Aunque puede sonar demasiado serio tratándose de lectores pequeños, los objetivos de la prensa infantil deben ser los mismos. **Los lectores de la prensa, sin importar sexo o edad, merecen exactamente el mismo respeto.** Desgraciadamente, los patrocinadores de algunas de las publicaciones que han nacido y muerto en México al amparo de los grandes diarios nacionales, no piensan así: tratándose de “lectores vírgenes” parecen pensar que todo se vale.

Inicialmente, en un arranque loco de generosidad han impulsado suplementos dominicales anexos al gran periódico y han dejado un amplio margen de acción a sus colaboradores para que estos den forma a la “publicacioncita” de la que se han erigido mecenas.

En todos los casos el juego se empieza con entusiasmo, pero luego el periodiquito crece, se hace de lectores, sufre modificaciones que tienden a corregir errores, conquista algunos

riodística se acrecienta; inclusive, alguna nota llega a llamar la atención de quien vela por la línea editorial de la casa.

Estas pequeñas muestras de crecimiento de la publicación son percibidas por el mecenas y cambian paulatinamente su generosidad por interés comercial.

Aunque el periodista profesional sabe de antemano que este cambio de actitud habrá de darse tarde o temprano, no llega a explicarse sin embargo porque las expectativas comerciales sobre "el nuevo producto editorial" casi siempre resultan desproporcionadas.

Y como las más de las veces el suplemento no resulta el negocio millonario que imaginaron los empresarios, sus costos de producción empiezan a ser cuestionados. Luego, a la primera dificultad económica que enfrenta la empresa —así ésta sea pasajera— sirve de pretexto para recortar su presupuesto. Se inicia entonces un lento proceso de agonía que acabará finalmente con el suplemento.

Con más o menos variaciones, cada uno de los diarios infantiles que proliferaron en México en la década de los 70 sufrieron un proceso similar que acabó en apenas dos o tres años (cuando mucho) con la vida de cada uno de ellos, impidiéndoles madurar. Y es que aquéllos diarios infantiles —casi una media docena— sólo fueron concebidos por la gran empresa periodística como "buenas obras editoriales", nunca como elementos integrantes de los objetivos editoriales de la empresa.

Durante su corta vida, estos suplementos contaron hasta el último de sus números con lectores fieles. Aunque ninguno llegó a constituirse en un ejemplo a seguir por quienes luego incursionaron en el periodismo infantil, el raquitismo de la prensa infantil provocó que todas estas publicaciones captasen la atención (como lo siguen haciendo hoy en día) no sólo de los niños, sino también la de muchos padres interesados en proporcionar a sus hijos materiales de lectura dis-

tintos a los tradicionales.

Hoy en día, la tendencia hacia la especialización que muestra cada vez con más claridad la prensa parece estar provocando que el intermedio entre la muerte y el nacimiento de una nueva publicación para niños se acorte cada vez más. Esa misma tendencia parece favorecer la supervivencia y la aparición de nuevas publicaciones infantiles.

En el medio mexicano circulan hoy dos publicaciones para niños que pueden ser calificadas como periodísticas: **Tiempo de Niños**, que se incluye los viernes en todos los diarios nacionales y que patrocina la Secretaría de Educación Pública. Y **Chispa**, revista de divulgación científica con cuatro años de edad, que constituye el ejemplo más acabado y maduro del periodismo infantil que se ha realizado en México en las tres últimas décadas.

## TIEMPO DE NIÑOS

**Tiempo de Niños** es el único periódico de "información general" con que cuenta el gran público infantil de México. La publicación, que tiene una periodicidad semanal, apareció el 7 de septiembre de 1984 y por estos días alcanza su edición número 35. Sus lectores, en vista que su distribución tiene alcances nacionales, se encuentran repartidos en la capital del país y, en menor medida, en la provincia mexicana.

El periódico tiene sólo cuatro páginas. La primera, dedicada a recoger los acontecimientos de actualidad en el mundo y en México. La segunda, íntegramente destinada a juegos, adivinanzas y entretenimientos. La tercera, que incluye una sección de cartas de los lectores y otra que pretende abarcar temas científicos. Por último, la página cuatro reproduce, para los lectores capitalinos, una cartelera que les informa sobre los eventos destinados al público infantil en los medios; para los de provincia, esta página suele lle-

narse con diversos contenidos.

Aunque echa poca mano de la entrevista y el reportaje, esos elementos esenciales en toda tarea periodística, **Tiempo de Niños** está cubriendo decorosa, sino plenamente, el lugar que dejaron en los 70 aquellos periódicos infantiles.

No obstante, su reducido tamaño apenas da oportunidad de cubrir toda la gama de eventos que podrían interesar a sus lectores (niños de entre 7 y 12 años). Su función informativa se cumple entonces muy a medias.

Por otro lado, la estructura del sistema político mexicano hace pensar que, como ha sucedido con otras publicaciones auspiciadas por el Estado, será difícil que esta publicación llegue a su etapa de madurez. En su corta vida ha sufrido ya dos o tres vaivenes debidos a cambios de funcionarios dentro de la misma Secretaría de Educación Pública, y no es aventurado suponer que un cambio futuro podría desviar su línea de desarrollo y, aún, provocar su desaparición. En el mejor de los casos, si hay suerte, **Tiempo de Niños** podrá continuar con vida en la forma en que lo conocemos ahora, hasta finales del actual régimen gubernamental, que tocará a su fin en diciembre de 1988.

A pesar de que se trata de una publicación pulcramente manufacturada (sobre todo por su contenido), **Tiempo de Niños**, como las publicaciones periodísticas que le antecedieron en el camino, carece de un enfoque periodístico en el estricto sentido de la palabra. Lo mismo desperdicia su primera plana tan sólo en dos notas que, si bien importantes, abordan el mismo tema; que renuncia a tocar temas nacionales como la crisis económica —que sin duda el lector vive en carne propia día con día— o aquéllos que se supone pueden causar cierta impresión en los lectores. **Tiempo de Niños** renuncia desde el punto de vista, como lo hacen la mayoría de las publicaciones supuestamente periodísticas dirigidas a los niños, a ser un verdadero periódico.

La noticia no se trata, ni existe como tal, tampoco se percibe un criterio periodístico que oriente de alguna manera la jerarquización de las notas dentro de sus páginas y con el que sus lectores puedan llegar a identificarse. (Tampoco existe el concepto de ocho columnas en su primera plana). Por otra parte, si el diseño ya es poco importante en los grandes diarios mexicanos, en **Tiempo de Niños** es una herramienta de presentación de la información absolutamente inexistente.

También obran en contra del sentido periodístico del suplemento los enormes tiempos de producción de la publicación que llega a entregarse a la imprenta hasta dos semanas antes de su fecha de publicación **Tiempo de Niños** no informa entonces sobre los hechos de la semana, sino, y no de todos, de los de hace 15 o 20 días.

Aunque los editores del suplemento han resistido la tentación de echar un ojo a la enciclopedia para hacerse de información y llenar el de por sí escaso espacio con que cuentan, utilizan en contadas ocasiones la entrevista y el reportaje. **Tiempo de Niños** no es pues un diario en el estricto sentido del término. No cuenta con reporteros ni entrevistadores, sino casi exclusivamente con articulistas a los que, a veces, se les ocurre preguntar. Por otra parte, en las notas dedicadas a informar sobre algún acontecimiento de relevancia internacional o nacional, los "refritos" extractados de la prensa diaria diluyen las declaraciones, casi llegan a prescindir de los personajes que protagonizan la noticia y su estructura favorece poco esa intención inherente a toda nota que se autocalifica como periodística: la de atraer al lector. Primero, con un encabezado que capte su atención. Después, con una entrada que resuma lo más importante de la nota y que invite a su lectura atenta y completa.

**Tiempo de Niños** pierde aquí su oportunidad dorada: la de convertirse en la incubadora de los futuros lectores de la prensa diaria que, al menos en México, cuenta hoy con pocos lectores y escuálidos tirajes, en un país con más de 72 millones de habitantes.

## CHISPA, PRIMERA REVISTA CIENTIFICA INFANTIL EN MEXICO

**Chispa** es, sin lugar a dudas, la publicación infantil especializada de más permanencia en el ámbito periodístico infantil mexicano. Fundada en 1980, esta revista mensual —que ya va por su edición número 50— no cuenta con ningún tipo de antecedentes en el periodismo mexicano de este siglo.

**Chispa** surge a partir de la iniciativa de un grupo de científicos mexicanos conscientes del papel que el hombre de ciencia debe desempeñar como divulgador de su materia. Un papel que ya otros habían comenzado a asumir un par de años antes con la publicación de la revista *Naturaleza* que se dirigía a un público compuesto por jóvenes universitarios y pre-universitarios.

Además del objeto de divulgar la ciencia entre los no iniciados, **Chispa** decide atacar a un segmento de la población tradicionalmente ignorado en este campo y cuya edad fluctúa entre los 8 y los 13 años de edad; esto es, niños de cuarto a

sexto año de primaria y alumnos de primero de secundaria, fundamentalmente.

Para sus editores, la divulgación científica es una parte importante de la cultura y, por tanto, abarca también las humanidades. De ahí que las páginas de la revista no sólo estén abiertas a temas como la física y la astronomía, sino también a la historia, el arte y en general, a las ciencias sociales.

Entre otros objetivos, la revista pretende responder al interés científico del niño, entendido como lo vive precisamente el niño y no como lo experimenta el investigador. Se trata, para ser más claros, que los lectores comprendan que la ciencia se aprende haciéndola, y que es más una oportunidad de aprender a reflexionar y a utilizar los recursos propios del individuo, que un bombardeo indiscriminado de conceptos y definiciones.

Así pues, más que ciencia, lo que interesa es desarrollar un pensamiento científico, una forma de pensar científica. Con ello, se pretende además despertar la conciencia entre los lectores de que México es un país con enormes recursos mal aprovechados y que tiene que aspirar a la autosuficiencia en la medida en que esto sea posible. Se busca así que el niño aprenda a pensar por su cuenta.

En el presente, **Chispa** cuenta con 7000 suscripciones pagadas y distribuye otros 3000 ejemplares en tiendas de auto-servicio y puestos de periódicos. El resto de su tiraje, unos 20,000 números, es distribuido por el Consejo Nacional de Fomento Educativo, accionista de la empresa Innovación y Comunicación, firma bajo la cual se edita **Chispa**.

El Conafe reparte estas revistas fundamentalmente entre los habitantes de varias zonas rurales del país. En estas regiones, según se ha podido comprobar, la revista ha captado a muchos lectores entre los padres de esos niños campesinos a quienes la publicación se regala. (No hay que olvidar que el nivel escolar que prevalece en estas poblaciones no exce-

de al cuarto o quinto año de la primaria).

A lo largo de sus cuatro años de vida, **Chispa** ha sufrido modificaciones en su formato, así como en el tratamiento de sus notas. También ha preguntado con insistencia a sus lectores reales o potenciales cuáles son sus expectativas respecto de la revista. (En más de una ocasión se han repartido números de **Chispa** entre grupos de niños para que la rompan y, prácticamente, la vuelvan a hacer. Esto, como un medio para averiguar a qué es lo que dan más valor o qué les interesa más).

En sus diversas secciones **Chispa** echa mano de casi todos los géneros periodísticos. No obstante, hay que decir que las posibilidades que ofrecen la entrevista y el reportaje no han sido plenamente aprovechadas por sus editores.

A través de artículos siempre cortos, mucho color y gran predominio de ilustraciones y fotografías, **Chispa** pretende mantener informados a sus lectores de los avances tecnológicos y, en general, **ensanchar su mundo interior a través del contacto con diversos temas científicos relacionados de alguna manera con su entorno.**

Para ello, echa mano del cuento, del reportaje (desgraciadamente, como se acaba de decir, en menor medida) o de la historieta. Sin hacer concesiones y utilizando un lenguaje popular (que no populachero), este último medio de presentación de la información busca mantener un equilibrio entre la aventura, la emoción y el hecho histórico o científico en sí mismo. Vale aquí mencionar la sección fija **Achicate** pequeña historieta en la que se narran las aventuras de tres niños que pueden volverse tan pequeñitos como deseen.

El costo de cada número de **Chispa** es apenas de 200 pesos en México; esto es, menos de un dólar. Evidentemente, el precio del ejemplar no cubre ni siquiera sus costos de producción. De hecho, la revista ha logrado sobrevivir gracias a la colocación segura de más del 500/o de su tiraje a través

del Conafe. (La revista no cuenta prácticamente con publicidad comercial).

Con el tiempo, la publicación ha dado lugar al nacimiento de actividades colaterales que también se inscriben en el marco de la divulgación científica. Entre ellas, un programa de televisión y la realización de los Talleres de la Naturaleza o Ecotalleres, en colaboración con la Secretaría de Educación Pública.

Quienes hacen **Chispa** también están pensando en incursionar muy pronto en la radio, con un programa de divulgación de la ciencia, y en la futura edición de una revista que se dirija, esta vez, a niños menores de ocho años, ya que los editores están convencidos de que **es posible responder a las inquietudes científicas expresadas por los niños aun en el nivel preescolar.**

La intención de ampliar su campo de divulgación científica ha llevado a Innovación y Comunicación a convertir una de las secciones de la revista (seguramente una de las más populares) en un medio de divulgación aparte. Aunque la sección del **Tío Bolita y sus ayudantes** sigue incluyéndose en cada número de **Chispa**, también ha adquirido vida propia hasta llegar a constituirse en una práctica colección de láminas que desarrollan módulos cerrados de información que contienen las instrucciones necesarias para llevar a cabo, en casa, diversas experiencias científicas.

Por otro lado, **Chispa** busca **mantener informado al lector de la actualidad científica** a través de **El Cenizontle**, sección fija que ocupa una plana de la revista y que intenta parecerse a una plana periodística común. Es a través de esta doble plana que el lector puede enterarse también de los acontecimientos científicos que tendrán lugar en fecha próxima, tales como los **Domingos Científicos** que organiza desde hace tiempo otro grupo científico para el público infantil.

Convencidos que la publicación puede ser mejorada en ciertos aspectos, los editores de **Chispa** han iniciado una investigación que pretende analizar todo lo hecho hasta el momento, así como realizar un amplio análisis de lectoría para averiguar si la revista está o no cumpliendo plenamente con los objetivos propuestos. El estudio se completará también con una serie de entrevistas con lectores potenciales que aun no conocen la publicación, con el fin de averiguar qué es lo que el niño de entre 8 y 13 años espera encontrar en una publicación científica.

## CRITERIOS PERIODISTICOS PARA UNA PUBLICACION INFANTIL

Como hemos dicho hasta aquí, la prensa infantil debe responder a los mismos objetivos que se plantean, en general, a la labor periodística responsable. Por eso, el análisis y el recuento de los elementos que deben constituir un periódico para niños exigen algo más que mera intuición; tampoco basta, para llenar las páginas de un diario para niños, un arsenal de narraciones sencillas y accesibles para lectores pequeños.

La **selección de las fuentes y de los contenidos editoriales**, así como la detección de los resortes internos que se pueden tocar en el lector son asunto de responsabilidad profesional y de oficio periodístico.

Curiosamente, es ya desde este punto de arranque que la mayoría de las publicaciones dirigidas a niños renuncian a hacerse acreedoras del término periodístico. Hasta ahora, no he conocido un sólo diario infantil que se haya preocu-

pado realmente por **establecer sus fuentes**. (Lo más parecido a una red de fuentes de información existió en los 70 en **Mi Periodiquito**, suplemento para niños del periódico Novedades que, si bien de manera informal, llegó a hacerse de buena parte del material que publicaba a partir de fuentes que funcionaban con cierta regularidad. Esto mismo, casi logró dar al periodiquito la apariencia de un diario verdadero, con una primera plana formada a la manera tradicional.

Como se mencionó al inicio de este texto, el grueso de la "información" que suele llenar las páginas de este tipo de publicaciones se saca de los libros y de las enciclopedias, y de los mismos diarios que leen los adultos. **Rara vez se sale en busca de la noticia.**

**Tiempo de Niños** no cuenta tampoco, en la actualidad, con una organización informativa orientada en este sentido. De hecho, sus editores sólo tienen establecidos contactos con algunas instituciones y dependencias gubernamentales que les proveen de cierta información, pero se ha preocupado poco o nada por establecer nexos con otras entidades que podrían funcionar como proveedoras de noticias.

Por qué no pensar en los museos, en las academias especializadas en la enseñanza de diversas disciplinas y artes para niños, en los zoológicos, las fundaciones científicas y culturales, las ligas y clubes deportivos, como fuentes constantes de información. Por qué no acudir con el mismo propósito a un sinnúmero de dependencias gubernamentales en las que ni siquiera se sueña como proveedoras de información de interés para el niño (piénsese, por ejemplo, en el **Instituto Nacional de la Senectud** que, desde hace algún tiempo imparte un curso llamado De la mano del abuelo, dirigido a los niños para cambiar su actitud frente a los viejos). Por qué no entender al Unicef como una fuente permanente de información para el diario y no sólo como el pretexto para meter el artículo de cajón sobre los derechos del niño.

A esta lista, que aun podría ser mucho más larga, hay que

añadir sin duda todas las fuentes internacionales de información que suelen alimentar las páginas de toda publicación periodística.

**Para hacer un periódico infantil no bastan, pues, un editor y varias niñas a las que les gusten muchos los niños. Se necesita, más bien, un equipo de profesionales.** Y es que la estructura que exige su producción es compleja. Por eso, la mayoría nace al amparo de las grandes empresas periodísticas.

En cuanto a su personal, aunque lo mejor sería contar con un cuerpo de reporteros y articulistas como Dios manda, la verdad es que el periodismo infantil no es, desgraciadamente, una tarea que goce de prestigio entre los miembros del gremio. Esto se debe, en parte, a que los mismos empresarios de la prensa lo han menospreciado siempre.

De hecho, el periodismo infantil es, por lo menos en México, tan poco remunerado como el periodismo cultural.

Esta realidad ha forzado a que los cuerpos de reporteros, cuando llegan a existir, estén formados por profesionales recién egresados de las universidades (Y esto en el mejor de los casos). Por supuesto que el hecho que se trate de profesionales sin experiencia no es necesariamente malo si existe un editor con oficio que dirija el trabajo.

(El periódico infantil del Novedades fue quizá la única publicación que llegó a contar, entre las surgidas en la década de los 70, con el cuerpo más compacto de reporteros novales con estudios profesionales de periodismo. Ese equipo cubrió eventos que no han vuelto a ser captados por ninguna publicación infantil en México).

No obstante, en algunos casos la contratación de personas necesariamente jóvenes se malentiende. Por ello, tal vez, algunos de los diarios infantiles de los 70 llegaron a contratar a cualquiera de menos de 23 años que demostrara efectivamente su ternura por los niños mexicanos. Una publicación,

inclusive, llegó a contratar como reportero a un adolescente que se dejó llegar hasta sus oficinas para expresar su entusiasmo con respecto al diario.

Aunque hacer excepciones es siempre indispensable, la tendencia a abrir las puertas de las publicaciones infantiles prácticamente a cualquiera que toque sus puertas, ha impedido que el periodismo infantil sea una actividad que se respete y por la que se pague.

Sin temor a exagerar, hay quien incluso ha tenido la loca idea de pensar que el equipo de trabajo de una revista o un periódico para niños debería estar integrado por niños para que la publicación "no pierda frescura". Y aquí la prensa infantil vuelve a hacer excepciones ¿que acaso las revistas femeninas están hechas por amas de casa? ¿o los diarios por una mezcla balanceada de sus lectores?

También se olvida, a veces, que en un periódico infantil una buena parte de las noticias tendrán como protagonistas a los mismos niños y que entrevistar a un pequeño de entre 7 y 13 años no es tarea sencilla. Sea el tema que sea, **sacar una buena nota es siempre cuestión de oficio, de saber preguntar** y de acercarse al entrevistado con la misma curiosidad y la actitud que el reportero de la fuente financiera se acerca a un funcionario gubernamental para obtener las últimas nuevas sobre la reforma fiscal. El entrevistado, por pequeño que sea tiene que sentir que en el momento de las preguntas, sus respuestas son importantes.

Al niño no lo suele cohibir ni la grabadora, ni la libreta de apuntes, lo que llega casi siempre a molestarlo es la actitud paternal que asume el entrevistador que, jugando al sicólogo, lo interroga esperando obtener curiosas y simpáticas respuestas infantiles.

El reportero profesional debe ser capaz incluso de convertir los fracasos, en notas informativas interesantes (exactamente como sucede en el periodismo en general) en las que las

preguntas sin respuesta sean precisamente las protagonistas de la historia.

Queda claro, pues, que **cualquier empresa periodística, sin importar el público al que se dirige, debe estar integrada por profesionales**; y cada publicación debe contar mínimamente con reporteros de planta (o en su defecto, free lances), con un jefe de redacción, con un editor y con un formador con amplios conocimientos de diseño gráfico.

Justamente en lo que se refiere a la apariencia de las publicaciones infantiles, hay que decir que los elevados costos del papel y los crecientes presupuestos de impresión están imponiendo nuevos retos a los ilustradores y a los formadores de estas ediciones que, prescindiendo casi totalmente (o completamente) del color, tienen que presentar una apariencia atractiva al lector.

(Si en los 70 todos los periódicos infantiles se dieron el lujo de imprimir sus entre 8 y 16 páginas a todo color, hoy esto ya no es posible. Incluso los grandes diarios han tenido que reducir cada vez más sus secciones en color).

Conscientes de esta limitación, siempre queda el consuelo que un buen diseño periodístico puede, si sabe cómo hacerse, llegar a ser más atractivo que la acuarela más surtida.

## EL LENGUAJE DE LA PRENSA INFANTIL

**El periodismo para niños no es una rama de la pedagogía, es simplemente eso, periodismo.** No obstante, aún después de múltiples y logrados ensayos, la prensa infantil suele evaluarse por la cantidad de erudición y ciencia que contienen sus páginas, no por la información, ni por la interpretación de los hechos que realiza. Menos aún por el lenguaje que utiliza. Y es que en muchos casos las publicaciones infantiles están sujetas a las expectativas de los mayores. De hecho, se dirigen antes que nada a ellos para merecer su aprobación. Esta sombra tutelar de los padres o de la figura del maestro se puede captar fácilmente a través del estilo de redacción que sigue en ocasiones este tipo de prensa.

El tono paternal o aniñado, ese querer reducirlo todo a los términos de un cuento o de una narración de aventuras no encierran otra cosa sino la falsa creencia de que el lector es poco menos que un minusválido.

**Equivocación total: El lector de la prensa infantil es un ser en desarrollo que merece respeto, y esta actitud va de la mano con la intención de crear a su alrededor un ambiente que estimule su interés por aprender y conocer... por descubrir.**

Por ello, creemos que las lecturas periodísticas deben estar redactadas tomando en cuenta el contexto idiomático del niño. Para ello han de manejar un lenguaje popular, pero sin concesiones populacheras. Un lenguaje que conduzca a la comprensión del mensaje que se transmite y que, inclusive, actúe como vehículo para un eventual mejoramiento o corrección de los problemas relacionados con la capacidad expresiva del niño. Es en este sentido que el periodismo y la divulgación de información especializada se entienden como un recurso educativo. Y es desde este punto de vista que la prensa infantil puede convertirse en una herramienta útil que puede encauzar y apoyar los procesos que acompañan el desarrollo del lenguaje, y propiciar la expresión personal y la comunicación del niño con el mundo que le rodea.

Con la ayuda de un medio como la prensa, junto a otros que son responsabilidad de la familia y de la escuela, la evolución del pensamiento del individuo se realiza en forma gradual y progresiva, al llevarse a cabo en forma ordenada y sistemática por medio de uno de los factores determinantes del pensar: el lenguaje. (Y es que, creo, existe una correspondencia entre el dominio de las palabras y el de la personalidad, la cultura y del medio ambiente).

## LOS CONTENIDOS DE LA PRENSA INFANTIL

Los objetivos periodísticos de una publicación dirigida a niños exigen, como otras, ofrecer a la lectoría cápsulas cerradas de información que contengan en sí mismas todos los elementos necesarios para su comprensión.

Asimismo, los contenidos de un diario o revista infantil deben **cubrir toda la realidad sobre la que la publicación pretenda tratar.**

Así pues, los temas deben relacionarse, en el caso de una edición infantil de información general, con el medio ambiente, con la vida misma y con las diversas manifestaciones de la actividad humana; esto es, con el arte, la ciencia, la economía y demás tópicos que se presupone tienen sin cuidado al niño, o que, se asegura, son escasamente comprendidos por lectores de menos de 15 años de edad.

Ya que, como aseguran los sicólogos, entre los 7 y los 10

años (segmento importante de la población lectora de las diversas manifestaciones de la prensa infantil) podemos localizar el tránsito entre lo ficticio y lo real, las abstracciones que el niño hace de la realidad empiezan a tener más consistencia. ¿Por qué no entonces aprovechar ese momento para carrear al individuo con todos los aspectos del medio ambiente? Cuánto más, cuando a partir de los nueve años su actividad motriz empezará a ceder terreno paulatinamente por la intelectual.

No obstante, se han inventado multitud de pretextos para evitar la entrada a temas considerados precisamente como demasiado complejos o "intelectuales". Así, la economía, los problemas nacionales, las relaciones de producción y consumo, la ciencia y la tecnología suelen ser asuntos inexistentes en este tipo de publicaciones.

Y es que se piensa, apriori, que temas económicos como la inflación resultan definitivamente inaccesibles para el público pequeño. De tal suerte, la fuente económica, esa parte tan importante en la vida cotidiana del lector, es extirpada de la realidad, pero no por ello deja de existir. Y así lo han entendido algunas publicaciones para niños que en este aspecto constituyen la excepción.

En un país como México, donde el grueso de la población se distingue por su incultura en materia de cuestiones económicas y financieras, casi resulta lógica la omisión de la prensa infantil. No obstante, la actual situación de crisis económica por la que atraviesa el país ha planteado nuevas exigencias para el gran diario, que ha tenido que ampliar y reorientar sus secciones económicas a instancias de los hechos y de los lectores mismos, ávidos de la información que ahora les resulta imprescindible.

Aunque de manera distinta, los fenómenos económicos cada vez más visibles han despertado muchas preguntas en los niños. De ahí quizá el hecho que, por lo menos en ciertas ediciones, **Tiempo de Niños** aborde temas como la infla-

ción o los impuestos, invitando al lector a que envíe a la redacción sus propias opiniones sobre estos temas. Sin embargo, la publicación de la Secretaría de Educación Pública no se atreve a ir más allá, ni a abandonar una mera intención pedagógica. En este aspecto, su labor se ha reducido hasta ahora a proporcionar a sus lectores pequeñas cápsulas aisladas que ni siquiera llevan la intención de formar serie y, mucho menos, de trascender el nivel de la mera definición.

**Para no seguir bordando sobre el mismo tema, quede pues dicho que el ingrediente esencial de la prensa, sin importar el público al que se dirija, es la actualidad, no hay pues discriminaciones posibles.**

Así como tampoco debe haberlas en lo que se refiere a los instrumentos de trabajo de los que echa mano el profesional. **La información periodística debe recopilarse haciendo preguntas, investigando y obteniendo respuestas.**

Desgraciadamente, suele resultar demasiado fácil caer en la tentación de comentar lo que sucede sobre la base de intereses y creencias personales o especulaciones. De hecho, en muchos casos los amantes del "yo opino" se consideran de alguna forma ajenos al periodismo y, por lo mismo, creen que tienen el derecho de prescindir de sus reglas, de sus funciones y de sus formas. Les importa poco si conocen o no el tema que tratan, si éste es actual, importante y vigente. Por supuesto, menos les interesa investigar, preguntar, verificar o confrontar.

No es raro entonces encontrarse con publicaciones que se dicen periodísticas y que están plagadas de artículos y en las que la ausencia de la entrevista y del reportaje es total. Si esto sucede con demasiada frecuencia en la prensa para adultos, tanto más licencias de este tipo se permiten en la que se dirige a los niños.

Si muchos reporteros han renunciado a hacerse preguntas y a buscar respuestas, y han asumido abúlicamente el papel de

transcriptores de notas y boletines, el reportero del diario o de la revista infantil tiene la tendencia a convertirse en un copista de enciclopedias que no siente la obligación de cuestionar o de interpretar y, mucho menos, de investigar y descubrir la noticia.

**Para hacer periodismo, y aquí volvemos justo al punto de partida de esta plática, es necesario ver, oír, preguntar, confrontar e investigar... y los géneros periodísticos en los que se dan estos elementos con mayor equilibrio son la entrevista y el reportaje.**

## CONCLUSIONES

- \* **La prensa especializada posee una ventaja psicológica indudable, y es que habla a sus lectores de ellos mismos, de sus éxitos, de sus propios intereses, de sus fracasos y de la forma en que son diferentes de los demás.**
  
- \* **El éxito, la permanencia y la proliferación de la publicación especializada —por público y por materia— parece encontrar uno de sus secretos en que, si sus editores saben lo que están haciendo, difícilmente se aventurarán a intentar ganar lectores fuera del círculo de su especialidad. Así, su circulación no rebasará los límites de lo que algunos editores de publicaciones especializadas han llamado "el nicho". Salirse de él, dicen, sólo acarreará problemas y, muy probablemente, redundaría en contra de la publicación.**

**Esta convicción viene a reforzar la tesis de que la prensa infantil debe dirigirse al pequeño lector antes que a na-**

**die. Su misión es mantenerlo bien informado y entretenerlo, entregándole una publicación que responde a los mismos estándares de calidad profesionales que se exigen a otras publicaciones especializadas.**

Los periódicos y las revistas para niños no deben sentirse obligados a bombardear a su público con conceptos y definiciones. **La prensa infantil no es una prolongación de la escuela. Es, más bien, un vehículo de conocimiento que debe dar al lector la oportunidad de aprender a reflexionar.**

Al mantenerlo informado, el periodismo infantil debe aspirar a comprometer al individuo con los problemas de la sociedad que lo rodea: debe intentar reforzar los intereses particulares de cada lector o a despertar otros nuevos. Para terminar, **la prensa infantil ha de aspirar, antes que nada, a ensanchar los horizontes de sus lectores, a llevarlos a que se sitúen como parte de su entorno y de su propia vida, y no como espectadores a la orilla del camino.** En esa medida, las lecturas periodísticas infantiles estarán cumpliendo con uno de sus más importantes objetivos: **servir de puente hacia otras lecturas.**

## **TLAHTOL PILCAYOTL PALABRA DEL NIÑO**

### **UN PERIODICO DE NIÑOS PARA NIÑOS**

En el texto anterior insistimos en que el periodismo infantil no es una rama de la pedagogía, y que su desempeño profesional debe seguir los mismos lineamientos que se imponen a la prensa en general. En otro contexto, sin embargo, la práctica del periodismo sí puede constituirse en un instrumento muy útil en la enseñanza. Me refiero aquí al periodismo realizado rectamente por una comunidad infantil cerrada (como la población de una escuela o de un salón de clases) y que algunas escuelas primarias han impulsado a través de talleres.

Algunas de las publicaciones nacidas de este tipo de iniciativas mereció en su momento la atención de los mismos periódicos infantiles que surgieron y murieron en la década de los 70. En una de las ediciones de Mi Periodiquito (suplemento infantil del diario Novedades) se mencionaba a Tlahtol Pilcayotl, el periódico mensual que elaboraban los alumnos de la primaria del entonces Instituto de Protección

a la Infancia, hoy Instituto Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia.

Tlahtol Picayotl —Palabra del Niño en lengua náhuatl— se elaboraba en el taller de periodismo de la escuela. La colaboración de los incipientes periodistas no se limitaba a la recopilación de la información, también tenía que ver con la manufactura del periódico y con su impresión (por sistema de fotocopiado). El coloreado de los periódicos que se enviaban fuera de la escuela se hacía número a número y a mano. Por su parte, a los alumnos de la primaria, la edición se les ofrecía mensualmente durante la hora del recreo.

En el taller de periodismo, en el que se hallaban inscritos alumnos de todos los cursos, se realizaba crítica literaria y lo que los mismos periodistas habían dado en llamar “minilibros”. Las páginas de Tlahtol Pilcayotl solían reproducir también los resultados de encuestas realizadas en la comunidad —con los compañeros, los maestros y la familia— sobre temas que interesaban al público del periódico.

En el taller se propiciaba también que sus miembros leyeran diariamente la prensa. De hecho, la actividad combinada de hacer periodismo y de informarse había producido, entre otros resultados positivos, el desarrollo de un notable sentido de pertenencia en estos alumnos, respecto de la comunidad en la que sus vidas se desenvolvían. Y es que todo indica que en la escuela primaria la información constituye un verdadero recurso educativo ya que, además del necesario entrenamiento de la expresión, requiere de un proceso de ordenamiento y síntesis que favorece el desarrollo completo del individuo ya que:

- \* Estimula la observación. En la realización de un trabajo el niño necesita discriminar detalles, definir el proceso y las consecuencias de un hecho.
- \* Desarrolla los mecanismos de la atención, para saber escuchar y comprender las ideas esenciales, captar los deta-

lles y concebir la idea general del reportaje o la entrevista.

- \* Fortalece la memoria al obligar al alumno a retener el orden de las cosas y de los datos.
- \* Enriquece el vocabulario con nuevas palabras, giros idiomáticos y diversas expresiones para indicar una misma idea.
- \* Precisa el orden mismo de las ideas, de los pensamientos, las oraciones y las palabras.
- \* Y finalmente, facilita el manejo del lenguaje al requerir claridad, método, concisión, propiedad y corrección en la expresión escrita.

La entrevista en concreto —ese instrumento sin el cual no puede darse la profesión periodística— constituye para el educando un ejercicio más de la expresión oral y escrita.

Como dijimos al principio de esta plática, la entrevista es, como el periodismo mismo, un instrumento de conocimiento y, por tanto, un medio de aprendizaje invaluable.

## LA ENTREVISTA Y EL REPORTAJE COMO MEDIOS DE CONOCIMIENTO

La entrevista es diálogo entre el entrevistado y el entrevistador, que actúa como el interlocutor del público. Por lo mismo, goza y sufre de los componentes de la conversación: preguntas, respuestas, afirmaciones y negaciones, coincidencias y divergencias, contradicciones y aclaraciones.

La entrevista no es la resultante única de contestar un cuestionario previo (aunque esto sea válido en algunos casos), sino diálogo abierto donde cada respuesta señala varias interrogantes. En la entrevista se puede y debe repreguntar, puntualizar aspectos, impugnar afirmaciones, señalar contradicciones, etc. La entrevista, para no abundar más sobre lo mismo, es el resultado de una relación dialéctica entre el entrevistado y el entrevistador que genera nuevas respuestas e interrogantes a propósito de algo. Esto es, que genera conocimiento.

En la entrevista el protagonista es el entrevistado. El es, y

así lo debe entender el profesional, el centro de la conversación. Pero no por eso el papel del entrevistado se reduce al de simple patíño, ya que él es quien dirige finalmente el diálogo. El entrevistador es, entonces, una especie de autor teatral, es quien crea la obra, sólo que ésta es construida con parlamentos reales.

De ahí que la entrevista no sólo sea una transcripción de lo que se conversó. El periodista, una vez que cuenta con el material, lo crea. En esa recreación selecciona y ordena en función de la claridad y la comprensión. Reescribe y corrige, interpreta y orienta, nos da una visión de la realidad a propósito de ciertos temas.

Por su parte, el reportaje —ese género periodístico que incluye a su vez a todos los demás y que permite la utilización de todos los recursos— es, por definición, un trabajo de interpretación. Y se entiende interpretar, no como la opinión del periodista, sino como la valoración objetiva basada en los acontecimientos.

El reportaje, así como la entrevista, son pues medios para descubrir la realidad. El reportaje y la entrevista no son producto de la fantasía de una pluma, son invención en el sentido etimológico del término: es decir, hallar, encontrar...

Si aceptamos lo dicho hasta aquí, no resulta necesario ya desentrañar los elementos didácticos contenidos en la entrevista y en el reportaje; instrumentos cuanto más eficaces en una edad en la que el niño, para significar y confirmar su lugar en el grupo, gusta leer historietas y contar cuentos, informar de suceso y describir acontecimientos.

Los resultados de la utilización de medios como el periodismo para propiciar una educación integral del individuo han sido consignados informalmente por los maestros que han estado al frente de estos talleres. Se asegura, por ejemplo, que los niños que han tenido mayores oportunidades de participar en clase en ceremonias, en comisiones escolares o

en actividades que les han permitido planear, discutir y actuar independientemente demuestran un creciente desarrollo en el pensamiento y en la acción; saben razonar mejor y definen con mayor precisión sus preferencias, aversiones y habilidades.

## **LIBROS PARA NIÑOS**

LA EDICION DE LIBROS  
APROPIADOS PARA NIÑOS  
DE AMERICA LATINA

**Luis A. Tejada**

## PREAMBULO

Desde que América Latina comenzó la búsqueda de una imagen propia —si bien surgida de la mezcla de aportes culturales diversos, independiente de alguno en particular— se han realizado conferencias, reuniones, seminarios, convenios, cuyos objetivos primordiales han sido los de lograr una integración latinoamericana que reafirme la identidad del continente frente a otros grupos dominantes del concierto mundial de naciones. En el aspecto cultural y educativo se ha tratado de lograr un acercamiento y se han trazado metas como la acordada en el artículo 50 del Protocolo de Buenos Aires:

*“...los Estados miembros acuerdan promover, dentro del aspecto debido a la personalidad de cada uno de ellos el intercambio cultural como medio eficaz para consolidar la comprensión interamericana y reconocen que los programas de integración regional deben fortalecerse con una estrecha vinculación en los campos de la educación, la ciencia y la cultura”.*(1)

La aspiración de convertir esta idea en un hecho ha llevado al análisis de los factores que restringen o facilitan la integración. Actualmente existe el convencimiento de que las similitudes superan las diferencias; de que la integración es ineludible para la supervivencia del continente y su desarrollo. Tal convencimiento ha permitido el paso de la simple enunciación futurista a la planificación con sentido prospectivo.

En tal sentido organismos nacionales e internacionales han visto en la literatura infantil y juvenil bajo sus diversas manifestaciones: literatura impresa, teatro, folklore, cine, radio, TV, títeres, etc., una manera de promover la integración entre los pueblos latinoamericanos. Es así como en los últimos años se han organizado eventos de diversa naturaleza: seminarios, congresos, reuniones, talleres, para analizar y discutir el problema de la literatura infantil y, de manera específica, el asunto de la edición de libros para niños en el continente.

Algunos de estos eventos han sido:

El Seminario **“La coproducción y la libre circulación de materiales de enseñanza en la región”**, celebrado en Naguayá, Venezuela, entre el 15 y el 19 de noviembre de 1976 bajo los auspicios del Gobierno de Venezuela y el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE).

Posteriormente el CERLAL-UNESCO celebró en Bogotá entre el 19 y el 23 de febrero de 1979 un Seminario Internacional que se llamó específicamente **“La edición de libros infantiles y juveniles”**. De este evento se derivaron conclusiones y recomendaciones que han servido de pauta para el diseño de políticas posteriores.

Para agosto del mismo año 1979 nuevamente CERLAL-UNESCO convocó entre el 23 y 25 de agosto a una reunión en Bogotá a fin de conformar el **“Comité de planeación de coedición de libros para niños en América Latina”**.

Para enero de 1978 ya había sido creado el **Proyecto Interamericano de Literatura Infantil** auspiciado por el Ministerio de Educación de Venezuela y la Organización de Estados Americanos (O.E.A.). Este proyecto organizó y realizó en el Centro de Capacitación Docente "El Mácaro", Venezuela, entre el 15 y el 19 de octubre de 1979 el **Seminario taller "Literatura Juvenil para las Américas"**, evento en el que por primera vez se reunieron editores, autores e ilustradores de libros para niños y jóvenes.

Posteriormente y, también con anterioridad en los Congresos de Literatura Infantil de Buenos Aires, Río de Janeiro y Sao Paulo y en los **Congresos de la Asociación Internacional de Literatura Infantil en Español y Portugués** celebrados en San Francisco, en México y Tucson, se había discutido el problema de la edición de libros para niños de la región.

La hora de hacer está imponiéndose. Los congresos y reuniones poco a poco van dejando de ser receptáculos de críticas y lamentos para convertirse en entes dinámicos en los que los aportes se traducen en cosas que se han de hacer e innovaciones que se podrían incorporar. El intercambio de experiencias se dirige hacia la transformación, sin actitudes mezquinas en el dar y el recibir.

Este seminario sobre **El Uso de los Medios Masivos con Niños Latinoamericanos** que intenta explorar los factores culturales y técnicos que se pueden considerar para diseñar, producir y distribuir programas de radio y televisión destinados a niños de nuestro continente, es una evidencia más de la búsqueda de una política de integración al reunir, por una parte, a escritores, ilustradores, editores, críticos y productores de radio y televisión cuyo trabajo está destinado a los niños, y, por otra, definir lineamientos de acción que contribuyan a desarrollar criterios y técnicas para el mejor uso de los medios masivos en beneficio de la infancia y juventud latinoamericanas.

En este sentido y en nombre del Proyecto Interamerica-

no de Literatura Infantil, a través del presente documento, trataremos de ofrecer algunas ideas con miras a provocar una discusión en torno a cómo la literatura infantil impresa es un material valioso que se convierte en recurso de primera mano para el desarrollo de programas que a la vez que la divulgan masivamente, contribuyen a afianzar nuestra propia identidad cultural y social.

## BASES TEORICAS

El trabajo que el Proyecto Interamericano ha venido realizando en torno a la literatura infantil y en relación a su manifestación impresa: el libro, se sustenta en las siguientes ideas, muchas de ellas discutidas y analizadas en eventos nacionales e internacionales semejantes a éste.

Las consideraciones que a continuación haremos relacionadas con la literatura infantil, están referidas a un contenido, a un mensaje, sea cual sea el canal. Sea la palabra escrita (libro, revista, suplemento, periódico), sea la palabra oral limpia y directa, sea la radio, sea la televisión, sea el títere, sea la representación escénica. Sea cual sea el canal, repetimos, el contenido, el mensaje, deberá ser considerado a la luz de las propuestas teóricas que se han venido dando con respecto a la literatura infantil.

Lo dicho es la razón por la cual el PILI, ante la urgente necesidad de crear y formar en nuestros niños y jóvenes valo-

res propios de nuestra idiosincrasia representativos de cada pueblo del continente, ha creído que el instrumento más apropiado para lograrlo es la literatura infantil a través de cualquiera de sus manifestaciones: la expresión oral, el teatro, el folklor, la radio, el cine, la televisión y, de manera especial, el libro.

Si damos por sentado que lo anterior es cierto, los especialistas que estamos reunidos aquí somos diferentes porque trabajamos con diferentes canales; entendido éste como soporte material de mensajes, de contenidos; somos por otro lado iguales, trabajamos en lo mismo, porque nuestra fuente a la cual ocurrimos en la búsqueda de esos mensajes, de esos contenidos, es la literatura infantil.

Veamos ahora cuáles son, en definitiva, las consideraciones propuestas:

1. La obra literaria —bien lo dijo un escritor venezolano— es una síntesis compleja del hombre y de la circunstancia que lo rodea. Toda literatura es testimonio. La palabra del hombre es la biografía del hombre, de su país, de su ego, de su infancia. De ahí que sea imposible pensar en una literatura para niños y jóvenes latinoamericanos si no se piensa en Latinoamérica. Entonces la literatura dirigida a nuestros niños y jóvenes y en consecuencia la edición de libros, la producción de programas de radio, cine o televisión, debe ser vista en atención a un contexto que amalgame todos los factores que identifican al pueblo, a la sociedad de esos niños y de esos jóvenes.
2. Consideramos como literatura infantil aquellas obras en las que el lenguaje —tenga ya una representación escrita, sonora o visual— sea lo esencial y no un instrumento para llevar al niño algo distinto a lo que exige su mundo interior en el que no hay reglas de dirección para las cosas; un mundo en el que la imaginación es ma-

gia que hace de cada realidad una imagen y de cada imagen una realidad y en el que el niño, movido por su egocentrismo, se constituye en rey de la naturaleza e impulsado por su animismo de un palo hace un caballo u otro niño a quien contarle sus cuitas.

3. La literatura infantil ha existido desde siempre porque desde siempre hubo niños ávidos de cuentos, leyendas, fábulas, poesías; desde siempre hubo niños que han tenido madres, abuelas, nodrizas, rapsodas prestos a satisfacer sus ansias imaginativas.
4. A través de la literatura infantil el niño conoce la realidad presente, futura y pasada; la interpreta a la luz de la propia realidad, la transfiere a otras realidades y la analiza en sus diferentes contextos y finalmente la recrea en expresiones que le son propias y por último la valora.
5. No hay nada mejor para promover en el niño la capacidad de encontrar sentido a la vida que el impacto que aporta la literatura infantil cuando está relacionada con todos los aspectos de su personalidad y da pleno crédito a la seriedad de conflictos del niño sin disminuirlo y cuando estimula simultáneamente su confianza en sí mismo y en el futuro. De esto es un firme creyente el psicólogo Bruno Bettelheim.
6. La literatura infantil debe cumplir un papel fundamental en la vida del niño cuando se cree y se comulga con el concepto de educación en términos de autodesarrollo o autodesenvolvimiento. Concebida así, la literatura infantil contribuye al desarrollo de la inteligencia y de la sensibilidad creadora de aquellos.
7. Enfocada en el campo del desarrollo de la inteligencia, ya señalado, la literatura infantil es un área que además de requerir de conocimiento y comprensión ya que el individuo debe recordar hechos, personajes, trama, am-

biente y debe interpretar, traducir a su propio lenguaje e inferir nuevas realidades, amerita también la capacidad de transferir el saber y, lo que es más importante, la capacidad de analizar elementos constitutivos de la obra literaria, las relaciones que se dan entre los mismos y los principios en que se fundamentan dichas relaciones.

8. Además de contribuir al desarrollo de la inteligencia, la literatura infantil es el medio idóneo para la formación del gusto estético literario. Logra estas dos finalidades porque dilata el campo de la experiencia humana, transfiere el bagaje cultural de las gentes de uno a otro pueblo, trasciende la realidad del universo, recrea la espontaneidad de lo real y de lo imaginativo en su fondo y en su forma, y comunica la magia de lo sensorial y anímico y la significación de los sentimientos. Contribuye así al cultivo del gusto, a la elevación de los intereses, a la elaboración de la cultura, a la comprensión del pensar humano, al amor, a la belleza, a la apreciación de los valores sociales.
9. La literatura infantil, en un sentido estricto, no admite otra intencionalidad que la literaria y la adecuación perfecta al gusto del niño cuando aquella cumple o llena una serie de características, además de literarias, lingüísticas, psicológicas, sociales y técnicas.
10. La literatura infantil sirve expresamente como medio transmisor de códigos sociales, de conceptos y valores, en síntesis de ideología. En tal sentido los creadores deben tomar conciencia de este hecho y asumir el compromiso de contribuir a formar un niño crítico, es decir un hombre capaz de enfrentarse con éxito a la manipulación de que son objeto nuestros niños y jóvenes por las modernas industrias del consumo.

Con estas bases teóricas muy generales, pero que por generales pueden servir de norte, enrumbe, pasemos ahora a for-

mular algunas ideas algo más específicas sobre el proceso mismo de la inserción de los mensajes en el canal seleccionado.

11. Es imposible hablar de cultura sin hacer referencia al libro, al cine, a la radio, a la televisión, a la prensa y al mundo que ellos representan, ya que tienen en forma muy especial y específica, el poder de influir sobre el universo cultural. De ahí se desprende la inmensa importancia que tienen como agentes de cambio o de estancamiento y, en mal hora de retroceso, en el mundo de la cultura.
12. Los medios de comunicación, ya sea el libro, la prensa, la radio, la televisión, son elementos, vistos positivamente, de formación del niño y por lo tanto de transformación del mundo. Es indispensable entonces que despierten en él su sentido crítico, que le devuelvan su propia realidad, su experiencia cotidiana y su realidad socioeconómica y cultural. Pero es importante tener en cuenta que esta realidad no es inmutable. Por ello estos medios deben mostrar tales cambios y cuestionar permanentemente esa realidad.
13. Quienes tienen la responsabilidad de ser creadores para alimentar los medios señalados, deben entre otras cosas: tomar conciencia como agentes culturales, a fin de promover a través de su medio los valores humanos que son herencia del pasado y aquellos que son cónsonos de la sociedad en la cual se vive: buscar permanentemente las raíces culturales locales, regionales, nacionales, realzando sus valores y dándoles alcance universal; influir continuamente en otros medios para estimular la apertura a nuevas posibilidades y convertir en realidad tangible su potencialidad como agente transformador. Pero por sobre todas las cosas, deben contribuir a formar una niñez y juventud crítica que sepa discernir entre la verdad y la mentira, entre la noticia veraz y la falacia disfrazada, entre la propaganda compulsiva y la postu-

ra correcta y racional, ya sea para comprar y usar como para actuar o respaldar. Necesitamos de un futuro hombre que no tome por dogma de su hacer diario lo que la publicidad le ofrece, antes de valorarlo, medirlo y calibrarlo en su justo sentido e intencionalidad.

14. Si se quiere ofrecer a nuestros niños y jóvenes el alimento adecuado a su capacidad creadora como oposición a todo el mundo de influencia foránea, es impostergable que el creador latinoamericano revise por completo los valores que nutren su creación y empiecen o continúen por reactualizar el arraigo a nuestra tradición y nuestro folklor como una vía de autoidentificación histórica.

Con estas ideas generales sobre la literatura infantil bajo el punto de vista del mensaje y generales también en relación a su inserción en los canales como soportes materiales de aquella, pasemos ahora a considerar cuál es la situación en América Latina de uno de esos medios de comunicación: el libro para niños, que constituye uno de los puntos básicos que nos fuera solicitado para esta reunión.

## SITUACION DEL LIBRO INFANTIL EN AMERICA LATINA

*En relación a la situación de la edición de libros infantiles y juveniles en América Latina, hay que decir que son muchas las soluciones que se han aportado para enfrentar el problema. Evidencia de esto es todo lo señalado en el preámbulo. Sin embargo la situación sigue siendo grave por cuanto todavía hay carencia de libros de una alta e integral calidad que lleguen al niño latinoamericano en forma gratuita o a muy bajo costo. El libro de literatura infantil bueno y bello sigue siendo un artículo de lujo para las bibliotecas y los niños de muchos de nuestros países.*

Son muy pocos los países latinoamericanos que tienen una producción global de alta calidad y más o menos grande. Estos países en términos generales son Argentina, Brasil, Colombia, México, Chile y Venezuela. No obstante que el desarrollo alcanzado por algunas de las editoriales de estos países es comparable a las de los países más avanzados, habiendo en términos técnicos, literarios y artísticos, sin em-

bargo los tirajes siguen siendo limitados en comparación con el número de niños y jóvenes de estos países.

En otros países la producción es de inferior calidad y la cantidad producida es menor. La literatura infantil existente es foránea, proveniente de otros países del mismo continente o de España.

En un documento titulado "Pre-Proyecto de actualización del problema de edición de libros gratuitos"(2) que presentamos en octubre de 1975 al Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura, el cual nos fue encomendado a fin de dar cumplimiento a la Resolución CIECC-232/75 aprobada en reunión del nombrado Consejo, celebrada en México del 27 de enero al 1o. de febrero de ese mismo año, señalamos que los problemas comunes de los países latinoamericanos en relación al libro infantil pueden resumirse así:

1. Falta de una política audaz y decidida de apoyo a los programas de libros para niños.

Hemos visto que muchos países tienen instalados centros o dependencias técnicas de preparación de libros para niños, especialmente de textos, pero desafortunadamente los gobiernos no les aportan los fondos necesarios para echar adelante sus programas de ediciones masivas gratuitas o a bajo costo. Esos países preparan libros de satisfactoria calidad, pero la mayoría de las veces quedan en prototipos para ensayo o para muestra. En otros casos, la alta calidad de contenido no se compagina con la mala presentación por la falta de fondos para papel e impresión. De esta manera, libros mejor concebidos literaria y pedagógicamente y que responden a temáticas nacionales, no pueden competir con libros extranjeros hermosamente presentados.

Además de lo señalado habría que agregar la falta de estímulo por parte de los organismos oficiales hacia los

profesionales (escritores, editores, ilustradores, diagramadores, impresores, fotomecánicos, etc.) que trabajan en estos departamentos, con el objeto de que crezcan y se perfeccionen.

2. Falta de una estrategia de combinación, uso y mejoramiento de los recursos.

En el fondo, no hay una utilización eficaz de los recursos. Vamos a analizar ese problema a base de un ejemplo:

En Colombia (CERLAL), en Perú (INIDE, PRONAMEC), en Venezuela ("El Mácaro", el Banco del Libro), en Ecuador (Departamento de Textos Escolares), en Brasil (el I.N.L., la F.M.L.I.J. y el CELIJU), en México (la SEP y el C.I.D.C.L.I.), y así en otros países existen organismos que trabajan en relación al mismo problema: libros para niños. Sin embargo, estos recursos no son utilizados en forma colectiva en pro de un intercambio de experiencias entre unos y otros.

3. Alto valor de los libros.

En todos los países de América, el valor de los libros para niños y de otros materiales de enseñanza ha subido enormemente. A nuestra manera de ver esto se debe a las siguientes razones:

- a. Carencia y encarecimiento del papel.
- b. Inflación mundial y alza del costo de mano de obra.
- c. Mejores procedimientos técnicos de impresión (tintas, máquinas, películas, etc.)
- d. Trabajos de ilustración e impresión realizados fuera del país de origen.
- e. Publicidad de los productos.
- f. Mecanismos más complicados de financiamiento y distribución.

- g. Especialización en cuanto a lo que se refiere a autores, diagramadores e ilustradores.
- h. Mayores controles en los asuntos referentes a los derechos de autor.
- i. Gravámenes arancelarios de importación y exportación.
- j. Falta de controles oficiales en relación a los libros de editoriales extranjeras. Queremos señalar aquí que en muchas oportunidades hay una desmedida comercialización por parte de los editores privados quienes encarecen los textos en forma injustificada cuando el mismo libro lo venden a precio más elevado, previo pequeños cambios en la cubierta o en el formato; cuando suben el precio a una reimpresión; cuando cobran a precios nacionales a pesar de que el libro ha sido ilustrado o impreso en otro país a más bajo costo.

#### 4. Monopolio editorial

Nos vamos a referir aquí al fenómeno que se ha presentado con algunas poderosas editoriales de la misma área idiomática, o de otra, que publican en sus centros matrices nacionales series de libros, que luego traducen y/o adaptan en combinación con grupos o equipos de profesionales de aquellos países en donde posteriormente van a ser distribuidos. La mayoría de las veces los participantes en estos equipos apenas aportan sus nombres como crédito, lo cual rechazamos por las siguientes razones:

- a. Va en desmedro del valor nacional creador.
- b. Las adaptaciones y/o traducciones dejan mucho que desear.
- c. Es un camino fácil para la transculturación negativa.
- d. No deja provecho nacional ni siquiera latinoamericano.
- e. Contribuye a la fuga de capitales.
- f. Se resta mercado de trabajo a la técnica y mano de obra vernácula.

- g. En muchos de los casos, la utilización del libro traducido y/o adaptado implica el uso obligado de ciertos materiales didácticos que producen y venden las mismas empresas u otras filiales las cuales se reservan los derechos de exclusividad.
- h. Causa efectos negativos en las editoriales nacionales por el monopolio que conlleva.

#### 5. Carencia de una buena red de distribución

Muchos países que en una u otra forma distribuyen libros gratuitos o semigratuitos, no disponen de una red efectiva de entrega de los materiales. Sucede el caso que libros y otros materiales didácticos permanecen almacenados en las oficinas gubernamentales durante meses, mientras los escolares están a la espera de ellos. En otros casos la distribución es tan deficiente que el niño recibe el libro ya dañado.

#### 6. Falta de entrenamiento al personal docente

Es lamentable la situación que confrontan algunos países en los que libros de satisfactoria o muy buena calidad no dan los resultados previstos por cuanto los maestros que los han de usar no son estimulados para ello o no son entrenados en los nuevos enfoques bajo los cuales los libros fueron concebidos.

#### 7. La falta de una Red Bibliotecaria

Son muy pocos los países que cuentan en sus escuelas primarias o básicas con buenos servicios bibliotecarios funcionales. Esta pudiera ser una excelente solución para aquellos gobiernos que están en la imposibilidad de dar a los niños libros en forma gratuita o semigratuita. Tal solución hay que encararla firme y técnicamente. No es el hecho de montar bibliotecas, sino de que las mismas sean eficaces, con un personal especialmente preparado y al servicio de maestros, alumnos y comuni-

dad.

8. Falta de control por parte del Estado en relación al material que las escuelas exigen a los alumnos.

Por diversas razones no existe una política de control sobre los libros y materiales que los maestros piden a sus alumnos. En una misma escuela, maestros del mismo grado, piden libros de distintos enfoques o de distintos editores. Los libros adquiridos por un niño no sirven a un hermano o familiar de curso inmediato anterior; se piden libros o materiales que no son utilizados durante el curso, o que apenas se necesitan para una referencia; se dan acuerdos tácitos (muy lucrativos) entre librerías y colegios para que los niños adquieran determinados materiales que muchas veces no necesitarán durante el curso.

A través de los problemas planteados puede observarse que la problemática del libro infantil es muy variada. Si bien es cierto que en casi todos los países se están haciendo grandes esfuerzos para proporcionar educación a la población, incluyendo los materiales que no están al alcance de los usuarios, también es verdad, dolorosamente, que en algunos de esos países existen trabas legales, precedentes jurídicos y disposiciones arancelarias que contribuyen a hacer difícil el acceso al libro. También se evidencia que el problema no ha sido encarado en forma integral, que hay una gran cantidad de esfuerzo desperdiciado o subaprovechado como efecto de la falta de coordinación suficiente y adecuada entre los distintos programas nacionales y las iniciativas auspiciadas por organizaciones internacionales.

Dos de esos organismos internacionales que a nivel de América Latina han venido implementando diversas actividades para mejorar y cambiar la situación existente planteada son los Proyectos: "Multinacional de Materiales para el Aprendizaje en la Educación Básica" e Interamericano de Literatura Infantil" (PILI), ambos con sede en el Centro de Capa-

citación Docente "El Mácaro", en Venezuela y ambos con el apoyo coejecutante del Banco del Libro de Caracas. De estos Proyectos, auspiciados los dos por la Organización de Estados Americanos, el primero, adscrito al área Educación del mencionado organismo, ha abordado básicamente el problema del libro de texto y de otros materiales impresos de carácter didáctico, formativo e informativo; el segundo, adscrito al área Cultura de la OEA, ha dirigido su acción hacia la literatura infantil y básicamente hacia el libro de lectura recreativa.

Hay dos hechos importantes en la ejecución de estos Proyectos que permiten conciliar posiciones que aparentemente parecían encontradas. Las posiciones son libro de literatura infantil vs. libro de texto y libros para poblaciones urbanas vs. libros para poblaciones rurales. Esas son las posiciones. Los hechos son de que en un mismo país, las mismas instituciones: "El Mácaro", de inclinación comprobada hacia el medio rural e indígena y el Banco del Libro, de inclinación hacia el medio urbano, ejecutan por igual dos Proyectos dirigidos básicamente, uno hacia el libro de texto y, el otro, hacia el libro de literatura infantil, hacia el libro recreativo.

Veamos ahora cuáles han sido las acciones y cuáles han sido los resultados.

Los Proyectos mencionados han dirigido su actividad para lograr los siguientes objetivos:

**a. Formación de recursos humanos:**

En este campo los Proyectos han organizado numerosos cursos, talleres, jornadas y encuentros dirigidos a autores, editores, ilustradores, maestros bibliotecarios, docentes y otros especialistas tanto a nivel nacional como multinacional. Se ha intentado así mantener programas de formación de especialistas en las áreas relacionadas con la producción de textos tanto literarios

como didácticos e informativos y con los procesos de edición, distribución, evaluación e investigación en tales campos.

Dos eventos importantes son testimonio de esta acción: el Seminario Taller "Literatura Infantil para las Américas" de octubre de 1979 y el Seminario Multinacional "Nuevos Enfoques en el Diseño y Desarrollo de Materiales Educativos Impresos", cuyos informes se presentan a la disposición de los participantes en esta reunión.

Además de lo señalado los Proyectos han organizado actividades de formación de recursos humanos, especialmente en el área de la ilustración en República Dominicana, Costa Rica, Guatemala, Honduras, Ecuador, Colombia, Brasil, Aruba, Venezuela, Panamá, El Salvador, o se han recibido en la sede del Proyecto, en Venezuela, a profesionales de todos los países de América Latina a excepción de Cuba, que por su desafiliación del organismo auspiciador no ha participado de estas acciones.

#### **b. Publicaciones:**

El interés de los Proyectos en esta área se ha centrado en mejorar la calidad de los libros destinados a niños y jóvenes tanto desde el punto de vista del texto como de la imagen. Para lograrlo, los Proyectos promueven la edición de materiales de calidad o los edita con carácter experimental como un estímulo a autores e ilustradores. En tal sentido el PILI publica la colección "La Voz del Maíz" que se distribuye en forma gratuita a Bibliotecas y Centros de Documentación y la colección "Alas de Papel" dirigida a niños pre-lectores o neo-lectores.

En esta misma área se editan textos de interés para especialistas y otros documentos de información y capacitación: manuales, ponencias, bibliografías, informes, etc.

El PILI, junto con el Banco del Libro, la IBBY de Venezuela y el Instituto Autónomo de la Biblioteca Nacional editan una excelente revista, ya muy reconocida, "Parapara". Un número especial de esta revista se destinó a presentar un Panorama de la Literatura Infantil en América Latina.

**c. Documentación:**

El PILI a través del Centro de Documentación e Información del Banco del Libro en Caracas y la red de Centros Nacionales de Literatura Infantil (CEDOC-LI), cuya creación se ha venido promoviendo en todos los países de la región, pone al servicio, tanto de especialistas, investigadores y creadores, como de padres, bibliotecarios, docentes y otros profesionales que se interesan en difundir libros infantiles de calidad, más de 22.000 volúmenes que incluyen tanto obras profesionales como muestras de libros para niños de por lo menos 55 países. También dispone de más de 500 títulos de publicaciones periódicas especializadas y muestras de revistas para niños de todo el mundo y cuenta con aproximadamente 500 volúmenes de libros de referencia y unos 6.000 documentos referidos a literatura infantil. Es responsabilidad del Centro la publicación del Boletín "En el Centro de Documentación Tenemos", la organización de pasantías para la capacitación de personal en Documentación en el área de la Literatura Infantil y la ejecución de Asistencias Técnicas en el propio Centro o in situ.

Hasta ahora se han ejecutado las siguientes actividades:

— Pasantías

Se han efectuado cuatro pasantías, con duración de un mes cada una para formación de personal en Documentación sobre Literatura Infantil. Han participado pasantes de Costa Rica (3), Ecuador (1), Perú

(1), Bolivia (1), Panamá (1), Nicaragua (1), Uruguay, Argentina y República Dominicana.

– Asistencias Técnicas

Se ha prestado Asistencia Técnica in situ a Nicaragua, Costa Rica, República Dominicana, Uruguay, Argentina, Panamá, Ecuador, Perú, El Salvador, Guatemala y Bolivia.

– Publicaciones

Edita cuatro números por año del Boletín "En el Centro de Documentación Tenemos..." al igual que afiches, marcadores de lectura y plegables informativos.

– Centros de Documentación e Información

El PILI, con la intención de formar una red latinoamericana de documentación e información en el área de la literatura infantil ha promovido y contribuido a la creación de estos organismos en Costa Rica, Perú, Ecuador, República Dominicana, Panamá, Nicaragua, Bolivia y Colombia.

El año pasado ya se constituyó, en reunión celebrada en Cochabamba, Bolivia, la red de Centros de Documentación de los países del Sur de América Latina.

Por su lado el Proyecto de Materiales para el Aprendizaje en la Educación Básica ha recogido en diversos documentos la experiencia acumulada en esta área. Los volúmenes I y II de "Problemática de los Materiales Educativos Impresos" son un ejemplo de esta acción.

### **c. Promoción y difusión:**

Los Proyectos mencionados desarrollan programas específicos de promoción y difusión a niveles nacionales e internacionales. Organizan jornadas y seminarios y están presentes en todos aquellos eventos nacionales e internacionales relacionados con la literatura infantil y los materiales educativos impresos.

Con miras a dar a conocer la literatura infantil latinoamericana, el PILI asiste anualmente a la Feria Internacional del Libro Infantil de Bologna, a la de México y a la de Bratislava. En el marco de la Feria de Bologna ha sido posible presentar en dos oportunidades con un extraordinario éxito Muestras de Ilustradores de Libros Infantiles Latinoamericanos que posteriormente se han puesto a itinerar en América Latina.

### **e. Investigación:**

Desde un primer momento ha estado presente la idea de trabajar en el diseño de una metodología que oriente la elaboración y selección de obras infantiles que reflejen, por un lado, los valores culturales latinoamericanos y, por otro, satisfagan las necesidades recreativas e informativas de los niños y jóvenes del continente.

Para lograr esto, hasta ahora se ha recopilado una valiosa documentación que está a disposición de investigadores y estudiosos, a cuyo efecto el PILI mantiene un servicio a través de su CEDOC-LI.

Uno de los logros alcanzados en el campo investigativo es la organización de un Thesaurus de Literatura Infantil que ya está en una etapa de revisión.

Estos son hasta el momento algunas de las acciones a nivel práctico. Veamos ahora qué se deriva a nivel teóri-

co de tales acciones que pueda ser transferible al diseño y producción de programas para radio, cine y televisión destinados a los niños.

## PROPUESTAS DE TRANSFERENCIA:

### DE LITERATURA IMPRESA A LITERATURA AUDIOVISUAL

1. La posición encontrada entre libro de texto y libro de literatura infantil, libro de lectura recreativa, tiende a desaparecer. El libro de texto, tanto en el texto mismo como en su representación gráfica: diagramación e ilustración, en general su diseño, intenta cada vez ser más agradable, más ameno. El libro de texto no tiene por qué ser adusto, rígido, serio. Al contrario tiene que ser totalmente bello, agradable, tanto en su arquitectura, como en su decoración y en su ingeniería. Son ellas el diseño, la diagramación e ilustración y el texto mismo.

Por otro lado, el libro de literatura infantil permite abordar cualquier tema, por muy serio que sea. La única condición es que no pierda su esencia, su verdad que puede ser científica, moral, real, imaginaria o de cualquier otra naturaleza. Es un problema de tratamiento que no puede permitir ni en uno ni en otro caso la desfiguración de la esencia.

Lo que afirmamos aquí creemos que es totalmente válido para los programas de radio y de televisión, ya que como dijimos antes no importa el canal, sino el concepto que tengamos de lo pedagógico, de lo informativo, de lo didáctico y de lo literario.

En pocas palabras, haciendo referencia a un medio específico, un programa de radio para niños, por ejemplo, puede recrear y al mismo tiempo enseñar o por el contrario, puede enseñar de una manera agradable, atrayente.

2. En nuestra práctica relacionada con la literatura infantil, tanto en el momento de su creación como en el de su utilización como producto, sea en el aula, el hogar, la biblioteca, hemos encontrado que un punto básico a tenerse en cuenta es el respeto al niño. Para lograr este respeto, es indispensable conocerlo en sus intereses, necesidades, vivencias, cuitas, ambiente de toda naturaleza: cultural, social, geográfico, económico, político. Este conocimiento del niño no es de fácil obtención porque aunque hoy se conozca determinada población de niños, se los conoce enmarcados en las circunstancias de un hoy, signado por una edad que rápidamente variará en un mañana inmediato, al encontrarse en la circunstancia de otra edad. Con esto queremos significar la importancia que tiene el conocimiento de los cambios etarios que se producen violentamente en los niños y que marcan, por lo tanto, cambios sustanciales en los intereses y necesidades ya mencionados. Es aquí donde la psicología, y por supuesto la pedagogía, juega un invaluable papel para determinar la variabilidad que se presenta en el carácter infantil y que se refleja en todas sus actividades en la medida en que escala estadios en su proceso de desarrollo cronológico.

En atención a lo anterior, los creadores tienen que conocer cuál es el mundo psicológico del niño en cada una de sus edades y qué es lo que predomina: egocen-

trismo, animismo, antropomorfismo, fabulación, realismo; importa igualmente saber qué es lo que lo atrae: el mundo de lo maravilloso, los animales, la naturaleza, los héroes, las aventuras, el romance.

La identificación del público infantil, en su dimensión exacta, es una tarea muy importante de quienes intentan producir en el área de la literatura.

Importante es también determinar en qué nivel se situará la obra: el **literario**, dirigido hacia el goce estético a través de la palabra y la imagen; el **informativo** con intención de ofrecer determinados datos sobre la realidad circundante; el **didáctico** o **formativo**, con la intención de generar un aprendizaje cognoscitivo y psicomotor y el nivel **ideológico**, implícito la mayoría de las veces, pero que impacta la escala de valores y sentimientos a través del mensaje en sí.

3. Por diversas vías hemos llegado a la conclusión de la importancia que tiene el proceso investigativo que debe efectuar el creador, no sólo en relación al punto anterior; conocimiento del niño, sino también en relación al contenido de lo que será vaciado en el canal y en la forma en que lo vaciará.

Es así como creemos que la buena intención, la buena voluntad, está exigiendo cada día más técnica, más estudio, más investigación, más creatividad.

Se exige más técnica en el manejo del lenguaje, en las artes de la diagramación e ilustración, en la utilización de los equipos y de los insumos tan variados que ahora disponemos y en la ejecución de todos los pasos que conllevan a la elaboración del producto. Pensamos por igual, que en el campo de la radio, del cine y de la televisión se exige un mayor conocimiento de la técnica.

Se requiere más estudio e investigación en torno al te-

ma que se planteará, los personajes, el ambiente de la historia, la atmósfera de la época, el tratamiento de los personajes, las costumbres del momento, el color local.

Se espera más creatividad en la utilización de la técnica y en el empleo que se le dará a los resultados del estudio y de la investigación. De esta manera se evitará y se anulará la peligrosa tendencia de seguir el mismo curso que plantean los modelos foráneos al sustituir nuestro propio contexto por culturas y técnicas ajenas que desplazan las que nos son propias.

El tema de la creatividad ha sido discutido muchísimas veces. En todos los talleres para autores, diagramadores e ilustradores se ha estado planteando como punto fundamental de arranque. Basta con partir de la aplicación del método de la observación y hacer girar nuestros sentidos hacia nuestro alrededor. Tenemos un mundo que apenas ha comenzado a ser explorado. Es un mundo muy rico y variado al cual si le aplicamos no sólo la penetración visual, sino también la olfativa, la táctil, la gustativa, la auditiva y también la kinestésica, nos proporcionará filones extraordinarios de posibilidades aprehensivas.

4. La experiencia nos ha demostrado en el área del libro infantil, que éste ya no es un problema de individualidades, sino de integración de equipos multidisciplinarios o interdisciplinarios. Todo depende del carácter de los aportes de las disciplinas. La complejidad misma resultante de la especialidad de los saberes nos obliga a la convergencia de dichas especialidades. En nuestro caso decimos que tanto el autor, como el diagramador, el editor, el impresor, son coproductores del libro. Pero también lo son en el mejor de los casos, los asesores en los campos de la psicología, la pedagogía, la comercialización, por nombrar algunos.

5. Así como en el campo del libro infantil se ha demostrado que es viable y factible la conjunción de esfuerzos para la realización de acciones coproductoras a nivel nacional e internacional, creemos que en el campo de la producción audiovisual de literatura infantil es también perfectamente viable y factible. Se requeriría para ello como primer paso la formulación de un proyecto de coproducción, que perfectamente puede ser uno de los logros de esta reunión.

## **ORIENTACIONES**

### PARA UN PROYECTO DE PRODUCCION NACIONAL Y DE COPRODUCCION DE PROGRAMAS DE RADIO Y TV PARA NIÑOS LATINOAMERICANOS

Creemos que un proyecto de producción o de coproducción de esta naturaleza debe partir del análisis de los siguientes aspectos que pueden servirle de orientación:

1. Cualquier acción cultural orientada hacia la integración nacional o regional debe surgir como producto de una investigación de la realidad en sus diversas expresiones locales y ajustarse al conjunto de elementos unificadores que definen su estructura común. Una investigación de esta naturaleza debe conducir a tener un conocimiento pleno de la realidad nacional o latinoamericana en cuanto a:
  - a. Producción nacional de programas para niños en las áreas de radio y T.V.
  - b. Costo promedio de los programas, según conjuntos

de características, en moneda nacional e internacional.

c. Centros nacionales oficiales y privados diseñados para trabajar en asuntos relacionados con los programas y otros materiales: especialidad, características del personal, tipo de equipo utilizado, áreas de influencia.

d. Reglamentaciones, leyes y otros documentos sobre programas de radio y T.V. y los mecanismos de distribución.

e. Existencia de redes bibliotecarias a nivel escolar y programas pertinentes en cada país.

21

-1: f. Cursos, especialidades, planes de estudio, etc.

16

1: g. Acuerdos y convenios internacionales y aspectos coincidentes.

6.

20: h. Reglamentaciones relativas a derechos de autor, traducciones, adaptaciones importaciones y exportaciones, medidas de protección, convenios de producción y coproducción.

2-8 Se impone el establecimiento de vínculos interinstitucionales en las áreas de promoción y producción de los programas de radio y T.V. infantiles y juveniles a nivel nacional y regional.

14

3a: La producción de programas de esta envergadura requiere la formación acelerada de recursos humanos por parte de instituciones multinacionales que garanticen la calidad del producto y aseguren el logro de objetivos de integración latinoamericana.

4. Es necesario apurar una enorme política de protección y aliento a los creadores y productores por medio de cier-

tas medidas tales como:

- a. Formación profesional a nivel de productores, guionistas, dibujantes, locutores, editores, distribuidores.
  - b. Unificación de legislaciones para fortalecer capacidades y evitar las competencias y monopolios transnacionales de capitales foráneos al área.
  - c. Modernización y reequipamiento para aumentar la calidad.
  - d. Programas conjuntos de autoabastecimiento regional de equipos e insumos.
5. Es conveniente fijar ciertos criterios de selección de los programas con el fin de difundir aquellos que armonicen con los propósitos de interdependencia regional, exaltación del sentimiento americanista, valoración del proceso de integración como vía para enfrentar los problemas que afectan el desarrollo de América Latina. La unidad estaría dada, además, por contenidos científicos, técnicos y humanísticos de carácter universal incorporados en todos los programas de estudio de los diferentes países latinoamericanos.
6. Se impone la creación de un ente coordinador que analice el intercambio de programas en el sentido de proveer información sobre recursos existentes en el mercado, fomentar sistemas de distribución, orientar el esfuerzo conjunto hacia la definición de necesidades en el campo de los programas y la elaboración posterior de éstos. Este organismo se dedicaría, igualmente, al estudio de los factores que dificultan la libre circulación y coproducción con el fin de buscar fórmulas conciliatorias ante las realidades inflacionarias y políticas monetarias, frente a las diferentes legislaciones sobre derechos de autor.

7. Consideramos, asimismo, que la creación de entes nacionales ayudaría en mucho a aunar un proyecto de tal naturaleza.

## **CITAS**

- (1) Protocolo de Buenos Aires, febrero, 1967.
- 2) Proyecto de actualización del problema de edición de libros escolares gratuitos. "El Mácaro", 1975.

## **CULTURA Y JUEGO INFANTIL**

**Celso A. Lara Figueroa**

## INTRODUCCION

No creo que vaya a decir algo nuevo para ustedes. Mi intervención tiene como fin alertar a los especialistas en medios de comunicación en el uso del bagaje cultural auténtico del hombre latinoamericano, que ha forjado a lo largo de su historia y que en la actualidad se encuentra en pleno autodesarrollo, y en gran medida, en acelerada transformación.

Partimos, entonces, del ase to general que América Latina es multiétnica y multinacional, por lo que acercarse a su problemática cultural se torna de suyo complejo:

En mayor o menor grado la cultura latinoamericana es mestiza por excelencia, y rutilantemente creadora en todas sus manifestaciones. Por ello, es que antes de abordar el tema, intentaremos definir lo que entendemos por **cultura**:

En primer lugar, situemos la cultura en su contexto real: No puede hablarse de cultura "a secas", no puede entenderse la

**cultura general**, ni por lo tanto **el arte en general**, como tampoco **el hombre en general**, ya que son abstracciones que no tienen validez, sino cuando se las enmarca dentro de límites históricos concretos. Con ello se quiere decir que tanto el hombre como la cultura y el arte, son históricos sociales: son y serán siempre elementos concretos, objetivos.

Por tanto, debemos entender por cultura aquel complejo de elementos que conserva y sintetiza la experiencia colectiva que un pueblo acumula a lo largo de su devenir histórico; es, en tal sentido, **memoria colectiva** que se trasmite de generación en generación como herencia social (no biológica), y capacita a los individuos, por su medio, para integrarse normalmente a la comunidad impregnándola así de sus normas de comportamiento, sus valores, conocimientos y habilidades.

Sin embargo, los elementos de la cultura no están todos a un mismo nivel, sino están jerarquizados. Ello implica que cada sociedad hereda y, reestructura reinterpreta - **strictu sensu**, la herencia acumulada por su historia pasada, selecciona, **jerarquiza**, consagra sus elementos culturales, de acuerdo a sus necesidades y aspiraciones de su presente práctica social. De este modo, la cultura es la síntesis de valores materiales y espirituales que expresa con su sola presencia la experiencia histórica particular de un pueblo y representa sus resultantes en su fisonomía social peculiar, su personalidad colectiva. Por tanto, analizada así la cultura, ya no aparece como entidad abstracta y genérica sino se carga de contenido concreto; con sus determinaciones y cualidades sociales, regionales y temporales, como **cultura nacional**, esto es, como marco organizador de la autoconciencia nacional.

## CULTURA OFICIAL Y CULTURA POPULAR

Entendida de esta manera la cultura, como resultante de procesos históricos-sociales concretamente determinados, podemos inferir que las diversas capas, grupos y clases sociales que conforman una sociedad, elaboran y transmiten los valores de la cultura de manera diferente. De ahí que tengamos en las sociedades latinoamericanas dos tipos de cultura: la cultura oficial y la cultura popular, ambos tipos interrelacionados e independientes que de acuerdo con sus intereses sociales, interpretan en forma distinta los valores de la cultura.

Los grupos culturalmente hegemónicos tienen una cultura institucionalizada, en tanto que los grupos subalternos la expresan por canales no institucionalizados, tales como la oralidad y la tradición.

En tal sentido, podemos decir que nos enfrentamos con dos tipos de cultura: la **cultura erudita, oficial**, pretendidamen-

te universal, producto de los grupos hegemónicos, y la **cultura popular**, producto de los extractos subalternos, la cual manifiesta no sólo su carácter étnico y de clase, sino también que es el resultado de su interrelación con los grupos socialmente dominantes en los distintos procesos históricos de la sociedad nacional en que se desarrolla.

Pero, ¿qué entendemos por Cultura Popular?:

La cultura popular, definida como cultura de grupos subalternos, no se presenta en sus valoraciones de manera uniforme, sino **jerarquiza** en su interior diversos elementos surgidos en virtud de los distintos procesos históricos.

Esto quiere decir que no podemos identificar la cultura popular con el folklore en la medida que este último sólo es parte de la cultura popular, pero no la abarca toda. La cultura popular tradicional es, como apunta Antonio Gramsci, la parte más genuina de la cultura popular, la más auténtica, ya que expresa la concepción del mundo y de la vida de los grupos subalternos, que se contraponen implícita o explícitamente a los valores de los grupos hegemónicos. Gramsci nos hace ver, por otro lado que la Cultura Popular tradicional no es un elemento puro y organizado sino la suma de concepciones no elaboradas o asistemáticas que reflejan muchos elementos que han quedado rezagados de los distintos procesos históricos vividos por los grandes grupos sociales.

## LA CULTURA POPULAR

Dentro de la cultura popular hay, pues, diferentes niveles, que en forma sucinta y a grandes rasgos pueden ser los siguientes:

**A). CULTURA POPULAR TRADICIONAL:** Es el legado tradicional, oral y vigente, colectivizado, que ha ido transmitiéndose en forma no institucionalizada de generación en generación y que representa la carga de valores más importantes, en la medida que en ellos radica, en gran parte, la esencia de la identidad nacional y el germen de la cultura nacional popular.

En síntesis, la cultura popular tradicional, es lo más auténtico de la cultura popular.

**B). CULTURA PROLETARIA:** Es el producto de los grupos populares vinculados a la producción industrial, producto que va surgiendo, paso a paso, a veces con

raigambre tradicional y otras, creada al calor de las fábricas.

Es cultura auténtica, pero no cultura tradicional o folklórica, puede integrarse al cúmulo de lo tradicional en la medida en que va siendo aceptada por el grupo social en que vive. En otras palabras: que se vaya colectivizando, socializando.

**C). CULTURA CAMPESINA:** Es el producto no tradicional de los hombres que viven en el campo, cada vez más sometidos a las presiones sociales que implica la inserción del modo de producción dominante —en nuestro caso, el capitalista— que va destruyendo patrones culturales y creando otros, fuera de los valores de carácter popular.

Dentro de la cultura campesina, hay que tomar en cuenta la variable étnica y sus componentes culturales que en alguna medida son tradicionales pero en otra no, dependiendo del proceso histórico que los ha originado.

No obstante en los países latinoamericanos se podría decir que la mayor parte de la cultura campesina está integrada al folklore, aunque un sector cada vez más amplio, en razón del desarrollo industrial transforma sus concepciones tradicionales.

En resumen, no debemos asimilar el término y el concepto de **folklore** al de **cultura popular** en general, sino al de **cultura popular tradicional**.

Por otra parte, y con vista a su utilización en los medios masivos de comunicación, hay que tomar en cuenta los diferentes niveles de la cultura popular, entre los que es importante destacar por su trascendencia, la cultura tradicional que debe subrayarse sin mengua de los aportes procedentes de la cultura popular campesina, la proletaria y las de otros sectores sociales urbanos, que

sin tener carácter tradicional ni folklórico, tienen la vigencia de las sociedades y culturas latinoamericanas.

Dentro del contexto anterior se enmarca la socialización del niño latinoamericano. Esta se da desde distintos ángulos que convergen todos en la endoculturación: la adaptación del niño a **su propio** entorno cultural.

América Latina es más que nada, y sobre todo mosaico de culturas, con procesos civilizatorios diferentes como lo ha señalado Darcy Ribeiro, por tanto la autoformación, la autovaloración y autodesarrollo del niño latinoamericano en todas sus dimensiones, se logra a través de la tradición oral, que con sus factores positivos y negativos conforman el contexto de su desarrollo.

De esta manera, la cultura se transmite a través de cuentos, leyendas, etc. que dan al niño latinoamericano su contexto social, **su propia** apreciación del mundo y de la vida.

## LOS JUEGOS

En tanto los juegos preparan al niño a su inserción en el trabajo diario y cotidiano: artesano, labriego, músico o contador de historias. Por ende el juego en el niño latinoamericano rebasa la función lúdica y se convierte en la auténtica forma de coadyuvar a sus padres en el manejo de su vida cotidiana: no sólo refleja ese mundo del adulto, hace en sus juegos trabajos de adultos: los niños muestran que cuidan a sus hermanos en las villas miserias latinoamericanas, no "juegan a la casita": trabajan.

Por tanto, y en síntesis, el juego en el niño latinoamericano dependiendo de su contexto étnico y social, pueden jerarquizarse en tres estamentos generales:

- a). **Juegos imaginativos, creadores:** el niño nuestro deja caminar su imaginación con los colores de la selva; el frío de las montañas o el rugir de las olas.

Estos juegos estimulantes resultan homogéneos a la cultura en la cual han sido producidos, se funden orgánicamente a ella y se insertan en su tradición concreta.

El niño latinoamericano juega con cualquier cosa que tenga a mano y dentro de los patrones de su sociedad y cultura enseñados por los adultos y otros niños.

- b). Juegos de trabajo:** por su propia extracción social y su rol étnico, los niños latinoamericanos participan en las labores de los adultos; así mismo, muchos juegos de los niños de las selvas y montañas latinoamericanos no son más que preparación para la tarea diaria. A guisa de ejemplo.

El flechamiento de hormigas, entre los niños indígenas guahibos venezolanos, es, más que juego, preparación para la tarea de pesca.

- c). Juegos shamánicos y mágico-religiosos:** el niño latinoamericano realiza juegos que lo adaptan a su mundo cosmogónico de su cultura y lo prepara para ser el futuro **shaman**, brujo o Zahorí, de su comunidad y se convierte en el responsable del equilibrar el mundo profano con el mundo sagrado de su cultura y sociedad.

Estos juegos mágicos están presentes en todas las culturas de América Latina: en los Andes, en Mesoamérica sincrética en las selvas y en la región afroamericana.

Por tanto el juego es vehículo de socialización y contrapone la fantasía a la realidad concreta: es decir, que su mundo propio de su edad infantil lo comparte con el mundo real, constituido por un sinnúmero de límites, que no es precisamente el medio ideal para lograr su autodesarrollo.

Dentro de este marco contextual y referencial quien trabaja en medios de comunicación debe respetar y conocer la cul-

tura social del niño latinoamericano para **NO deculturarlo** y contribuir a su alienación.

El código de los juegos y el de la Cultura Popular tradicional, es muy diferente al de los medios de comunicación, por lo que debe tomarse con mucho cuidado su aplicación y desarrollo.

De esta manera, la forma en que los medios de comunicación transmiten la cultura al niño latinoamericano se convierte en un problema, ya que de no tener las bases sólidas socioantropológicas se corre el riesgo de minar la cultura latinoamericana en su propia base.

Por ello debe buscarse la forma de compaginar estos medios modernos de expansión con la conservación y autodesarrollo de la propia herencia cultural, sin que ello apareje el rechazo de una u otra.

De ahí que la capacitación de los promotores de medios masivos debe contemplar:

- a). Investigación participante de la cultura tradicional del niño latinoamericano.
- b). Capacitar, a diferentes niveles, el personal que trabaja en los medios masivos.

Sin estas bases el comunicador social incide en errores graves, tales como deformar la cultura del hombre latinoamericano, enseñar valores culturales nocivos y que las propias comunidades tratan de superar, resalta valores culturales no existentes, exalta la cultura extranjerizante o bien destruir valores ancestrales.

De ahí pues, que además de la investigación deberá descubrir los mecanismos en que los propios niños, portadores de su cultura, participen en sus programas para revalorizar así su ancestro y puedan desarrollar su propia autoconciencia.

Finalmente, debo insistir en la transposición del mundo socio-cultural del niño latinoamericano a los medios masivos de comunicación, el empirismo y la improvisación no caben. Deben ser superados porque de otra manera su acción conlleva la destrucción de valores culturales y a lo cual no tenemos derecho.

No nos podemos dar el lujo de jugar al mito de Prometeo.

# **DIBUJAR PARA NIÑOS**

**Mónica Doppert**

## INTRODUCCION

Para los niños es una necesidad vital orientarse en el mundo en que viven, para poder actuar en él de una forma consciente y exitosa. Los cuentos que los adultos les echan, las imágenes que se les presentan en los libros, revistas y películas, inciden en este proceso de orientación. Son interpretaciones de la realidad de las cuales los niños sacan informaciones y modelos de conducta.

Cuando estas informaciones y modelos no coinciden con lo que el niño conoce por su propia experiencia, se le crea un profundo desconcierto. La falta de conciencia entre realidad e interpretación de la realidad le puede llevar a pensar que su vida y sus relaciones con el medio que lo rodea son un fenómeno marginal que no cuenta sino en la medida en que se acerca a los modelos difundidos a través de los medios de comunicación. Esto le crea obstáculos para aceptarse a sí mismo y a su propio ambiente y le impide actuar en él de manera productiva. En fin, contribuye a convertirlo en un alienado.

## LAS IMAGENES EN LOS LIBROS PARA NIÑOS

Los libros para niños no escapan a la situación antes descrita. La característica más resaltante en las imágenes que llegan a los niños venezolanos a través de los libros infantiles que están en el mercado es la ausencia total de nuestra realidad tal como se presenta a nuestros ojos hoy en día.

En los pocos casos en que esta realidad aparece, casi siempre está dada con una visión turística, superficial o caricaturesca. Los héroes de las publicaciones masivas, ya sean de comiquitas o de textos escolares, tienen mandíbulas cuadradas que responden al ideal de belleza masculina norteamericano, aunque estos personajes ocasionalmente estén disfrazados de indios y negros; y aún en las ilustraciones de cuentos venezolanos todavía es frecuente encontrarse con casitas de techos de dos aguas y chimenea humeante, niñitos con cachetes rojos, en fin, el arsenal demasiado conocido de estereotipos importados. Llega a tal extremo la alienación que el tigre que uno encuentra en algunos textos escolares de

ciencias naturales, no es el tigre mariposa que habita en los bosques venezolanos, sino el tigre asiático que puebla las películas e historietas importadas.

Aún los libros infantiles importados de muy buena calidad que se consiguen en las librerías, si bien en sí son excelentes, reflejan una realidad lejana y pueden ser deformantes mientras no exista al lado de ellos una producción de libros venezolanos de calidad que les permita a los niños reconocerse en ellos de una forma inmediata. Hasta entonces, sus contactos con los libros les harán pensar que sus propias experiencias son equivocadas e inútiles porque no tienen nada que ver con lo que aparece en los libros. O bien que los libros son inútiles porque no tienen nada que ver con la vida.

## EL PAPEL DE LOS ILUSTRADORES

Es evidente que la literatura infantil que se propone ayudar a los niños a relacionarse con su propio mundo de una forma sana, tiene que romper con los esquemas y estereotipos ajenos. En este proyecto les toca a los ilustradores desprenderse de los modelos extranjeros y salir, junto con los niños, al encuentro con la realidad que vivimos aquí y ahora.

Eso, aunque parece una cosa natural y sencilla, no es nada fácil, porque los adultos que hoy tratamos de dar a los niños una visión no distorsionada de nuestra realidad, somos en mayor o menor grado parte y víctimas de la corriente general de desorientación e inseguridad respecto a nuestra propia identidad. Solamente en la medida en que tomamos conciencia de este hecho, somos capaces de intentar alternativas.

Aparte de los obstáculos que cada uno de nosotros encuentra dentro de sí mismo, hay otros que están fuera de noso-

tros y hacen difícil poner en práctica lo que nuestra conciencia y sensibilidad nos aconseja. Los modelos de éxito influyentes en el ambiente, que ejercen presión sobre el ilustra-

dor son prácticamente todos extranjeros. Al nivel más bajo, el del dibujo publicitario, son los Superman, la familia Disney y todos los estereotipos de clase media consumidora norteamericana. En un nivel estético más exigente, son los ilustradores famosos norteamericanos, europeos y japoneses cuyos trabajos aparecen publicados en las revistas internacionales de diseño gráfico.

Independientemente de su nivel artístico, todas estas formas y estilos han nacido de vivencias en circunstancias y ambientes lejanos, y son expresiones —auténticas o deformadas— de realidades lejanas.

Pero desprenderse de estos modelos exige una buena porción de valor personal, porque significa apartarse de la línea de éxito probado y arriesgarse a quedar “fuera de onda”. También significa prescindir de los resultados aparentemente perfectos, logrados a través de la imitación, para pasar por una fase de inseguridad y búsqueda que por algún tiempo no arrojará sino dibujos imperfectos y tal vez más o menos torpes. Pero en nuestra situación lo que más nos conviene es desprendernos de la ideología de los resultados rápidos y comprender que el proceso tiene una importancia mucho mayor en estos momentos que el resultado inmediato. Para dar este paso la posibilidad de trabajar con editores y autores conscientes significa un apoyo muy importante para el ilustrador expuesto a las presiones del ambiente comercial que en todos sus niveles le insinúa que siga usando los estereotipos vendibles.

### **¿Qué es un estereotipo?**

En la técnica de imprenta, el estereotipo es el cliché, el molde que sirve para copiar un modelo original en gran cantidad. Para usar el estereotipo, el operario no necesita refle-

xionar sobre el original, sólo tiene que aprender la técnica de copiar.

En la vida diaria, un estereotipo es una imagen esquemática, simplificada, superficial de alguna cosa o persona. Esta imagen se nutre de generalizaciones, opiniones de segunda mano y prejuicios; y se reproduce y multiplica irreflexivamente. No penetra en ella la realidad compleja, rica y contradictoria. Es una imagen prefabricada y empobrecida que existe y persiste gracias a nuestra falta de confianza en nuestra propia capacidad de observación y en nuestro criterio, y gracias a nuestra impericia mental.

Ella sustituye la observación y reflexión propia y puede terminar por impedirla y atrofiarla. El que usa estereotipos se resigna a ver con ojos ajenos.

### **¿Cuáles son las alternativas?**

Es evidente que no se gana nada con rechazar el estereotipo extranjero y sustituirlo por uno nacional. Todas las búsquedas de lo típico venezolano o del prototipo llevan inevitablemente de nuevo a la imagen estereotipada.

No existe, por ejemplo, "el niño venezolano" como no existe "el niño norteamericano" ni "el niño" de ningún país del mundo. No existe "el niño venezolano" que pueda representar en una sola imagen a todos los niños de Altamira y a todos los niños del 23 de enero, los del Delta Amacuro y los de un pueblo perdido en los llanos. Existen millones de niños venezolanos, cada uno un personaje con su historia individual, con sus alegrías y problemas, con sus secretos de niño y sus vivencias, un ser humano e imperfecto. No existe "la familia venezolana": hay muchas formas de vivir y convivir, cada una un reflejo de una situación económica y social, y resultado de una voluntad o un fracaso individual. Tampoco existe "el árbol", "la naturaleza", "la flor", sino la inmensa riqueza de formas y colores que produce la naturaleza, aquí como en otras partes del mundo.

La famosa y tan triturada identidad nacional no se encuentra ni se expresa sino en las millones y millones de formas y vidas *individuales*.

## ¿Qué conocemos de nuestra realidad?

Tendremos que confesar que nuestra realidad es un continente desconocido en el cual nuestras experiencias ocupan apenas una pequeña área que desaparece en el mapa. ¿Quién de nosotros ha explorado siquiera el mundo complejísimo y desconcertante del ambiente urbano de Caracas, un mundo lleno de hallazgos visuales y contenidos inexpresados? ¿Y quién puede decir que conoce el campo, la riqueza de formas de la naturaleza venezolana, el mundo escondido de la vida de los pueblos? ¿Quién de nosotros tiene suficiente material acumulado en su memoria o en sus dibujos? ¿y quién está suficientemente sensibilizado para poder expresar algo de eso, sin tener que recurrir a simplificaciones esquemáticas, y a informaciones abstractas y de segunda mano? El trabajo es tan fascinante como inquietante, porque estamos frente a la pura materia prima, y para procesarle nos toca a nosotros mismos, darle forma, coherencia y significado a nuestras observaciones y vivencias de cada día, porque los modelos conocidos nos sirven muy poco, (aunque en cierto momento de este proceso, estaremos preparados para asimilar las enseñanzas de toda la historia del arte universal, del maestro Hokusai, de Pieter Breughel y de tantos otros observadores de la realidad). Pero si emprendemos el trabajo con la curiosidad y la pasión que merece, nuestros dibujos ganan una vida y una originalidad inespereada, y nuestro lenguaje plástico se enriquece con los nuevos contenidos.

Sin embargo, no es nuestra preocupación principal hacer dibujos más originales, ni tener un lenguaje plástico más rico, sino ir descubriendo nuestra verdad. Y eso es lo que también les debemos a los niños. Tenemos que aprender a mirar sin valorizaciones previas. Todo es importante, todo es interesante, nada está descartado de antemano como tema. Si

bien la herencia cultural indígena, las manifestaciones del folklore, las casas coloniales, el liqui-liqui y el cuatro son partes de la verdad, también lo son los edificios y las autopistas, el mensaje radial desde la "Tango-Tango-Fox", las polvaredas que levantan las maquinarias de la construcción del metro en la Plaza Venezuela, las cataratas de aguas anaranjadas en que se convierten las escalinatas de barrio con un aguacero fuerte, y el ruido de la basura que estas aguas arrastran cuesta abajo. Y también son parte de la verdad la violencia diaria, la destructividad y los contrastes sociales acusadores.

Los niños viven y perciben todas estas verdades contradictorias y conflictivas, y nosotros los adultos les debemos una respuesta, también a través de las imágenes, a sus preguntas expresadas o inexpressadas.

## **DIBUJAR ES INTERPRETAR**

La tarea del ilustrador no se agota en descubrir y registrar los elementos de la realidad. Es inevitable que la interprete, que a través de su dibujo tome posición. Si uno dibuja, por ejemplo una procesión de Viernes Santo en un pueblo, la puede presentar como un espectáculo pintoresco, visto con ojos de turista, puede interpretarla como una manifestación hermosa de una vida en comunidad con valores intactos, o puede dibujarla como un rito hueco, hecho para someter a los inocentes.

El dibujo de un aeropuerto puede ser un himno ingenuo al progreso, o puede mostrar al aeropuerto como un ambiente frío, impersonal, mecanizado, o puede hacer sentir la emoción de las despedidas y llegadas y de los viajes largos a países lejanos.

Al igual que el autor de textos, el ilustrador carga con la responsabilidad por la interpretación de la realidad que les comunica a los niños a través de sus dibujos.

Por lo demás, para "llegar" a los niños no hace falta ni conviene disfrazarse de niño e imitar su forma de expresarse. Nuestro trabajo inevitablemente trasluce algo de nuestra personalidad y se transmite a los niños. Todo lo que podemos tratar de lograr es que sea la personalidad de un adulto más o menos sincero, cálido y no totalmente despojado de esperanzas.

Y, por último, cuando hablamos (y dibujar es una forma de hablar), a veces nos embriagamos con el ruido de nuestra voz, o escuchamos con demasiada ansiedad las opiniones de los colegas y los críticos de arte. Entonces conviene detenernos y escuchar un rato a los niños, para no perder la orientación.

Como dice Bertold Brecht "Maestros no olviden de escuchar, mientras estén enseñando".

## LA ILUSTRACION DE UN RELATO GUAJIRO

“Si me toca filmar un río, tengo que zambullirme en él, necesito sentir la temperatura de sus aguas, saber si tiene corrientes bajo la superficie...” Así escuché decir a un cineasta cuyo nombre no recuerdo, en una entrevista. Coincido con él. Para poder dibujar un pedazo de realidad, tengo que vivirla y sentirla. Si se trata de una realidad alejada de la mía cotidiana, tengo que ir a buscarla y exponerme a la experiencia directa. Esto no puede ser sustituido por el mirar fotografías y leer libros.

Cuando miro las fotos y los dibujos que he hecho para documentarme para un trabajo de ilustración, me consta que lo que me ayuda a crear IMAGENES no son tanto las fotos y los bocetos en sí, sino lo que me evocan de las circunstancias que los acompañaron. Por eso es mucho más valioso para mí un dibujo que puedo hacer p. e. de un árbol de cují, sentada en el monte durante una hora, que una foto que tomo en minutos. El secreto del dibujo está en el tiempo que

transcurre mientras estoy sentada en un sitio, ocupada. Siento la brisa caliente cargada de arenilla, la luz alucinante en el cardonal. Un alcaravan pasa cerca, y de repente, una bandada de periquitos verdes despega entre chillidos de unos arbustos. Suenan golpes de hacha, y al rato aparece por el camino un guajiro vestido de guayuco y camisa con el hacha al hombro. Me saluda y sonríe. La concentraci3n del dibujo me ha agudizado la sensibilidad visual, y en los momentos en que aparto la vista de mi "modelo" percibo con intensidad la forma de una concha de mar semienterrada en la arena, las huellas de animales y gente que enternecen la tierra inh3spita por donde uno mire; las formas de las tunas: cruz, arco, horc3n... tan fuertes que a veces parecen ser senas cargadas de un significado.

Puede ser que despu es, en el propio trabajo de ilustraci3n no utilizo el boceto del kuj , pero sí uso la bandada de pericos que solo v  de reajo: o el recuerdo de la luz alucinante y de la brisa caliente se me unen con otros momentos encandilados que he vivido y me ayudan a convertir un dibujo en una IMAGEN.

La ilustraci3n del cuento "Ni era vaca ni era caballo" del autor guajiro Miguel Angel Jusay  me llev3 en tres viajes consecutivos a la Alta y Baja Guajira. Sabía que iba a ser difícil para cualquier ilustrador no-guajiro hacer un trabajo a la altura del texto, ya que es un relato subjetivo, escrito desde la perspectiva de un niño guajiro de cuarenta años atrás que crece dentro de la cultura y las condiciones de vida de su pueblo de las cuales sabemos muy poco. Para empezar, la simple frase: "Llegaba a la casa por el mediodía a comer algo" confronta al ilustrador con una situaci3n de total ignorancia. Detalle por detalle tiene que aprenderse los ingredientes de una vida cotidiana distinta a la suya, como si empezase a aprender un idioma extranjero. Y aún suponiendo que logra reunir suficientes informaciones de tipo antropol3gico para construir sus imágenes correctamente:  c3mo lograr  SENTIRLAS tambi3n?

La tarea daba miedo, pero el relato me había conmovido con su mezcla de humor, melancolía y soledad de niño, y me atraía la aventura de verme confrontada con una cultura indígena. Además, vivo con la convicción de que todos los seres humanos compartimos las mismas experiencias básicas y por lo tanto nos podemos acercar por encima de las barreras sociales y culturales. Este optimismo tal vez ingenuo me había hecho vivir experiencias muy buenas antes y esperaba que no me iba a fallar tampoco esta vez.

En la Guajira si me encontré con barreras que no se pueden saltar solo a fuerza de buenas intenciones, y menos sin conocer el idioma y dentro de las condiciones de unas pocas visitas de trabajo.

No hay para el forastero —el “alijuna”— un acceso directo al mundo tradicional guajiro, y esto tiene sus buenas razones. Se oponen a ello no solo las grandes diferencias entre las dos culturas y la dificultad del idioma; las relaciones entre guajiros y “alijunas” están gravemente hipotecadas por varios siglos de violencia y discriminación, una historia que no ha creado precisamente un clima de amistad y confianza. Todavía guardo entre mis papeles el dibujo que hizo un niño guajiro en la escuela de Cojoro. La maestra había pedido que los niños dibujaran para mí un yoluja, un espíritu malo que según la tradición ataca al guajiro y le puede herir y hasta matar. El dibujo muestra un “alijuna”, y así aparece el “yoluja” en muchos relatos tradicionales.

Si un “alijuna” quiere conocer la cultura guajira, necesita de la guía y protección de una persona guajira “aculturada” que por su posición entre los dos mundos puede asumir esta tarea. El guía a su vez tiene la posibilidad de controlar y canalizar los contactos del visitante con gente y protegerlos así contra la curiosidad o avidez excesiva de algún forastero. También el guía es intérprete en el sentido más amplio. No solo traduce el idioma, sino puede ayudar a interpretar las cosas que el visitante no comprende —o negarse a ello. Es obvio que lo que el viajero llega a ver depende en gran me-

dida de la personalidad y las motivaciones de su guía.

En este contexto, la visita de un forastero se sobreentiende como visita interesada. Viene como antropólogo, etnólogo, musicólogo, fotógrafo o periodista y se lleva a lo que necesita para sus fines profesionales: informaciones para sus publicaciones y objetos para su colección. Por eso en algunos sitios las relaciones entre Guajiros y visitantes han tomado un carácter más o menos comercial.

Dalia Durán, maestra guajira y autora del libro juvenil "Somos Guajiros", fue la persona que generosamente me guió durante mi trabajo. La mayor parte de mis estadías en la Guajira la pasé en su casa en Cojoro en la Alta Guajira, donde ella solía recibir también a otros "visitantes interesados" y llevarlos desde allí a las casas indígenas dispersadas en el monte por todo el territorio.

En esta zona está en retirada el sistema de vida tradicional que se centra en el rebaño, se autoabastece en gran medida, y necesita de la colaboración de todos los miembros de la familia para poder funcionar en un medio tan difícil. La resaca cada vez más fuerte de la civilización está minando sus bases. Hay en la actualidad toda una gama de transiciones entre la vida tradicional y la adaptación a la civilización. Solo en los sitios más retirados parece mantenerse aún intacto el viejo sistema.

Sin embargo, ir en busca de lo auténticamente guajiro, puro, intocado sería meterse a cazar fantasmas. Desde la llegada de los europeos, los guajiros han estado en contacto con ellos, y al mismo tiempo que les opusieron una resistencia feroz y conservaron con orgullo su identidad, han absorbido siempre elementos de la cultura foránea.

El autor de mi cuento me explicó que vestía guayuco y portaba arco y flechas, cuando iba al pastoreo, pero también me enseñó una fotografía bien montada, que lo muestra en compañía de sus padres a la edad de unos 12 años, vestido

de camisa y pantalón.

En la casa donde yo estaba alojada predominaban los elementos de la civilización. Había un rebaño de ovejas y cabras, pero igual como en otras familias guajiras ya no había quien las pastoreara y tenían que soltarlas solas al monte en las mañanas. Así que supe los detalles del pastoreo a través de los relatos y las demostraciones que amablemente me hicieron los familiares varones que llegaban de visita.

Para acercarme a una vida diaria más parecida a lo que pedía mi cuento, acompañé a mi anfitriona en sus visitas a las casas retiradas en el monte. En estas excursiones sentí

con claridad lo incómodo de mi situación: por no conocer el idioma me quedé presa sin remedio en mi condición de "visitante interesada", y no pude establecer un contacto humano más allá de unas pocas frases amables traducidas. En secreto, había soñado con convivir al menos un día y una noche en una de estas casas y acompañar a un muchacho un día en su trabajo de pastoreo. Ahora, esto me parecía una intrusión muy fuera de lugar, y tristemente enterré mi deseo. Me conformé entonces con ser una visitante discreta y no hice fotos o dibujos, donde no se me invitaba expresamente a ello, y nunca de personas. Al regreso, boceteaba de memoria y anotaba mis observaciones. Así fui reuniendo imágenes fragmentarias de este mundo desconocido, imágenes fascinantes: los rostros imponentes de los viejos que han pasado toda su vida en el monte, con los ojos llenos de luz; la vida familiar sobre la tierra desnuda a la sombra fresca de la "enramada"; la sorprendente variedad y belleza de los paisajes áridos; la viva actividad en las casas que contradice el triturado estereotipo del "indio holgazán que pasa todo el día en el chinchorro".

Pocas veces he sentido la tierra como la sentí un anochecer en el monte: recostadas contra la pared de bahareque de una casa, estábamos sentadas en la arena, mientras se fué extinguendo el rojo vermellón del cielo hasta que sólo quedó

la luz del fuego de leña que se entreveía entre los palos que cercaban la cocina. La tierra tibia como un gran animal parecía venir hacia arriba, mientras la noche caía...

Medio año más tarde, la misma tierra me iba a mostrar su cara de muerte. Las lluvias de octubre habían sido pocas y las de mayo se esperaban en vano. Muchos guajiros se habían ido con sus rebaños en busca de agua y pasto. En el monte gris y solitario, los cujés esqueléticos alzaban sus ramas sobre una tierra alisada por la brisa de fuego, sin una hierba y sin una sola huella de animal. Cuando terminé mi libro, habían pasado año y medio de sequía.

En largas conversaciones, mi anfitriona, el autor Jusayú y otros guajiros me ayudaron a completar mis observaciones y experiencias. Cuando intenté profundizar más allá de eso y comprender lo visto y escuchado en su contexto dentro de las tradiciones y las condiciones de vida guajiras, me encontré una vez más con un límite. Es imposible en tan corto tiempo hacerse una imagen aunque sea parcial de una cultura ajena. Por eso, muchas cosas que solo revelarían su sentido dentro del contexto global permanecen incomprendidas. Si entonces cedemos a la fuerte tentación de buscar explicaciones por cuenta propia, solo disponemos para ello de un instrumento de dudosa utilidad: los criterios y las experiencias de nuestro propio mundo. En vez de ver la cultura ajena, vemos el reflejo de nuestra propia imagen. Aún después de un contacto prolongado, esta situación no cambiará esencialmente: Las características esenciales de una cultura, lo que la distingue de otras, nunca se abrirán por completo y sin malentendidos para la comprensión de un extraño.

Sin embargo, estamos libres de decidir si preferimos mirar lo que nos distingue, o concentrarnos en lo que tenemos en común. La pareja de abuelos guajiros que en su enramada deshacían un saco de yute, recogían los hilos y torcían con ellos cabulla nueva, y en general, el cuidado y la habilidad que los guajiros ponen en usar y elaborar los materiales una y otra vez, me hizo recordar la manera de ser de mis abuelos

alemanes. Aunque en esta asociación haya un malentendido, me hizo sentirme más cerca de los guajiros. Y como experiencia humana, no es poca cosa, si el encuentro con lo ajeno nos remite a nuestros propios orígenes.

# **RECOMENDACIONES PARA LA PRODUCCION**

**Gian Calvi**

## INTRODUCCION

Cuando hablamos del original en términos de proyecto gráfico o editorial, nos referimos al conjunto de componentes adecuadamente preparados para la reproducción y producción. Nos permitimos extender un poco este contexto del original, para que hablemos también de su valor y contenido creativos e individuales.

Nos gustaría analizar los aspectos inherentes a un original bajo cuatro puntos:

1. Creatividad
2. Individualidad y originalidad
3. Sistemas de elaboración
4. Aspectos técnicos

A lo largo de esta charla, analizaremos estos aspectos, preponderantemente bajo el punto de vista editorial, tomando en cuenta la figura del "editor" como la de quien coordina

los esfuerzos de generar los insumos intelectuales y técnicos con el objetivo de lograr un producto gráfico compatible con las necesidades del cliente o del mercado. Pedimos entonces, que entiendan las palabras del editor, publicación, proyecto editorial o proyecto gráfico, en su sentido más amplio y heterogéneo.

Nos gustaría también analizar estos puntos a partir de la realidad nuestra en América Latina. Hemos tenido la oportunidad de conocer a muchos profesionales del texto, la imagen, la edición, la empresa gráfica, la fotolitográfica y la impresora en nuestros países. Todos vivimos una realidad que se ubica entre la Edad Media y el siglo XXI.

En todos nuestros países encontramos el genio del intelecto creador y la tecnología más avanzada, pero al mismo tiempo, al mirar la producción gráfica y en particular la editorial, encontramos una calidad promedio bastante pobre, ya sea por problemas de insumos intelectuales (texto, diseño, ilustración), por fallas o equivocación en la producción gráfica (originales, fotolitos, papel, tintas, impresión), o por deficiencia en los sistemas de mercadeo, lo que ocasiona con frecuencia la muerte de un buen proyecto.

En todo este conjunto de soluciones y problemas, nos parece que los aspectos más descuidados en el proceso gráfico son los de la calidad del proyecto mismo: su originalidad, creatividad y adecuación a los equipos y medios económicos o técnicos disponibles. Ahora como punto base de calidad de un proyecto, hablemos de su originalidad.

## LA CREATIVIDAD

La experiencia de trabajo nos enseña que por lo general se tienen pocas condiciones de tiempo para encontrar buenas soluciones para los problemas. En este poco tiempo sería ideal recorrer toda nuestra memoria y al mismo tiempo crear un proceso que estimule la generación de nuevas ideas.

Observamos que para lograr el máximo de alternativas en un mínimo de tiempo, es necesario adoptar algún sistema de registro de estas alternativas, asociado a la ausencia (si es posible, total) de cualquier tipo de restricción crítica, auto-crítica y opinión definida. Esto quiere decir que personas totalmente capaces de abrirse o ser receptivas a cualquier alternativa, pueden, con más facilidad, generar más ideas para un mismo problema.

Existe un principio, según el cual la cantidad de ideas es directamente proporcional a la calidad de la solución final. Por ejemplo, frente al problema de cambiar una publicidad

para Coca-Cola, decidir la cena de la noche, preparar un proyecto editorial, es igualmente válida la adopción de un sistema similar, consistente en listar en un mínimo de tiempo un máximo de ideas posibles para este problema. Cuando hablamos de "ideas", no queremos decir que sea la mejor respuesta. Hablamos de listar alternativas que sean coherentes con el problema, lo cual requiere que se analicen las buenas y las malas soluciones. En un listado, tienen exactamente el mismo valor las buenas y las malas ideas, así como los aspectos positivos y negativos, los aspectos favorables y los desfavorables, los pertinentes y los no pertinentes. Si se es capaz de simplemente listar, sin analizar, con la mayor velocidad posible la mayor cantidad de alternativas, seguramente se tendrá al final una masa de informaciones que, por combinación, podrá llevar a cualquier persona a una determinada solución, la cual generalmente tendrá mayores posibilidades de ser más interesante y de mejor calidad.

Por lo tanto, se hace necesario proponer un método y sistema de trabajo que capacite al individuo, para analizar problemas frente a varias alternativas, antes de "solucionarlos". Si adoptamos un método de trabajo, por análisis cuantitativo, siempre habrá una excelente solución. Es natural que quien sea más informado y sea capaz de aplicar estos ejercicios con mayor intensidad, logrará un índice más elevado de resultados.

Igualmente quien tenga una cultura más amplia, será capaz de generar e interpretar más adecuada y rápidamente los listados de alternativas.

En resumen, la aplicación de una técnica determinada en la búsqueda de soluciones, ofrece varias posibilidades y enseña que:

- a. Cada problema que se enfrenta tiene, sin duda, infinidad de soluciones.

- b. Una solución tiene mejores oportunidades de adecuación después de analizarla bajo múltiples alternativas y desde diferentes niveles y puntos de vista.
- c. Lo ideal es que en la etapa de levantamiento de datos para el encuentro de una solución, se elimine la actitud crítica.

La experiencia nos enseña que para resolver problemas con buen nivel de creatividad, se puede aplicar el "brain storming" con pequeños grupos de personas que simultáneamente generan ideas para un mismo problema y aplican un listado de alternativas (que puede realizarse previamente y a nivel personal).

Es evidente que cuanto más alternativas se analicen, los resultados serán mejores. Para lograr esto, es necesario eliminar todo tipo de autocensura y de prejuicios de carácter moral, social, sexual, religioso, artístico, etc. De esta manera se asegura que se está abierto a cualquier tipo de información. Estar abierto significa estar receptivo y ser capaz de aportar información, sin analizar previamente y sin determinar si esta interesa o no. Si establecemos criterios selectivos de entrada, eliminamos un alto porcentaje de posibilidades de encontrar soluciones adecuadas. Estos ejercicios de listado y "brain storming" nos enseñan alternativas de solución que en principio serían consideradas inapropiadas, pero que muchas veces resultan ser las adecuadas. Un "brain storming" es más efectivo con grupos de más o menos 5 personas. Cada persona genera el máximo posible de ideas, sin ningún tipo de restricción o censura. En muy poco tiempo pueden soltar una cantidad inmensa de información. Si el grupo usa una grabadora y escucha al final la charla, encuentra sin duda un número de elementos que han sido comunes a todos los participantes y que muchas veces pueden ser 3 o 4 palabras que le muestran al grupo este sentido común.

Para que un "brain storming" sea eficaz, es fundamental que ninguna de las personas del grupo adopte ningún tipo

de elogio ni de rechazo, porque cualquiera de las dos condiciona la actitud, inhibe la posibilidad de expresarse y disminuye la probabilidad de selección de alternativas. Si durante su realización se bloquea la producción de ideas, es recomendable no parar y tratar de observar objetos, situaciones o ambientes que lo rodean y que aparentemente no tendrían nada que ver con el problema, registrándolos, porque se ha comprobado que muchas veces estas palabras o ideas evidentemente absurdas, son puentes para continuar generando ideas.

En definitiva, esta es una forma de trabajo sumamente útil, especialmente en el momento de plantear proyectos y de encontrar soluciones. Es especialmente aplicable para el trabajo de grupos.

Personas que se disciplinan en esta práctica, deben llegar a listar entre 200 y 300 alternativas por cada 10 o 15 minutos. Se recomienda, en consecuencia, ocupar por lo menos algunos minutos por día, y listar alternativas de solución para los diferentes problemas y, siempre que sea posible, realizar reuniones tipo "brain storming".

## LA INDIVIDUALIDAD

En los campos del proyecto gráfico y editorial, el problema es, por una parte, aprender y adoptar determinadas técnicas que nos ayuden a lograr un nivel de calidad alto, y por otro lado, siempre en forma paralela, experimentar siempre algo individual. La única oportunidad que tenemos de adelantar en este proceso, es elaborando un producto que cada vez tenga aspectos de inventiva conteniendo un sello personal, y que él mismo responda a características socio-culturales bien definidas. Cada día se progresa y se tiene acceso en todos los países a nuevas técnicas y equipos que aparentemente facilitarían el logro de óptimos resultados técnicos. Pero el problema continúa siendo la necesidad de obtener características individuales del proyecto de la imagen y de la forma. Un camino indiscutiblemente ágil para lograr estas características, es el de plantearse alternativas diferentes de solución a cada problema y proyecto antes del inicio de cualquier trabajo, con la seguridad de que, cuanto más alternativas se planteen, mejor calidad podrá obtenerse. Si a este

elemento se le adiciona una buena crítica de diferentes fuentes, tanto más posibilidades tendríamos de liberarla de preconceptos de toda índole.

Es evidente que la individualidad se adquiere a través de los valores culturales, locales, familiares, de la naturaleza, del medio, de las características del país y de muchos otros aspectos que componen el entorno personal o de la empresa. Pero también es evidente que debemos buscar siempre una característica de individualidad, nuestra propia manera de hacer, de interpretar, de ver. Es recomendable que en los ejercicios de "brain storming" y de listado de alternativas, se recurra a todo lo que es memoria personal, puesto que probablemente no existe nada más original para un individuo que su propia experiencia personal, porque ésta es única. Todo lo que es cultura familiar, cultura individual (casa, calle, barrio, ciudad), cultura de grupo (social, religioso, política o racial), está integrado al individuo y es necesario tenerlo en cuenta como punto de partida y materia prima de un proyecto.

Observamos en América Latina una peligrosa actitud de imitación a los modelos de sociedades más prósperas. Muchos creativos e industriales encuentran en la copia el camino aparentemente más seguro. Se olvidan que a mediano y largo plazo los espacios mejores y más seguros del mercado serán ocupados por los "dueños" de la idea.

Paralelamente con este comportamiento alienado del industrial o del creativo latinoamericano, observamos en eventos internacionales que los europeos y norteamericanos están siempre tratando de encontrar soluciones en donde el proyecto, el diseño y la ilustración reflejen la identidad cultural del país de origen. Igualmente apreciamos que los modelos que se copian son de segunda o tercera mano y a mucha distancia en tiempo y en espacio de la época en que se produjo el original. Es penoso observar que la mayoría de las escuelas de diseño gráfico y áreas afines continúan aferrados a la copia de modelos de otras culturas y se olvidan de analizar

el propio entorno.

Otro aspecto fundamental es que la escuela debe ocuparse fundamentalmente del estímulo a la expresión individual y ser capaz de ayudar al creador a encontrar su medio adecuado de expresión.

La adopción y búsqueda de un sistema y una actitud permanente de originalidad e individualidad, nos ayudaría a eliminar progresivamente las excesivas influencias foráneas. En esta forma podríamos llegar a entender y a convencernos de que el único producto que interesa tanto a nivel creativo, comercial y de mercado es aquel que tiene verdaderas características de individualidad al lado de una calidad técnica, y que esta calidad se logra sobre decisiones tomadas en forma sistemática y desde el comienzo de cada trabajo.

Es muy común encontrar en América Latina copias casi calcadadas de proyectos con características de forma, expresión, ambientación, diseño y colorido, que corresponden a Walt Disney de hace 30 años, muchas veces sin ninguna relación no solamente con América Latina, sino con el mismo público interesado. Este aspecto nos hace pensar muy seriamente en la necesidad que existe de trabajar el problema con los editores, quienes deben cambiar de actitud y estimular a los creativos para que propongan proyectos nuestros antes de acogerse a estilos preestablecidos. Esto sería promoviendo una gran conciencia colectiva entre los mismos generadores de insumos intelectuales y entre los sectores de producción. Esto exige mantener una actitud de apertura permanente al conocimiento y al análisis de la producción de buena calidad en el extranjero, pero esta debe ir acompañada también de una actitud de observación consciente de los elementos propios del entorno nuestro, con lo cual estaremos en condiciones de inventar nuestro propio modelo que se beneficiará de todo lo conocido en otras culturas, asociado a nuestro sello personal. Debemos observar el trabajo del artesano, y el color de la tierra, el tipo de árboles, nuestra cultura personal y familiar, etc. Debemos lograr como punto de equili-

brio un producto que tenga interés y valor internacional, que pueda llegar a cualquier ser humano, pero exactamente a partir de nuestra individualidad y no a partir de la copia de modelos ajenos a ella.

Es recomendable conocer el público al cual nos dirigimos y el objetivo del proyecto. Pero no debemos perder de vista un espacio más amplio de audiencia para el mismo. Es recomendable entonces que, al plantearse un proyecto, se intente imaginar todas las posibilidades de público y de mercado a nivel nacional e internacional. Debe pensarse que cada ilustración puede ser una página de libro, un empaque, parte de un audiovisual, un diseño para papel de carta o una tarjeta, y que puede interesar a nuestro público y al lector de otro continente.

El mercado latinoamericano es suficientemente amplio como para ser ocupado por ideas de interés latinoamericano. Cada vez más, nos parece oportuna y necesaria una actitud de trabajo en común para la elaboración y producción de proyectos con vistas a un mercado nacional, regional e internacional.

En cualquiera de las alternativas, debemos analizar cuidadosamente las características de producción, mercadeo, promoción y divulgación, para lograr todas las posibilidades de éxito de un proyecto y obtener el máximo de vida útil, el mayor público posible y una óptima rentabilidad, asociando estos elementos a todas las características de creatividad y de expresión de valores culturales auténticos.

Observamos que, por lo general, el industrial de las artes gráficas y los editores en América Latina, asumen una actitud de inversión muy tímida hacia proyectos autóctonos. Los invitamos pues, a que reflexionen sobre esta actitud y sobre las ventajas de dedicar parte de sus recursos y tiempo a generar proyectos y productos propios.

## **SISTEMAS DE ELABORACION**

Proponemos la adopción de un sistema que permita que el proyecto gráfico sea al final, fruto del esfuerzo común entre el editor, el autor del texto, el autor de las ilustraciones y de todas las personas que participan en la producción gráfica (selección de colores, fotolitos, impresión y acabado).

Observamos que el proyecto gráfico o editorial gana mucho en contenido y calidad cuando, en el proceso de creación y producción, el editor organiza reuniones con el autor del texto, el autor de las ilustraciones, el diseñador (si este existe en la empresa) y con los encargados de los fotolitos y de la impresión. El objetivo de las reuniones es el de discutir todas las características de la edición: todos los aspectos que directa o indirectamente pueden mejorar la calidad, reducir los costos del proyecto y, al mismo tiempo, precisar las fechas de su producción y distribución y las formas de promoción del mismo.

### **3.1. Reunión de creación y de proyecto gráfico.**

Cuando el editor, el autor del texto y el de las ilustraciones analizan el proyecto punto por punto y establecen los cortes del texto para determinar las páginas o caras en las cuales se distribuirá el mismo, así como los aspectos y puntos por ilustrar.

Una vez indicadas las divisiones, puede en este momento definirse el cuerpo y tipo de letra, los espacios de la página que se dedicarán al texto y aquellos para las ilustraciones.

En este nivel de creación, se hace necesario el análisis detallado del texto para que el editor y el ilustrador se adentren en todo lo que el autor del texto imaginó y quiso transmitir. Aquí será igualmente importante que el autor dé al ilustrador sus propias ideas sobre la ilustración de su texto, a partir de las cuales el ilustrador tendrá un punto de partida para la concepción y discusión de su trabajo. En este intercambio de ideas y sugerencias se requiere una actitud muy abierta, humilde y profesional de parte del autor y del ilustrador para que se ofrezcan el máximo de ideas y que el texto sea el punto de partida para la creación de la ilustración. Durante la reunión debería el ilustrador adelantar pequeños bocetos para proponer el diseño de la página. Al respecto, tanto el autor como el editor, deben dar al ilustrador todas las orientaciones e instrucciones posibles sobre las imágenes, tales como aspectos sociales y raciales, la flora y fauna y además características que a su juicio debería contemplar o serían deseables en la respectiva ilustración, independientes del propio estilo del ilustrador.

Es muy importante también que se estudien y discutan las posibilidades de promoción del proyecto, análisis que puede facilitar el mejor uso posible del diseño o de las ilustraciones para apoyarla, (si es posible con la participación de los responsables del sector de marketing de la empresa).

El análisis de los aspectos de promoción y venta puede in-

fluir en los aspectos de creación y de producción. Por ejemplo, al imprimir una carátula, pueden utilizarse tiras de papel sobrante que se utilizarían como marcadores de libros y como material promocional del mismo libro; en algunos casos, al hacer la división del texto para distribuirlo en las páginas, sobran algunas veces espacios en alguna página y ellos pueden ser utilizados para promocionar otros libros o proyectos. El proyecto gráfico con los bocetos de cada una de las páginas o caras, que el ilustrador presentará al editor, puede servir para la promoción que él haga ante otros editores en la búsqueda de otras ediciones, de coediciones, o como material promocional ante las agencias de divulgación.

Esta primera reunión es por consiguiente informal, y de ella debería nacer el proyecto en su concepto global, con todos sus componentes y posibilidades de llegarle al lector o al público final.

Es evidente que si todas las personas que participan en los procesos de creación, producción y difusión participan en esta reunión, todo el conjunto del proceso mismo, gana en calidad. En primer lugar, es probable que el autor del texto tenga aquí la posibilidad de hacer un análisis crítico de su obra a la luz de aspectos que probablemente no pensó en otro momento y que le permitirían mejorar algunos detalles. El ilustrador, por su parte, tiene también la oportunidad de conocer en detalle la obra, para quién, cómo y cuándo se producirá; todo esto le dará sugerencias sobre el sentido lógico de la ilustración con respecto al texto, sobre su coherencia y sobre la posibilidad de que tanto el texto de la obra como sus imágenes se integren y conserven su propio valor.

Es importante identificar si el ilustrador invitado por el editor es o no, la persona indicada para ilustrar el proyecto.

La presencia de esta reunión de las personas a cargo de los fotolitos y de la impresión, garantiza que se reducirán y obviarán los problemas técnicos de la producción final del li-

bro, dando sus sugerencias y orientaciones en forma oportuna y facilitándole al editor, a su vez, la oportunidad de prever con mayor precisión los aspectos económicos de la edición.

Los editores deberán entregar a cada uno de los participantes en esta reunión, principalmente al ilustrador y a los encargados de la producción gráfica, una hoja de instrucción, la cual debería registrar todos los criterios y políticas del editor; qué pretende con este proyecto, qué posiciones de mercado se ocuparán, cuáles con las características conceptuales y filosóficas. En cuanto al proyecto en estudio, el editor debería indicar elementos tales como: a qué público se dirige, elementos deseables para ser enseñados por la ilustración, tales como aspectos raciales, de identidad cultural, valores de complementariedad o de ampliación de la información contenida en el texto. También debe indicar con claridad los detalles de tamaño, número de páginas, colores que se utilizarán, cubiertas, carátulas o portadas, portadillas, páginas preliminares de información bibliográfica, de créditos y de copyright, tipo de papel, número de tintas, mancha, tipo y cuerpo de letra, acabado, material de promoción, sus características, etc.

Se indicarán las fechas de producción para conclusión de bocetos, artes finales, fotolito e impresión.

Como se mencionó antes, durante la reunión deben determinarse los cortes del texto y el punto ideal de cada corte, sin olvidar que el diseño depende de la combinación de estos cortes, de una distribución adecuada y del número de páginas o caras.

Finalmente, estas instrucciones del editor, deben referirse a cómo presentar el arte final. Es común que el ilustrador conozca bien su trabajo y las técnicas de la ilustración, pero muy poco las técnicas de impresión y de producción gráfica del libro. El editor debe darle las bases sobre las características elementales del original, tales como la pauta sobre el ta-

maño del mismo (idealmente 1 x 1), la calidad del papel en el que deben entregarse los originales (siempre en papel flexible), la necesidad de evitar "collages" o mezclas de materiales y de no utilizar tintas brillantes o fosforescentes, etc.

Por el momento, es necesario insistir en la importancia de entregar estas instrucciones y de realizar la primera REUNION DE CREACION, en la cual se plantean todos los aspectos conceptuales de la editorial, y del proyecto gráfico, además de las técnicas de producción y de promoción.

### **3.2. Reunión de evaluación del proyecto gráfico**

En esta reunión, el ilustrador o diseñador entregará a la editorial, en las fechas que se le establezcan, un proyecto gráfico de cada página o cara y del proyecto como conjunto con una ilustración en arte final. Cuando se habla de proyecto gráfico se hace referencia al diseño de la página o cara y al boceto de la ilustración, ésta suficientemente detallada para que se entienda fácilmente qué es o cuál será la ilustración final, así como la relación texto-ilustración. Es deseable que se adopte como sistema de trabajo, un proyecto que corresponda al dummy (en inglés), maqueta (en español), o a la "boneca" (en portugués) que sea en tamaño 1 x 1 en línea. Una manera muy práctica y sencilla de hacerlo, es dibujarla en papel cebolla o papel transparente y después sacar copias. Estas copias montadas constituyen la maqueta, que da una idea muy aproximada del proyecto final, con detalles como el del tamaño de la letra, la posición de los títulos y la relación del diseño. Esta maqueta sirve también para los trabajos de promoción de coediciones.

A través de la maqueta, ya podrán, el autor del texto y el editor, saber si el ilustrador logró crear, a través de sus ilustraciones, alguna otra información que complementa y amplíe el texto o el proyecto, recogiendo características culturales del medio al cual se refiere el texto y al cual está dirigido el proyecto e interpretando correctamente el sentido

y el “clima” del texto, y si logra emocionar o conquistar al lector o al público.

Además podrá apreciar el editor si el proyecto en su aspecto final es una “buena edición” y él mismo podría estar en un buen nivel de competencia frente a otros del mercado. Uno de los puntos de evaluación de este elemento es el equilibrio que el ilustrador pueda dar a las páginas entre sí, conservando una relación de secuencia entre ellas, y el valor absoluto de cada una por separado. Cuidado especial deberá tener el editor en verificar si el ilustrador ocupó más o menos el espacio que se le indicó o que se acordó con él en relación con el dedicado al texto impreso, y si se logró el equilibrio entre los dos elementos, ilustración más texto, en el espacio-página.

A partir de esta evaluación y revisión, el editor ordena la levantada o composición de los textos y el ilustrador hace entre tanto los artes finales. Es ideal que el ilustrador reciba una fotocopia de la primera prueba del texto compuesto, para que al hacer las artes finales tenga más aproximación al texto definitivo y puedan ocupar los espacios en la mejor forma posible.

## **PRESENTACION DE ARTES FINALES**

Deben tomarse en cuenta algunas consideraciones de carácter general que se aplican a cualquier tipo de arte final para que ellas no presenten problemas de reproducción. Entre estas consideraciones tenemos:

4.1. Las artes finales deben ser siempre que sea posible, del mismo tamaño del impreso final, lo cual evita sorpresas en la ampliación o en la reducción. En caso de no ser posible esta presentación 1 x 1 se observa que por lo general la ilustración de menor tamaño mejora en la ampliación.

En forma generalizada, las escuelas de diseño tienden a estimular en el ilustrador la idea de hacer ilustraciones muy grandes para después reducirlas, en la convicción de que es mejor la presentación en grande y, que después, al reducir, reflejan mejoría. Consideramos que ocurre todo lo contrario, porque cuando se reducen, todos los colores y las texturas se "empastelan" y se pierde mucha nitidez. Son muy pocas las técnicas que mejoran con la reducción. Por lo

tanto, siempre que sea posible, debe dibujarse 1 x 1.

4.2. Al dibujar, debe tenerse en cuenta el uso del papel flexible. La utilización de material rígido impide la reproducción en equipos "SCANNER" o similares, a no ser que se le haga antes una reproducción en película, transparencia positiva tipo EKTACROME. Pero esta solución tiene un costo adicional que bien podría evitarse utilizando directamente el material flexible. A partir de él, pueden utilizarse todas las formas de reproducción existentes.

4.3. La hoja de papel donde se ilustra no debería ser nunca superior a las dimensiones del cilindro del SCANNER. Si se utilizan tamaños superiores a este, la selección de color podría hacerse solamente en equipos planos de reproducción, o reproduciendo una película (transparencia positiva) y llevando ésta al SCANNER.

4.4. Con respecto a las tintas que se usan en la ilustración, deben evitarse las brillantes y las fosforescentes. Todos los colores metálicos, brillantes, así como los relieves en la ilustración, crean numerosos problemas en la reproducción y, aún si se logra reproducir, crean colores falsos. Es un error aplicar a los originales barnices o cualquier tipo de "spray" protector brillante, porque crean también problemas de reproducción. Hay algunas tintas o colores que no reproducen bien. Por lo general algunos naranjas y verdes son bastante problemáticos para la reproducción a 3 o 4 colores.

4.5. Es siempre deseable que los originales sean opacos y que el papel en el cual se haga la ilustración sea opaco y no muy "texturado", porque es probable que esta textura se reproduzca, (excepto cuando se desea hacer aparecer esta textura en la reproducción). Por ejemplo, en los originales pintados en papel acuarela con textura muy intensa, el original es muy bello, pero al reproducirlo las texturas aparecen en las partes blancas. Si se imprime este original en un papel blanco que no tiene ningún tipo de textura, puede ha-

cer un contraste que no favorece en nada la reproducción con respecto al original.

4.6. Es importante también que no se mezclen en la ilustración técnicas ni materiales; en caso de tener que hacerlo, el ilustrador debe estar seguro sobre el resultado final de esta mezcla y sus posibilidades de reproducción. De ahí la importancia de que el ilustrador hable con los responsables del fotolito, sobre la técnica que piensa usar en los originales, escuche sus consejos y así tenga una previsión de los resultados finales. Si es un trabajo grande, como libros de textos, enciclopedias o colecciones de libros en los cuales se van a utilizar las mismas técnicas, es útil que se haga una selección de color de una página, como prueba, para observar desde el primer momento todos los posibles problemas que podrían presentarse en la producción y corregirlos en las artes finales posteriores.

4.7. Los principales tipos de artes finales para la ilustración son:

4.7.1. Originales pintados a todo color u originales en película positiva transparente (ektacrome, fujirome, etc.).

4.7.2. Originales en blanco y negro con aplicación de trama. Esta trama puede ser para una, dos, tres o cuatro tintas. Dibujos en negro línea o medio tono con aplicación de trama para cada uno de los otros colores.

4.7.3. Originales con el negro separado de otros colores. Para artes bicolors, tricomía o cuatricomía, una técnica muy adecuada es dibujar el negro en papel base, y en la otra cara del mismo papel dibujar el segundo color, o los colores. Otra posibilidad es hacerlo también en overlay, por selección manual de cada color, pero esta segunda alternativa tiene como desventaja que el papel base y el overlay no tienen la misma estabilidad y pueden crear problemas de registro. En la proporción directa en que el artista domine

con propiedad esta técnica, sería importante que la línea del diseño fuera suficientemente gruesa como para compensar cualquier probabilidad de fuga de registro (04-08)

4.7.4. Originales a dos colores. A dos colores se pueden diseñar en línea — medio tono (pintado) o ilustrado, medio tono — medio tono, línea — aplicación de tramas (medio tono plano). La misma variedad se aplica a originales de 3 o 4 colores.

4.7.5. Reproducción de originales pintados. En originales a todo color, para la selección de colores, el artista debe evitar en la ilustración contornos con tinta negra, porque la línea negra pintada o diseñada se reproduce en todas las tintas.

Si el ilustrador dibuja con tinta china o negra y después le aplica acuarela o témpera, este color negro, al ser fotografiado en los cuatro colores, es reproducido y seleccionado en todos los colores, porque, para efectos fotográficos, él sería la suma total de todos los colores. Lo mejor es que esta línea sea dibujada en otro color, como el marrón o el azul, para que se seleccione a 3 o 2 tintas y al imprimirse se tengan mejores posibilidades de una reproducción nítida y limpia. Es fácil entender que si se dibuja en negro y este color es reproducido en todos los colores, al imprimirse se superpone la impresión de la misma línea 4 veces (en el caso de 4 colores) y probablemente esta línea se engruesa, pierda su nitidez y tenga una gran probabilidad de fuga de registro en la impresión.

4.7.6. La parte del texto o de información escrita no debe ser nunca aplicada directamente en la misma ilustración. No debe olvidarse que cualquier proyecto editorial, podría ser publicado en otro idioma. Por esta razón es importante que la primera selección de color sea solamente de la ilustración sin nada de texto. Todos los textos y letreros deben montarse siempre en un "flap" o en un "overlay" que por lo general es un papel o acetato transparente y grueso,

el cual debe tener la máxima estabilidad posible. Sobre este papel se montan todos los textos o se dibujan los letreros o partes de la ilustración en línea.

Entre el original y el "flap" deben señalarse todas las líneas de registro, para que cuando se fotografíen los dos originales por separado en el fotolito, pueda el montador sin problemas ubicar claramente el texto en relación a la ilustración.

4.7.7. Las páginas de las artes finales deben ir numeradas, para facilitar su manejo.

4.7.8. En la parte posterior de cada hoja de papel de las artes finales, debe escribirse el título del proyecto al cual corresponde la ilustración, el nombre de la editorial, el nombre del autor del texto y el del ilustrador y el número de páginas.

4.7.9. Para la protección del original, este o estos deben ser entregados en la imprenta debidamente protegidos en un sobre de plástico transparente, lo cual evitará que le ocurran accidentes comunes en una imprenta, desde una tinta que pueda caer sobre el original, hasta el polvo que las ensucie.

A pesar de hacerse las ilustraciones en papel flexible, deben entregarse cuidadosamente protegidas con sobre o con cartones rígidos para que no se doblen.

4.7.10. Cuando se entrega el original al fotolito o a la imprenta, debe solicitarse un recibo para que se caracterice la responsabilidad de la utilización de este original. Los originales, una vez reproducidos, deben ser devueltos al ilustrador a quien pertenecen, salvo en los casos en que se ha hecho un arreglo distinto con el editor o el cliente. Recomendamos al ilustrador hacer lo posible por conservar sus originales, puesto que, además de ser su materia prima de trabajo, podrían tener futuras utilidades alrededor del

mismo libro para el cual fueron realizados, y para otros fines de utilización en producción de materiales audiovisuales, afiches, papelerías, etc., y también para exposiciones y muestras de ilustradores, talleres de trabajo entre profesionales del diseño y la ilustración, etc.

4.7.11. La reproducción y el fotolito. Definición de la trama que será utilizada: si el libro va a ser impreso en un papel de buena calidad, se pueden utilizar tramas de 133 - 150 líneas por pulgada. Si se utiliza papel offset de baja calidad, es más recomendable bajar la trama a 120 líneas o menos.

Antes de solicitar el fotolito, debe definirse el tipo de papel que se utilizará en la impresión, para que las pruebas sean presentadas por la empresa que hace los fotolitos, en la misma calidad de papel que se utilizará en el libro. En algunos países las editoriales no acostumbran a exigir del fotolito una prueba en papel, pero tienen pruebas con "cromaline" o en "colorkey" que no son tan claras para efecto de revisión y análisis, como lo son las de papel.

La base de un buen fotolito es de todas maneras un buen original. Si este último es limpio, no tiene tintas mezcladas, ni arrugas y tiene colores coherentes con las escalas gráficas, muy probablemente se tendrá una buena reproducción.

Cuando se solicite la reproducción de color, debe explicarse al encargado del fotolito la secuencia de páginas, la posición del texto y los colores que se desean. Se le solicitará una prueba para análisis, la cual deberá ser revisada por el ilustrador y el editor. A partir de ella se le harán las correcciones necesarias a la película. Si es necesario se solicitará una nueva prueba y esta segunda prueba, con las escalas de color, serán el material de base para la impresión.

También esta prueba debe pedirse en el mismo tipo de papel y las mismas tintas que se utilizarán en la impresión del libro y deberán reproducir lo más cerca posible, las condiciones de reproducción del libro.

## **EL BANCO DEL LIBRO**

**Carmen Diana Dearden**

Me propongo en esta exposición referirme a una experiencia concreta. Y ello por varias razones. La primera es porque para mí es muy difícil separar mi formación de antropóloga de mi labor de editora; la segunda porque pienso que de una experiencia concreta pueden derivarse perspectivas y recomendaciones aplicables a la producción de materiales para niños en otros medios, y la tercera porque voy a hablar no de los problemas editoriales técnicos, sino más que todo del enfoque y de la filosofía que está detrás de nuestros productos editoriales y que tiene muchísimo que ver con lo dicho esta mañana por Daniel Prieto, casi como si nos hubiésemos puesto de acuerdo.

## EL ORIGEN

Comienzo por poner un poco en contexto el origen del Banco del Libro. Las ediciones surgieron después de más de 15 años de trabajo en bibliotecas dedicadas a niños y a jóvenes; de la frustración de un equipo multidisciplinario, sociólogos, antropólogos, psicólogos, periodistas, bibliotecarios; la frustración por no conseguir un buen material latinoamericano que reflejara nuestra cultura, material necesario para alimentar las bibliotecas.

Decidimos entonces publicar materiales que pudieran ser un modelo también para niños latinoamericanos, pero que en principio estaba destinado a los niños venezolanos. Como señaló anteriormente Celso Lara, no es posible hablar de un niño en general. El niño latinoamericano no existe, hay muchas diferencias de país a país. Nos encontramos con el mismo problema en Venezuela ¿Cuál era el niño venezolano? ¿Acaso el andino, que está acostumbrado a llamar de usted a todo el mundo? ¿El llanero? ¿El costero, que habla de tú a todos, desde el presidente para abajo? ¿El rural campe-

sino? ¿El urbano?

Como nuestras experiencias estaban basadas fundamentalmente en servicios bibliotecarios en ciudades, decidimos dirigirnos a ese niño urbano, con la esperanza de que nuestros mensajes fueran suficientemente universales como para llegar también al niño rural, al niño indígena, aunque en Venezuela, a diferencia de muchos otros países de América Latina, la población indígena es de menos del 10/o.

Pero sí es un país con alto índice de urbanización, un índice que en 50 años pasó del 290/o al 760/o. Por otra parte, al igual que en el resto de América Latina, un 40 por ciento de la población es menor de 14 años.

## LOS PROPOSITOS

Queríamos para nuestro trabajo romper con todos los esquemas de la escuela, de los cuales habló Daniel; con esos textos que no son textos sino amontonamientos de lecturas. Queríamos ofrecer a los niños lo que consideramos esencial en la lectura: el goce, el goce por la palabra, el goce perceptual. Así, escogimos un libro que trabajara con una rica mezcla cultural y que a la vez pudiera competir con la oferta de los programas de televisión enlatados, como por ejemplo los que nos llegan de España, que si bien por su contenido no reflejan nuestra cultura, tienen una calidad gráfica y física bastante buena.

Y queríamos hacer libros que representaran nuestro entorno cultural, no solo en el texto sino también en la imagen.

Definimos unas líneas editoriales a grandes rasgos, partiendo de una filosofía donde el relato era de suma importancia, donde el lenguaje cotidiano era también fundamental,

donde el goce ocupaba un sitio central. Y, a grandes rasgos, decidimos unas líneas que estaban basadas en la tradición oral de narraciones indígenas, de cuentos criollos, de risas y adivinanzas; precisamente para rescatar lo que Daniel llamó esa expresividad, esa espontaneidad de habla cotidiana. Buscábamos una línea de libros que reflejara la realidad actual, la realidad urbana, la realidad rural y la realidad indígena. Y cuando hablo de la realidad actual indígena ya no estoy hablando de leyendas ni de narraciones antiguas, sino, por ejemplo, de qué le pasa a un niño indígena cuando encuentra por primera vez la cultura del hombre blanco.

Una de las colecciones que tiene que ver con los grupos étnicos de Venezuela se llama Gente Nuestra. Fue muy difícil producirla. Llevamos ya tres años trabajando en ella. Ello porque a muchos autores les ha sido muy difícil ver a su cultura desde fuera, en términos objetivos; hay muchos tabúes que es necesario resquebrajar y todavía no hemos podido hacerlo.

Otra línea fue la que partió de la tradición oral. Recordemos lo señalado por Celso en relación con el rescate de las raíces. Un niño, en un proceso urbano tan acelerado, va perdiendo esas raíces. Consideramos que era más sencillo llevar al niño de la tradición oral, es decir, de lo que está acostumbrado a oír, a la tradición escrita.

Y aquí tengo que hacer una advertencia en cuanto al rescate de la tradición en los medios impresos. Hay dos extremos: uno que consiste en atropellar toda la cultura original, que cambia totalmente el esquema, el ritmo de esa cultura, que la dulcifica e incluso elimina lo que considera que no debe estar ahí, que le quita la picardía a los cuentos criollos, por ejemplo.

En el otro extremo aparecen las versiones antropológicas, que son tan literales que no las entiende nadie. No las entiende tampoco el niño. Por eso es que es tan importante, cuando uno hace esa transcripción de una cultura a otra,

buscar cuentos que puedan ser transcriptos sin oscurecerse, que puedan ser contados con la posibilidad del lenguaje en el que van a aparecer, que tengan elementos universales.

Quiero decir que cuando se transcribe la tradición oral a otra escrita, cuando pasa de una cultura a otra, la autenticidad tiene sus límites, que uno no puede ser, por más que quiera, totalmente auténtico. Un cuento indígena, al pasar al idioma español, al pasar a las referencias culturales de un niño acostumbrado a ese lenguaje, nunca va a tener la autenticidad y el simbolismo del original.

## LA EXPERIENCIA

Detengámonos ahora en la experiencia que hemos ido recogiendo en estos años, en nuestros problemas, nuestros aciertos y nuestros errores. Me referiré fundamentalmente a la recepción de los materiales.

Todas nuestras colecciones, dentro de ellas unos títulos más otros menos, tuvieron alta receptividad. Ediciones de cinco a diez mil ejemplares se agotan entre los seis meses y los tres años. Yo fuí testigo de cómo un libro indígena, basado en un cuento indígena, fue totalmente comprendido por los mismos niños indígenas, en este caso los guajiros, y al mismo tiempo por los niños urbanos; comprendido y sobre todo gozado, que es lo más importante.

Creemos que vamos logrando una exitosa adaptación de la tradición oral a lo escrito, que los niños internalizan cosas que están acostumbrados a oír, y sobre todo si está escrito en ese lenguaje expresivo cotidiano resulta más fácil de in-

ternalizar.

Descubrimos también otro fenómeno interesante: lo oral, cuando pasa a lo escrito, se convierte en verdad para los niños. Por ejemplo, en un libro, también guajiro, se habla de un "guanulú", el espíritu del mal, diríamos nosotros, aunque para ellos representa mucho más que en nuestra lengua. Un guanulú es un cangrejo, pero también es un hombre blanco, y además un monstruo sin cara y con garras, todo eso es un guanulú. Pues bien, cuando les llevamos el libro, los que nos habían dicho que era un cangrejo encontraron confirmada su afirmación en lo impreso.

Lo mismo nos sucedió con un libro de peces. Toda la información fue recabada entre pescadores de la costa de Venezuela. Cuando les llevamos el libro un pescador le dijo a otro: tú ves lo que te dije es verdad, ahí está escrito. El mismo nos había dado la información, pero al verla impresa se aseguraba su veracidad.

Sucedió algo similar con un libro sobre la realidad urbana de los niños de un barrio de Caracas, que intentan conseguir un sitio para jugar. El libro salió de la experiencia de los niños del barrio de San José. Cuando se los llevamos los chicos dijeron: ah! es verdad! Se reconocieron como protagonistas del cuento y se olvidaron que éste tiene un final más o menos feliz, inventado, cuando en el cuento que ellos habían propuesto ese final era otro. Pero pensaron que el libro les podía servir para ir nuevamente al Concejo Municipal para que les hicieran caso, toda vez que en el libro se decía que algo similar puede pasar.

Esta colección basada en hechos reales ha tenido mucho éxito en Venezuela. No sé si aparte del éxito con los niños también ha sucedido lo mismo con los adultos que están aprendiendo a ver su realidad. Y también el éxito en el exterior. El libro que mencioné en último lugar fue traducido a ocho idiomas, y en cada uno de ellos fue cambiada la propuesta del texto. Por ejemplo, en la versión alemana los

niños salen a tomar el Concejo Municipal. En la holandesa fueron agregados personajes extra que se dedicaron a explicar la realidad latinoamericana, convirtiendo al texto en algo paternalista con relación a nuestros países. Los ingleses lo recortaron y los franceses no sintieron ninguna necesidad de cambiarlo.

Otro libro, **La calle es libre**, tuvo mucha demanda de editores extranjeros, pues la ilustradora es realmente muy buena. Pero cuando se pusieron a leerlo se encontraron que allí había una cultura que no estaban dispuestos a aceptar, una cultura de las zonas marginales, de la injusticia, de los niños pobres.

Hemos tenido mucho éxito en la formación de ilustradores, pero aun no lo hemos tenido en la formación de autores. Es muy difícil decirle a estos últimos que no escriban cuestiones didácticas, con moraleja, con estereotipos, que aprendan a ver su propio entorno.

Uno de nuestros desaciertos fue la colección para adolescentes. Creíamos que íbamos a tener éxito en la promoción de la lectura con cuentos que nosotros llamamos de amor y susto. Pero fracasamos, y no sabemos si fue a causa de la falta de publicidad o del formato. Yo creo que en gran parte fallamos porque no sé si en América Latina existen adolescentes. Nosotros somos el producto de una cultura indígena y africana donde, después del rito de la iniciación, el niño entra de lleno en la vida adulta. Creo que eso le pasa a muchos de nuestros adolescentes y que cuando hablamos de adolescentes estamos a menudo hablando de una invención norteamericana, europea, que quizá no se aplica a nosotros.

Nuestras narraciones indígenas en lengua indígena fueron un fracaso también por el sencillo hecho de que los niños indígenas no saben leer en su lengua, muy pocos saben esto, al menos en Venezuela.

## RECOMENDACIONES

De todo esto qué aprendimos y qué recomendaciones tenemos:

*Primero: que el libro, a diferencia de la televisión, es un medio mucho más individualizado, además de ser un medio mucho más económico de producir. En él se puede definir al público con más facilidad, porque la lectura sigue sus propios ritmos y porque se puede pensar en diferentes edades.*

*Segundo: es muy importante comenzar con niños en edad escolar, para romper con esos modos atroces de socialización, con esas cosas atroces que les enseñan en la escuela. Y a la vez no perder de vista a los pequeños,*

*Tercero: la tradición oral, además de ser un material muy rico y muy bello, es un excelente medio de llevar al niño a la lectura, a lo escrito, pero es muy importante cuidar esa adaptación.*

Cuarto: debemos partir siempre del entorno cultural del niño. Pueden ser utilizados materiales extranjeros, pero de nada sirven éstos si el punto de referencia no es la propia cultura del niño.

Quinto: si bien no existe un niño latinoamericano, existen etapas de desarrollo y, más que nada, existe una esencia cultural más o menos homogénea, sino en todos los países al menos por regiones. No olvidemos que somos una mezcla de la cultura indígena, la africana y la del hombre blanco.

Sexto: recomedamos producir materiales basados en experiencias concretas, dirigidas a un público definido, concreto, a fin de hablar de temas que realmente le interesen a la comunidad.

Lo que más tenemos que aprender a leer, mirar y comprender es nuestro propio entorno cultural; interpretar nuestra propia realidad, nuestra tradición oral, lo que actualmente está pasando. Y tenemos también que aprender a situarnos fuera de nuestra cultura, a mirarnos desde afuera; utilizar nuestras raíces, nuestras propias herramientas culturales. Y sobre todo que pensemos en el goce, en la importancia del goce para los niños y no le temamos a lo imaginario, porque después de todo, como lo dijo Miguel Angel Asturias y lo ha demostrado García Márquez, vivimos en un continente donde lo real maravilloso forma parte de nuestra vida cotidiana.

**(Transcripción de la intervención de Carmen Diana Dearden en el Seminario "La Comunicación y el niño").**

## **LA FIESTA DEL CONOCIMIENTO**

**Marta Dujovne**

## INTRODUCCION

Cuando se habla de comunicación educativa tenemos siempre como referencia por un lado a la escuela y por otro a los programas de educación a distancia. En lo que comentó Daniel Prieto sobre la escuela y el escamoteo de la fiesta del lenguaje, yo agregaría que también se escamotea la fiesta del conocimiento. Es muy difícil que un niño escolarizado piense que aprender o conocer algo es disfrutable, a pesar de que desde muy pequeño le interesa conocer lo que le rodea. La escuela se dedica a destruir ese interés por el conocimiento y por el mundo circundante.

Un primer rompimiento con la propuesta de los libros escolares vino por el lado de la literatura infantil de ficción, por la narrativa, por la poesía y por el reclamo al derecho de la imaginación de los niños. Después, de algún modo hubo que luchar contra el estereotipo que eso formó, para recordar que la realidad también importa a los chicos y que el conocimiento no tiene por qué tener una forma escolar o disfra-

zarse para que les interese. Yo creo que la gente que le tiene miedo al desarrollo de la imaginación en los niños es la misma que le tiene miedo al contacto del niño con la realidad que le rodea.

Mi primera relación con la literatura informativa en ese sentido fue un tanto chocante, porque ocuparse de la realidad actual en el trabajo con niños es algo considerado tabú en la mayoría de nuestros países. Hicimos en la Argentina un periódico de información para niños, que tomaba las mismas noticias de los diarios y periódicos de los adultos, partiendo del planteo de que es una realidad en la que los niños están inmersos, pero de tal modo que no pueden tener un acceso directo a ella sino es a través de la mediación de un adulto. Por otra parte, los mensajes están hechos en clave, por lo que ningún niño puede leer un periódico sin ayuda, ya que éstos están llenos de sobreentendidos y cosas que no puede comprender.

Al tratar de organizar ésto de otro modo tuvimos que reunir elementos de la realidad que normalmente aparecen parcializados. La división en materias, por un lado la técnica, por otro la historia, por otro las áreas del conocimiento, no funciona cuando uno tiene que dar cuenta de un hecho real de una manera más completa.

En esa experiencia enfrentamos una respuesta absolutamente negativa de los adultos y de los maestros, que parten del principio de que el niño es algo incontaminado y mejor que no se entere de nada de lo que pasa en ningún lado. Pero por otro lado contamos con el interés y el enorme apoyo de los propios niños, que estaban profundamente motivados ante una posibilidad de este tipo.

## LA INFORMACION

Si observamos en general los materiales de información destinados a los niños, nos encontramos con que la mayoría son sobre animales, en un primer momento, luego comienzan a aparecer publicaciones sobre experimentos.

Pero el problema central es cómo se toma en esos libros la información. Parecería que se piensa que cuando más pequeños son los niños menos importa la calidad del conocimiento de la información que se transmite.

En libros para niños de cinco o seis años aparece información errónea, se puede afirmar, por ejemplo, que México queda en Sudamérica y se piensa que no importa, porque total son chiquitos.

Frente a esto es imprescindible el trabajo en equipo, tal como lo planteaba Carmen Diana, y yo agregaría que el elemento clave de un equipo que trabaja en materiales de in-

formación es que tenga no solo a alguien que sepa algo, sino que sea el que más sabe del tema. Hay que superar aquello de que como se trata de una información para niños la puede dar cualquiera. Creo que es todo lo contrario, necesitamos la mejor gente y la que tiene más claro qué es lo que importa que los niños manejen.

Otro problema que se plantea con los libros para niños es que se trata de fingir la información, se procede en general a dar un falso formato de cuento. Ahí entramos también a una de las cosas mencionadas por Daniel, relatos que no funcionan como tales. Es decir, una de las vías de información puede ser el relato, y lo es muchas veces, pero siempre que el relato sea en serio. Pero buscar un personaje que se encuentre con otro y pida que se le explique algo, para que a continuación venga un largo material totalmente didáctico, va totalmente en contra del niño que quería un relato y se encuentra con que lo están estafando.

Podemos tener material informativo directo, sin miedo; o en todo caso podemos tener un cruce de la información con el relato, siempre y cuando éste realmente lo sea.

## INFORMACION HISTORICA

Cuando recibí la invitación a este seminario se me sugirió que hablara del problema de la historia, de la información histórica. El tema es algo grave en nuestros países, y no solo dentro de la escuela. Por un lado es preciso reconocer, y estamos convencidos de ello, que el conocimiento histórico es un elemento fundamental en la estructuración de la identidad cultural de los pueblos. Pero tenemos una historia oficial, en la mayoría de los países del área, recortada, incompleta y muy acartonada, y que además está absolutamente arrinconada al ámbito del aula escolar. Y en este último se la entiende como galería de próceres, fechas patrias, biografías de héroes absolutamente inmaculados... Es una historia de figuras, sin procesos históricos, sin conocimiento de los modos de vida, sin historias regionales e historias étnicas, sin conocimiento de los otros países del área.

Además, se ha aplicado a la historia la misma compartimentación que se ha aplicado a la realidad, es decir, en cualquier

libro uno tiene un capitulito aparte sobre la historia del arte, de la técnica, de la ciencia, sin tomar en cuenta los procesos históricos correspondientes a tal o cual época.

En un intento por cambiar de algún modo esa situación hicimos algunos materiales en México tratando de recuperar la iconografía, con la idea de familiarizar a los niños con distintos tipos de imágenes y a la vez dar información que muchas veces es más rica que las palabras; por ejemplo, como se vestía la gente o cómo era un mercado colonial. Así, en una colección de la Secretaría de Educación Pública de ese país, denominada Colibrí, dedicamos varios fascículos a la vida en la colonia, tratando siempre de incluir imágenes de época, claras, buenas, informativas.

En todo momento nos ha guiado una convicción: el problema básico cuando uno elabora programas para niños es la calidad. Me refiero a la calidad formal, es decir, que hablemos de lo que hablemos estamos haciendo una buena o mala educación del ojo y del oído. Por eso los mensajes que elaboramos deberían tender a ser un elemento de movilización, de sensibilización, de apertura.

Bien, a modo de síntesis quiero insistir en que los mensajes informativos son importantes, interesantes para los niños. Pienso que nadie duda que los programas de Cousteau se miran, a pesar de que tienen una gran cantidad de información. Pero para hacer mensajes de ese tipo es preciso tener muy en claro los objetivos en cuanto a contenido y a la vez lograr una buena resolución formal.

Es decir, me parece fundamental un conocimiento, una profundización en los contenidos, para luego encontrar cuáles son las formas más correctas y más dinámicas de transmitirlos.



Con "Mensajes impresos para niños", de diversos autores latinoamericanos, CIESPAL presenta el volumen número cinco de su colección MONOGRAFÍAS.

MONOGRAFÍAS CIESPAL aspira a aprovechar importantes trabajos sobre comunicación que no tienen extensión suficiente como para constar en la colección INTIYAN y que rebasan la de los temas difundidos a través de la revista CHASQUI.

Los materiales de este volumen fueron presentados originalmente al Seminario "Comunicación para niños", celebrado en CIESPAL del 29 de abril al 4 de mayo de 1985. El evento contó con la participación de alrededor de 40 especialistas de diversos países latinoamericanos, que se dedicaron al análisis de mensajes impresos y audiovisuales para niños.

El presente volumen recoge las ponencias destinadas al estudio de materiales impresos, además de una introducción general sobre problemas de la comunicación y el niño.

Los autores analizan contenido y lenguaje de los mensajes infantiles, su adaptación a la realidad latinoamericana, sus coincidencias y contradicciones con la vida diaria de los niños, su proyección para los años venideros.

Esta monografía se publica dentro del convenio de CIESPAL con Radio Nederland Training Centre, que auspicia el Ministerio para la Cooperación al Desarrollo del Reino de los Países Bajos.



Centro Internacional de Estudios Superiores  
de Comunicación para América Latina