

● Vítor Reia-Baptista
Faro (Portugal)

DOI: 10.3916/C39-2012-02-08

La alfabetización fílmica: apropiaciones mediáticas con ejemplos de cine europeo

Film Literacy: Media Appropriations with Examples from
the European Film Context

RESUMEN

El creciente desarrollo de nuevos materiales multimedia como apoyo al lenguaje fílmico ha promovido y generado algunos interrogantes y problemas en torno a la necesaria alfabetización global, así como nuevas perspectivas en la formación de los docentes. Así han surgido nuevos interrogantes sobre el currículum en medios: ¿cómo sintonizar la formación específica de los docentes con la dinámica diaria de los diversos medios de comunicación en contextos culturales diversos, con el objeto de aproximar los problemas globales a un lenguaje cinematográfico común, poseedor de apropiaciones cívicas y curriculares contemporáneas? El Currículum MIL de la UNESCO (Media and Information Literacy), destinado a la formación del profesorado, sitúa la alfabetización mediática e informacional en el centro del aprendizaje a lo largo de toda la vida, así como en la adquisición de las competencias cívicas necesarias desde una perspectiva universal. Este trabajo plantea el análisis de algunos estudios de caso europeos para comprender las actuales interrelaciones entre los mensajes multimedia predominantes, sus canales de comunicación y las redes sociales, teniendo muy presente la importancia de la conservación de la memoria colectiva de sonidos, imágenes... como patrimonio cultural conectada con las diversas culturas del mundo, y sabiendo que estos procesos jamás ocurren geográfica y socialmente aislados. En esta propuesta se avanza un posible modelo interdisciplinario e intercultural para una alfabetización fílmica global, partiendo de estudios fílmicos de casos europeos, seleccionados de las aportaciones de «Comunicar, 35».

ABSTRACT

The increasing development of new multimedia materials as supporting vehicles of film languages has raised some global literacy questions and problems within teacher training. These new literacy problems pose a specific curricular question: How shall different media, social and cultural contexts approach the specific training of teachers (and, in fact, media makers) in order to address those global problems of a common film language with the corresponding civic and curricular appropriations? The UNESCO MIL Curriculum for Teachers places media and information literacy at the core of lifelong learning for the acquisition of necessary civic competences within a universal perspective. A review of some European case studies helps us to understand some of the most contemporary interrelations between the predominant multimedia messages and their communication channels and social networks, taking account of the preservation of the collective memory of sounds and images as a form of cultural heritage connected to the audiovisual cultures of the world at large, since these processes never occur in geographical or cultural isolation. The aim of this article is to present the context of a possible inter-disciplinary and inter-cultural approach to a global film literacy process, taking some interesting European case studies that appeared in «Comunicar, 35» as a starting point.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Lenguaje fílmico, alfabetización mediática, apropiaciones cívicas, memoria colectiva europea audiovisual, cultura de cine, nuevos medios.
Film languages, media literacy, civic appropriations, European collective audiovisual memory, film culture, new media.

◆ Dr. Vítor Reia-Baptista es Profesor Coordinador de la Escuela Superior de Educación y Comunicación (ESEC) de la Universidad de Algarve y Director del Departamento de Comunicación, Artes y Diseño de la Universidad de Algarve (Portugal) (vreja@ualg.pt).

1. Introducción

El Currículo MIL de la UNESCO para docentes sitúa claramente, como lo hacía ya la Declaración de Alejandría de 2005, a la Alfabetización Mediática e Informacional en el centro del aprendizaje permanente como una forma de adquirir competencias que «doten a los ciudadanos con las habilidades de pensamiento crítico que les permitan exigir servicios de alta calidad a los medios de comunicación y otros proveedores de información. En conjunto, fomentan un entorno propicio en el que los medios de comunicación y otros proveedores de información puedan proporcionar servicios de calidad» (UNESCO, 2011: 16). En consecuencia, el Currículo MIL de la UNESCO señala algunos aspectos de los principales enfoques pedagógicos como estrategias centrales o pautas para el uso de los medios, entre ellos el análisis textual y contextual de los distintos objetos multimedia, como los filmes (UNESCO, 2011: 37).

Teniendo en cuenta estas pautas es necesario reflexionar sobre la imprescindible formación de los profesores para adquirir las competencias necesarias con miras a desarrollar dichos enfoques.

El creciente desarrollo de materiales multimedia como vehículos de apoyo al lenguaje fílmico ha generado nuevas preguntas y problemas en los estudios mediáticos y en los diferentes enfoques pedagógicos. Uno de los problemas más importantes que han sido enunciados en estos nuevos contextos es el que cuestiona los límites de dichos vehículos frente a las obras originales. Es decir, hasta qué punto nos encontramos aún en la presencia de una obra cinematográfica determinada, cuando ésta es proyectada, ya no en una gran pantalla desde un rollo de celuloide (que, por lo general, solía ser la forma de presentación para la que fue concebida), sino en una pequeña pantalla de televisión u ordenador desde un archivo, un disco DVD o disco láser, y controlada a través de secuencias de comandos de ordenador, cada uno de los cuales implica diferentes efectos pedagógicos.

Este problema no es totalmente nuevo y lo podemos reconocer ya en discusiones previas sobre las diferencias entre el cine y la televisión, o entre el cine y el vídeo con fines educativos. Sin embargo, hay algunos aspectos nuevos que le dan un carácter más pluridimensional al problema al hablar de un contexto de red multimediática. El abordar algunos de esos aspectos es un esfuerzo por contribuir a la reflexión global sobre el creciente desarrollo de las TIC multimedia, su verdadera naturaleza y su valor pedagógico en la búsqueda de un mayor grado de alfabetización mediática y cinematográfica.

2. De la imagen en movimiento a la mente moviéndose en el tiempo

Desde los inicios de la historia del cine, los amantes de las películas de todo tipo, y especialmente los industriales y otros empresarios, han sido más bien optimistas sobre las posibilidades de utilizar películas en entornos educativos. Por ejemplo, se dice que en los tempranos años veinte, Thomas Edison dijo, de acuerdo con Larry Cuban (1986: 9): «Creo que las películas están destinadas a revolucionar nuestro sistema educativo y en pocos años más sustituirán, en gran medida, si no totalmente, la utilización de los libros de texto».

Como sabemos, esto no sucedió exactamente así. Sin embargo, a pesar del fracaso de la profecía, sí se han establecido muchos otros vínculos entre el cine y la educación en nuestros días, y creo que este proceso está lejos de haber concluido. Esas conexiones no siempre son lo suficientemente claras o tan bien conocidas ni en los medios ni en el campo educativo, cuyos agentes son generalmente, y de manera intuitiva, conscientes de la existencia de la influencia mutua, pero a menudo no actúan en consecuencia, al menos no de forma consciente, frente a esa presencia y sus implicaciones.

Algunas de esas dimensiones presentan un buen número de características muy específicas y casi palpables que tienen gran importancia en el proceso de comunicación global, y por lo tanto, en el proceso educativo en las sociedades modernas, de las que el cine, la televisión, el vídeo, los libros, los cuadros, los textos, los sonidos, los ordenadores, los discos y otros dispositivos mediáticos son parte integral. Investigar y estudiar este complejo cuerpo mediático es una tarea de gran importancia, en general, y de especial relevancia en lo que se refiere al cine y sus lenguajes.

De hecho, Edison no fue el único con una visión optimista respecto al desarrollo del campo, y podríamos pensar que al menos algunas de las conexiones estructurales más evidentes se habrían establecido normalmente entre los campos de la comunicación audiovisual y la educación. Hay, de hecho, muchos vínculos entre ambos campos, aunque no podemos decir, en general, que haya muchos vínculos institucionales estables entre las industrias de la comunicación de las diferentes naciones y sus sistemas educativos, a pesar de que pueden encontrarse algunas excepciones.

Viajando en el tiempo y la tecnología, desde la época de Edison hasta nuestra propia época, podríamos dirigir nuestra atención a otros empresarios o comerciantes de tecnología, y ver sus creencias, no solo respecto al cine como un medio pedagógico de gran

alcance, sino al multimedia como fenómeno global, en el que el cine tiene un papel creciente. John Sculley, un ex jefe de Apple Computer, escribió en su prólogo de «Learning with Interactive Multimedia»: «Imagine un aula con una ventana a todo el conocimiento del mundo. Imagínese un profesor con la capacidad para dar vida a cualquier imagen, cualquier sonido, cualquier evento. Imagine a un estudiante con el poder de visitar cualquier lugar del mundo en cualquier momento de la historia. Imagine una pantalla que puede mostrar en colores vivos el funcionamiento interno de una célula, el nacimiento y muerte de las estrellas, los enfrentamientos de ejércitos y los triunfos del arte... Creo que todo esto sucederá no solo porque la gente tiene la capacidad de hacer que suceda, sino también porque la gente tiene una necesidad imperiosa de hacer que suceda» (Ambron & Hooper, 1990: 7). Es muy interesante observar que las diferencias entre ambas creencias en el poder pedagógico de los medios son casi inexistentes. Sin embargo, esto revela más de las intensas y constantes expectativas de la industria para penetrar en los mercados de la educación en los últimos años, que algunas perspectivas probadas por los distintos medios en diferentes contextos pedagógicos.

Sin embargo, tenemos que admitir que estas perspectivas son ahora mucho más realistas que nunca, gracias a los nuevos contextos tecnológicos multimedia. Esto significa que ya no podemos descartarlas como un montón de nuevas/viejas profecías basadas en los mejores deseos de la industria. De hecho, algunas de ellas ya están ocurriendo, YouTube es un buen ejemplo. Por lo tanto, tenemos que tratar con ellas, tratando de descubrir cuáles son las nuevas características de los medios, sus materiales, sus lenguajes y sus consecuencias reales, sobre todo desde un punto de vista pedagógico; sobre los procesos de comunicación que pueden ser desarrollados para diferentes públicos, aún si el público se trata de un receptor único en el momento, dentro de un contexto de educación formal o de cualquier otro posible contexto.

Algunos estudios comparativos de las diferentes

experiencias pedagógicas con materiales multimedia que se basan en el uso educativo de secuencias cinematográficas y sus condiciones de recepción brindan la oportunidad de observar algunas tendencias principales en relación con aspectos intertextuales más amplios, como la multitud de hechos cinematográficos e información hipertextual que suelen seguir a través de un determinado material fílmico multimedia, como materiales derivados y dispositivos. Esas tendencias fueron las siguientes:

El Currículum MIL de la UNESCO para docentes sitúa claramente, como lo hacía ya la Declaración de Alejandría de 2005, a la Alfabetización Mediática e Informacional en el centro del aprendizaje permanente como una forma de adquirir competencias que «doten a los ciudadanos con las habilidades de pensamiento crítico que les permitan exigir servicios de alta calidad a los medios de comunicación y otros proveedores de información. En conjunto, fomentan un entorno propicio en el que los medios de comunicación y otros proveedores de información puedan proporcionar servicios de calidad».

1) El material fílmico, sobre todo películas, en discos o en archivos, todavía se consideran, en general, materiales pedagógicos muy interesantes y atractivos.

2) El uso de materiales fílmicos es más eficaz cuando se registra en un soporte físico.

3) Los procesos pedagógicos relacionados son más estimulantes si los materiales fílmicos y la manipulación de software son estructuras interconectadas y compatibles.

4) La estructura fílmica de los materiales pedagógicos, sus lenguajes y sus sistemas narrativos parecen seguir siendo dispositivos interesantes y atractivos, especialmente si pueden conectarse entre sí o con otros dispositivos pedagógicos, como los comentarios hipertextuales de la película o cualquier otro elemento de alfabetización informacional y cinematográfica.

Estas tendencias pueden cambiar dependiendo de la naturaleza de los objetivos y expectativas de los

usuarios finales, pero en general podemos decir que reflejan algunas de las implicaciones pedagógicas más importantes resultado de las principales características estructurales de los materiales multimedia más comunes que utilizan los dispositivos fílmicos del lenguaje. Especialmente, muestran que las interconexiones entre los distintos niveles de realidad, ficción y realidad virtual parecen ser de una naturaleza más bien compleja asumiendo, en consecuencia, un sistema bastante complejo de los efectos pedagógicos.

A su vez, el uso del lenguaje fílmico dentro de un contexto multimedia refleja con particular nitidez algunos de los problemas que se producen en diferentes ambientes de usuarios multimedia, ya sean profesores,

Estamos obligados a profundizar en los medios, los canales, las tecnologías y el lenguaje que hemos desarrollado desde hace más de un siglo para añadir claridad a la creatividad colectiva y a las necesidades de la narración artística y documental que nos representa y que nos permite reflexionar sobre nuestra propia condición humana. Sin embargo, por extraño que parezca, las sociedades, las ciencias y las tecnologías dentro de las cuales se desarrollan estas narrativas también pueden perder la memoria.

estudiantes, u otros consumidores comunes de medios de comunicación ordinarios: el carácter hiperreal de los medios fílmicos; el sustancial grado de la mutación que distingue a la manipulación de estos medios a través de diferentes herramientas; la gran cantidad de información a disposición del usuario en cada cuadro, imagen, sonido o secuencia; la necesidad de cerrar o abrir las estructuras de los sistemas multimedia con el fin de establecer diferentes posibles modelos pedagógicos y formas de exploración.

Por lo tanto, el usuario de material multimedia fílmico siempre tiene, frente a estos fenómenos, la posibilidad de jugar diferentes roles en interacción con dichos materiales y es por eso que el usuario, profesor o estudiante, necesita de una formación específica y una adecuada alfabetización para desempeñar esos roles.

3. Películas como textos

Una de las funciones más importantes es el papel del receptor como decodificador del mensaje fílmico a través de los dispositivos específicos de los multimedia. Por lo general ya no se trata de un espectador abstracto tomado de la oscuridad colectiva de una sala de cine, ni es ya el manipulador único de un grabador de videocasete no inteligente con limitadas posibilidades de intervenir sobre la obra original.

El usuario/receptor del material fílmico multimedia es, en efecto, un lector de múltiples textos, pero su papel no solo será el de lector, como Umberto Eco (1979) nos lo ha presentado antes, creando significado a través de su capacidad mental de reconocimiento,

interpretación y asociación. Será un lector mucho más activo y, especialmente mucho más poderoso. Tan poderoso que, probablemente, no se limitará a la función de un lector y se convertirá, de hecho, en un nuevo creador con posibilidades casi ilimitadas para manipular la obra original, e incluso preservar su manipulación como una nueva obra para ser vista y estudiada, es decir, el usuario puede fácilmente convertirse en autor y creador.

Este fenómeno necesariamente implica, desde un punto de vista pedagógico, una amplia gama de complejos problemas de alfabetización: respecto

a los materiales y sus sistemas de lenguaje (hardware y software); respecto a las estrategias preestablecidas de trabajo para interactuar con los materiales y, sobre todo, respecto a las estructuras que combinan e integran todos esos elementos. En principio, podemos decir que una estructura abierta será siempre más eficaz, desde un punto de vista pedagógico, que una cerrada, a pesar de las muchas maneras en que una exploración del material fílmico cerrado puede ofrecer a sus usuarios, éstas siempre serán un número limitado, mientras que los patrones de consulta y posibilidades de manipulación de un material con estructura abierta, son de hecho, ilimitados. Este hecho, solo, implica una gran demanda de alfabetización fílmica y mediática.

Además de estos aspectos textuales y contextuales, hay, por supuesto, también problemas de carácter legal y derechos de autor que deben tratarse. El usua-

rio no debe olvidar nunca las consecuencias de la autoría de la obra original. A pesar de que no abordemos dichos problemas aquí, ya que desde un estricto punto de vista pedagógico no son relevantes en este contexto, estos aspectos deben ser tratados adecuadamente en otros contextos curriculares.

4. La cuestión de la interactividad

Algunas de las cuestiones principales relativas a las estrategias pedagógicas para abordar los diferentes materiales multimedia fílmicos presentan, por lo general, una palabra clave: interactividad. Pero la interactividad no significa exactamente lo mismo para todos los materiales y sus posibilidades de manipulación pueden ser muy diferentes de acuerdo con la estructura del material.

Una estructura más abierta por lo general ofrece un mayor grado de interactividad que una cerrada. En mi opinión y, de nuevo, desde el punto de vista pedagógico, solo se puede decir que un material multimedia interactivo comprende una estrategia interactiva cuando se ofrece una posibilidad real al usuario de actuar sobre la obra original, preservando sus resultados. Este procedimiento representa, en efecto, un amplio rango de nuevas posibilidades pedagógicas y aunque hay, en general, una carga bastante fuerte de didacticismo impregnando las estrategias más comunes de interactividad, esto podría tentarnos a predecir que el campo no está demasiado lejos de lograr una amplia línea de materiales adecuados a la mayoría de los diferentes objetivos pedagógicos. Pero, como quiera que sea, no podemos olvidar nunca que los objetivos individuales de los usuarios pueden ser muy diferentes en esencia, dependiendo del contexto de uso. El usuario podría solo desear entretenerse viendo una película y jugando con videojuegos, o puede tener algunos objetivos críticos, pedagógicos o estéticos.

Los autores y editores multimedia son, sin duda, conscientes de la posible existencia de todos los objetivos de los usuarios. Así, la certeza de su uso no dependerá solamente de los objetivos y estrategias de los materiales y de sus instituciones productoras, sino también, y en alto grado, más a menudo del papel que el usuario tenga, o al menos del papel que se le haga desempeñar. Sabemos, por el pasado reciente, que algunas películas de la televisión han sido diseñadas y producidas de acuerdo con patrones específicos de lenguaje que se adaptan bien a la forma que tiene la televisión para atrapar a determinada audiencia, por ejemplo, utilizando un gran número de primeros planos y secuencias redundantes muy fragmentadas y sincronizadas con algunas partituras musicales populares fácil-

mente identificables. Nosotros también sabemos que algunos ejemplos de películas se han proyectado en las denominadas salas de cine interactivo. Y la industria, naturalmente tratará de explorar todas las novedades tecnológicas y mediáticas, con el objetivo de captar un público más amplio. Pero, en general, cualquier película que se hizo en el pasado, o que se haga en el futuro, en un contexto de producción de cine normal, será: western, comedia, ciencia ficción, drama, película de terror, documental, etc. Cualquier género encaja fácilmente en atractivos paquetes multimedia, educativos o de entretenimiento puro, con diferentes objetivos y que implican diferentes estrategias de uso y por consiguiente con diferentes implicaciones pedagógicas, dirigidos a diferentes públicos. Corremos el riesgo, por supuesto, de encontrarnos jugando con videojuegos en lugar de ver el trabajo cinematográfico de alguno de los perfiles importantes de la historia del séptimo arte, pero esto dependerá del punto de vista del usuario que se acerque a ella y, por supuesto, dependerá de su grado de alfabetización cinematográfica.

Desde un punto de vista pedagógico, cualquier material fílmico multimedia puede convertirse en un material muy eficaz, a pesar de su evaluación compleja, ya que casi siempre es potencialmente muy didáctico, sin embargo seguirá siendo interesante siempre que conserve en su estructura mutante todos los mecanismos originales del lenguaje intactos, con el fin de seguir ofreciendo a su público la posibilidad de una experiencia perceptiva dramática y emocionante, no importa qué tipo de estrategia interactiva elija el público.

El principal problema será saber cómo preparar a los maestros con las habilidades suficientes para poder abordar, de una manera pedagógicamente eficaz, las complejas realidades y las realidades virtuales que se han enunciado antes.

5. ¿Necesitamos la Educación en Medios para lograr la alfabetización mediática?

Es un hecho que la mayoría de las veces, podemos llegar a ser alfabetizados mediáticamente solo con estar expuestos a los medios de comunicación, sin ningún tipo de proceso formal educativo mediático, ya que todos los procesos de exposición a los medios contienen algún tipo de pedagogía que forma y se ajusta a los usuarios de dichos medios (emisores y receptores) de muchas maneras, desarrollando los mecanismos de producción, lectura, interpretación y reproducción, y de los cuales, los emisores y los receptores muchas veces simplemente no son conscientes. Cuando esto sucede (y sucede muy a menudo) los usuarios

de los medios pueden ser funcionalmente competentes mediáticamente en algún grado, pero están, sin embargo, alienados de muchas maneras respecto a los procesos pedagógicos que tienen lugar en sus esferas mediáticas públicas y privadas. Por ello, algunos procesos educativos mediáticos pueden ser importantes para lograr mejores resultados de alfabetización, tanto para los lectores como para los responsables de los medios de comunicación.

Bajo esta premisa un grupo de investigadores independientes y expertos de diferentes países e instituciones unieron esfuerzos en un intento de producir una especie de enfoque común de la alfabetización mediática, que se convirtió en lo que se conoce como la «Carta Europea para la Alfabetización Mediática», y que fue, de hecho, una declaración pública de compromiso en cuanto a algunos factores esenciales de alfabetización mediática como: «Aumentar la comprensión y la conciencia pública de la alfabetización respecto a los medios de comunicación, información y de expresión; abogar por la importancia de la alfabetización mediática en el desarrollo de la política educativa, cultural, política, social y económica; apoyar el principio de que todos los ciudadanos de cualquier edad deben tener la oportunidad, tanto en la educación formal como en la informal, de desarrollar las habilidades y conocimientos necesarios para aumentar su disfrute, comprensión y exploración de los medios de comunicación» (www.euromedialiteracy.eu/about.php).

Llegados a este punto, significa que tendremos que desarrollar estrategias formales y no formales de educación mediática para los entornos escolares, para los entornos de los padres y, necesariamente, para entornos profesionales de los medios de comunicación. Sabemos que las industrias mediáticas suelen estar casi completamente cerradas a los enfoques pedagógicos, lo cual significa que tendremos que concentrar nuestros esfuerzos en los ámbitos de la formación académica mediática, es decir, en universidades y otros centros de formación. Dentro de esta perspectiva, además del periodismo, los otros campos de gran importancia para abordar desde la educación y alfabetización en medios son el cine, los videojuegos, la música, la publicidad y, debido a que todos tienden a converger, Internet. Algunos de estos aspectos se plantearon ya en anteriores contextos, en un intento de desarrollar una reflexión y discusión acerca de su naturaleza: «Internet es en realidad la mayor base de datos que provee información a los individuos en la vida cotidiana, y también a instituciones y servicios.

Entre los usuarios podemos contar a alumnos y profesores, pero también medios de comunicación y

formadores de opinión, así como proveedores de información, incluyendo periodistas. Cuando se utiliza esencialmente como un canal de comunicación para mensajes electrónicos, la web contiene una serie de información útil, presentada por individuos, instituciones, gobiernos, asociaciones y todo tipo de organizaciones comerciales y no comerciales. Pero ¿quiénes son los guardianes de ese flujo electrónico? ¿Quiénes delinear los principales flujos de la agenda global? ¿Cómo y dónde están las líneas editoriales más poderosas? Más allá de la difusión ilimitada e instantánea de datos, Internet ha desarrollado nuevas formas de vida cultural, económica y social. Este desarrollo está relacionado con los instrumentos de comunicación y con el acceso a las industrias de la comunicación y la información; es evidente en la política, la educación, el comercio, y en muchos otros campos de carácter público y privado. Todas estas áreas contribuyen al rápido cambio de nuestros paradigmas tradicionales del espacio público y no sabemos aún si nuestra posición como actores individuales y sociales está cambiando tan rápidamente y tal vez aún no somos completamente conscientes de las implicaciones de tales cambios. La amenaza potencial de la alienación generalizada en los nuevos entornos de exposición a los medios no deben ser tomados a la ligera» (Reia, 2006: 123-134).

6. ¿Necesitamos los conocimientos cinematográficos?

El cine es probablemente el más ecléctico y sincrético de todos los medios de comunicación y tiene un increíble poder de atracción que se replica en todos los otros medios de comunicación a través del uso del lenguaje cinematográfico en todo tipo de contextos: vídeos musicales para promocionar música, imágenes reales para mejorar los videojuegos; géneros cinematográficos y estrellas de cine para alcanzar los objetivos de la publicidad, inserciones y extractos de películas de todo tipo en «YouTube», «Facebook», «Myspace» y millones de otros sitios web en Internet.

El cine, en sus múltiples formas, se convirtió en el vehículo más común de estos nuevos entornos de exposición a los medios, convirtiéndose así en uno de los instrumentos más importantes para una alfabetización mediática multidimensional y multicultural entre los usuarios de diferentes medios de comunicación, consumidores, productores y «prosumidores» de todas las edades, niveles sociales y culturales. A pesar de los diferentes niveles de alfabetización mediática, su naturaleza o su falta puede mostrar diferencias y similitudes, de acuerdo con los contextos locales y globales en los que se han desarrollado y practicado: «las apropia-

ciones y los patrones de uso de estas tecnologías de comunicación son en muchos aspectos bastante específicos, así que uno de los principales riesgos, en un contexto de alfabetización mediática, es la generalización de los patrones comunes de apropiación.

Sin embargo, generalmente seguimos actuando ante los efectos culturales de los medios considerándolos con frecuencia ambivalentes: la televisión todavía es vista tanto educativa y como una droga, los teléfonos móviles son percibidos como una molestia y como un salvavidas; los juegos de ordenador son vistos como instrumentos de aprendizaje y como una pérdida de tiempo adictiva y las películas, desde sus inicios mismos, han sido vistas como el séptimo arte y como un medio de gran poder educativo, pero también como un medio con grandes dosis de escapismo» (Reia, 2008 : 155-165).

La urgencia de abordar el cine, sus lenguajes y apropiaciones como el principal vehículo de alfabetización mediática, también tiene que ver con la enorme importancia de este medio en la construcción de nuestra memoria colectiva. La riqueza y diversidad de los lenguajes cinematográficos, técnicas y tecnologías del cine son vistos como instrumentos de gran importancia, desde las primitivas películas de Lumière y Méliès hasta las inserciones virtuales más sofisticadas en YouTube. Su papel como vehículo de la narratología artística y documental, y como factor de una alfabetización fílmica, adquiere una importancia absolutamente incuestionable en cualquier sociedad que se llame a sí misma sociedad del conocimiento y de la información como contribución constructiva a nuestra memoria colectiva y cultural.

Teniendo esto en cuenta, especialmente en el nuevo contexto de las políticas de los medios de comunicación que se espera se desarrollen en todo el mundo y, consecuentemente, algunos nuevos enfoques de alfabetización mediática y cinematográfica, era una tarea de gran importancia producir el dossier temático de «Comunicar, 35», «Film Languages in the European Collective Memory» (Reia, 2010). Vamos a ver cómo su contenido nos puede ayudar a establecer algunos vínculos con las estrategias globales de alfabetización mediática necesarias que deben tenerse en cuenta, especialmente en lo que se refiere a la formación de pro-

fesores con el fin de poder enfrentarse a los múltiples desafíos de la alfabetización audiovisual y fílmica.

7. Cinco casos de la alfabetización en «Comunicar»

Parafraseando la película de Bob Rafelson (1970), uno siempre debe encontrar algunas «piezas fáciles» para juntar nuestras capacidades, nuestras historias culturales y nuestros recuerdos. Ese fue el desafío asumido por los autores de «Comunicar 35»: reunir los diferentes enfoques de alfabetización fílmica en un

El cine, en sus múltiples formas, se convirtió en el vehículo más común de estos nuevos entornos de exposición a los medios, convirtiéndose así en uno de los instrumentos más importantes para una alfabetización mediática multidimensional y multicultural entre los usuarios de diferentes medios de comunicación, consumidores, productores y «prosumidores» de todas las edades, niveles sociales y culturales.

intento de construir algunos puentes culturales entre distintas generaciones, movimientos y apropiaciones respecto a la memoria colectiva del cine europeo, que se presenta aquí como un caso de estudio y un ejemplo de muchos otros posibles enfoques de alfabetización cinematográfica.

La conservación de la memoria colectiva de los sonidos y las imágenes como un patrimonio cultural europeo significa el reconocimiento de los diversos contextos evolutivos de la comunicación audiovisual en Europa, así como de sus relaciones con las culturas del mundo en general, ya que estos procesos nunca se producen en el aislamiento geográfico o cultural. El lenguaje cinematográfico tiene un papel vital en estos procesos de la evolución comunicativa y educativa como un vehículo de comunicación y educación colectiva, es decir, como un factor para un aprendizaje en profundidad de los campos más variados del conocimiento humano, es decir, como alfabetización múltiple, incluidos los medios y los conocimientos cinematográficos.

También es importante examinar la evolución de las dimensiones pedagógicas de la comunicación

audiovisual en general y de la educación cinematográfica en particular como el verdadero punto de partida para un repositorio cultural completo que no podemos descuidar o ignorar, de lo contrario corremos el riesgo de dejar en el olvido algunas de las más importantes huellas de nuestra identidad cultural europea que, por su naturaleza, son a menudo tan frágiles.

Por tanto, estamos obligados a profundizar en los medios, los canales, las tecnologías y el lenguaje que hemos desarrollado desde hace más de un siglo para añadir claridad a la creatividad colectiva y a las necesidades de la narración artística y documental que nos representa y que nos permite reflexionar sobre nuestra propia condición humana. Sin embargo, por extraño que parezca, las sociedades, las ciencias y las tecnologías dentro de las cuales se desarrollan estas narrativas también pueden perder la memoria, al igual que nosotros; como individuos somos olvidadizos o nos hacemos viejos y no somos capaces de regenerar los mecanismos de hetero-reconocimiento, e incluso a veces ni de auto-reconocimiento, o no podemos distanciarnos lo suficiente de nuestro conocimiento y relatos predominantes para tener una perspectiva más holística, universal y reflexiva. No es porque los artistas, científicos o pedagogos, al igual que otros seres humanos, tengan una «corta memoria», sino porque las artes, las ciencias y las tecnologías y sus lenguajes están cerrados y aislados dentro de sus propios espacios particulares y, algunas veces separados del conocimiento, de la aplicación e incluso de la difusión. Esto puede suceder en cualquier rama de las artes o las ciencias, aun cuando los principios fundamentales de sus lenguajes pertenecen a la educación o la comunicación, lo que en sí mismo es una enorme contradicción.

Así, los soportes tecnológicos y de comunicación de las grabaciones de la producción individual y colectiva de conocimiento se abstraen en su aparente autosuficiencia desde el punto de vista de la evolución de la comunicación, considerando el desarrollo tecnológico y lingüístico del siglo pasado, que ha demostrado ser bastante redundante, además de ser un agente reductor que ha conservado ineficientemente y erróneamente el conocimiento procedimental de la construcción y comunicación del aprendizaje científico y cultural. En consecuencia, estamos obligados a analizar los posibles riesgos de la pérdida de esta propiedad colectiva, que a menudo es muy insustancial y por esa razón más valiosa aún. Para ello, también debemos preservar, articular y sistematizar algunas de las principales características de los procesos de comunicación cultural como fenómeno de memorización y aprendizaje colectivo.

Como tantos científicos e investigadores han afirmado en los últimos años, en el ejercicio de su irreverencia científica e inquietud teórica, el científico casi nunca es capaz de dar un paso atrás y ver la ciencia en el espacio y el tiempo, de tal manera que pueda verla moverse, «y sin embargo se mueve». Y, como se dijo antes, el papel del cine y del lenguaje cinematográfico como vehículos de las narrativas artísticas y documentales, en una perspectiva integral y holística, adquiere una importancia absolutamente incuestionable como un factor de una auténtica alfabetización mediática y fílmica, como puede verse en estos cinco enfoques reunidos, entre otros, en el dossier temático de «Comunicar, 35» (Reia, 2010):

1) Cary Balzagette –exdirectora del Departamento de Educación Cinematográfica del British Film Institute (BFI) durante muchos años, y cuya autoridad intelectual es reconocida por muchos otros autores por el liderazgo del BFI en este campo– presenta los principales enfoques pedagógicos del lenguaje cinematográfico, especialmente en lo que llamamos pedagogía de cine, desarrollada dentro de las actividades más amplias del BFI, pionero de la perspectiva educacional de los medios como un proceso que dio lugar a un amplio interés en la alfabetización mediática y en particular, en la alfabetización cinematográfica. Su artículo «Analogue sunset, the educational role of the British Film Institute, 1979-2007» (Balzagette, 2010), traza las principales líneas de la actividad desarrollada por el BFI en este campo durante los últimos 25 años, sus continuos enfoques educativos demuestran claramente que el estudio de cine y de las películas es absolutamente esencial para la comprensión del mundo y el tiempo en que vivimos.

2) Michel Clarembaux –director del Centro Audiovisual (CAV) de Lieja, Bélgica– reflexiona sobre el tema «Educación cinematográfica: memoria y patrimonio» (Clarembaux, 2010), en el que se identifica a la educación cinematográfica, especialmente en estos tiempos de transición y migración a entornos digitales, como una necesidad urgente de construir una profunda alfabetización mediática, dado que la importancia del lenguaje cinematográfico no puede subestimarse en la tarea de desarrollar la capacidad de analizar los medios de comunicación contemporáneos, entre los que el cine destaca en sus diversas formas y soportes como el «supremo arte de la memoria», ya sea individual o colectiva. El autor también sugiere que podemos y debemos lograr una convergencia entre una especie de «pedagogía de la educación cinematográfica» y el deseo del público de preservar la memoria colectiva de un patrimonio cultural más amplio y variado,

señalando ejemplos concretos de películas y autores específicos para apoyar esta hipótesis, pero también para recordar la importancia de los cineclubes en este contexto.

3) Andrew Burn –profesor de Educación en Medios del London University’s Institute of Education– contribuye con su artículo, «Thrills in the dark: young people’s moving image cultures and media education» (Burn, 2010), en el que analiza el papel del lenguaje cinematográfico en esta época de transición entre medios de comunicación, canales y entornos culturales, teniendo las películas de terror como objeto de estudio. Toma el cine y los videojuegos como un ejemplo, y hace hincapié en la hibridación del género y la transmutación de las formas de interacción entre los jóvenes y los medios de comunicación, canales de películas y vídeos reales y virtuales; muestra cómo un amor particular por los géneros cinematográficos de horror y de desastres, no solo en Estados Unidos sino también en Europa, todavía persiste entre los jóvenes, cuya influencia se extiende a otras formas audiovisuales, géneros y productos; ante la desesperación y angustia de muchos profesores, quienes se inclinan más hacia la prohibición que hacia la complicada opción de estudiar y analizar estos amados objetos terroríficos que son tan atractivos para los jóvenes.

4) Miriam Tavares –profesora de Artes Visuales de la Universidad del Algarve– subraya en su artículo «Understanding cinema: the avant-gardes and the construction of film discourse» (Tavares, 2010) la gran importancia de las vanguardias históricas en la construcción del discurso cinematográfico y cómo fueron esenciales para que el cine fuera reconocido como una forma de arte, ofreciendo sus puntos de vista dentro de las encrucijadas de estos conceptos clave hacia una alfabetización fílmica renovada posible.

5) Enrique Martínez-Salanova –autor de «Creative Classroom of Cinema and Education» (Martínez-Salanova, 2010)– escribe acerca de los «Sistemas Educativos en la Heterodoxa Historia del Cine Europeo», que propone una red de análisis que vincule películas específicas con temas educativos tradicionalmente difíciles como la violencia, la exclusión, la marginación y la desatención.

8. Conclusiones

Aunque se han citado estos casos de estudio, dado el contexto cultural del cine europeo y las apropiaciones de la alfabetización cinematográfica europea, parece adecuado concluir, de acuerdo con el análisis general de la evolución de los diferentes paisajes de los medios de comunicación citados en el principio de es-

te texto, que estas reflexiones pueden tener en cuenta otros enfoques similares de alfabetización en otros lugares y dentro de otros contextos culturales, como los que se pueden desarrollar, junto con apropiaciones diferentes que pueden lograrse dentro del «UNESCO Media and Information Literacy Curriculum for Teachers», dado que para el cine y para el arte, sus diversos lenguajes y sus diferentes soportes tecnológicos tienen la capacidad de ayudarnos a preservar registros documentados de eventos y, simultáneamente, la capacidad de acercarse a todos aquellos acontecimientos y fenómenos globales que los rodean, en una forma inclusiva, holística y universal.

Referencias

- AMBRON, S. & HOOPER, K. (1990). *Learning with Interactive Multimedia*. Washington: Microsoft Press/Apple Computer.
- ANDREW, J.D. (1976). *The Major Film Theories, an Introduction*. Oxford: University Press.
- ARNHEIM, R. (1971). *Film as Art, 1933-1957*. Los Angeles: University of California Press.
- ASKEW, K. & WILK, R. (2002). *The Anthropology of Media: A Reader*. Massachusetts: Blackwell Publisher.
- BALÁZS, B. (1945). *Theory of the Film: Character and Growth of a New Art*. New York: Dover Publications.
- BAZALGETTE, C. (2010). Analogue Sunset. The Educational Role of the British Film Institute, 1979-2007. *Comunicar*, 35, 15-24. (DOI: 10.3916/C35-2010-02-01).
- BELTON, J. (1996). *Movies and Mass Culture*. London: Athlone Press.
- BISKIND, P. (1983). *Seeing is Believing*. New York: Bloomsbury.
- BORDWELL, D. (1996). *Post-Theory*. Madison: University of Wisconsin Press.
- BURCH, N. (1979). *To the Distant Observer*. London: Scolar Press.
- BURN, A. (2010). Thrills in the Dark: Young People’s Moving Image Cultures and Media Education. *Comunicar* 35, 33-42. (DOI: 10.3916/C35-2010-02-03).
- CARROLL, N. (1995). *Philosophy and Film*. New York: Routledge.
- CHAPMAN, J. (2005). *Comparative Media History*. Cambridge: Polity Press.
- CLAREMBAUX, M. (2010). Film Education: Memory and Heritage. *Comunicar*, 35, 25-32. (DOI: 10.3916/C35-2010-02-02).
- CUBAN, L. (1986). *Teachers and Machines*. New York: Teachers College Press.
- DELEUZE, G. (1983). *A Imagem-Movimento*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- ECCO, U. (1983). *The Role of the Reader*. London: Hutchinson & Co.
- FLORES, T.M. (2007). *Cinema e Experiência Moderna*. Coimbra: Editora Minerva.
- FINNEY, A. (1996). *The State of European Cinema*. London: Cassell.
- HAYWARD, S. (1996). *Key Concepts in Cinema Studies*. London: Routledge.
- LIPOVETSKY, G. & SERROY, J. (2007). *L’écran global*. Paris: Du Seuil.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (2010). Education in European Cinema and Society’s Exclusion of the Young. *Comunicar*, 35, 53-60. (DOI: 10.3916/C35-2010-02-05).
- MATTELARD, A. & NEVEU, E. (2003). *Introdução aos Cultural Studies*. Porto: Porto Editora.

- MODOOD, T. (2007). *Multiculturalism*. Cambridge: Polity Press.
- MORIN, E. (1972). *Les Stars*. Paris: Seuil.
- MONACO, J. (1981). *How to Read a Film*. New York: Oxford University Press.
- MUNT, S.R. (2000). *Cultural Studies and the Working Class*. London: Cassell.
- REIA, V. (2006). New Environments of Media Exposure. Internet and narrative structures: from Media Education to Media Pedagogy and Media Literacy. In U. CARLSSON (Ed.), *Regulation, Awareness, Empowerment*. Göteborg: Nordicom.
- REIA, V. (2008). Multidimensional and Multicultural Media Literacy. Social Challenges and Communicational Risks on the Edge between Cultural Heritage and Technological Development. In U. CARLSSON & S. TAYIE (Eds.), *Empowerment through Media Education*. Göteborg: Nordicom.
- REIA, V. (2010). Film Languages in the European Collective Memory. *Comunicar*, 35, 10-13. (DOI: 10.3916/C35-2010-02-00).
- STOREY, J. (1994). *Cultural Theory and Popular Culture*. London: Prentice Hall.
- TAVARES, M.E.N. (2010). Understanding Cinema: the Avant-gardes and the Construction of Film Discourse. *Comunicar*, 35, 43-51. (DOI: 10.3916/C35-2010-02-04).
- UNESCO (Ed.) (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Paris: UNESCO.

MEDIO VACÍO O MEDIO LLENO



Enrique Martínez-Salanova 2012 para Comunicar