ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y ATONTAMIENTO
MASS MEDIA ALPHABETISATION AND STULTIFICATION

Romina Perez Toldi

Universidad de Barcelona

E-mail: rominadegato@gmail.com

Resumen

Este texto nace de la puesta en relación de dos libros: *El maestro ignorante* de Jacques Rancière y *La hipótesis del cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella* de Alain Bergala, libros escogidos como hipótesis contrarias al discurso sobre la necesidad y los objetivos de la *alfabetización mediática*. Y, sobre todo, este texto nace de la opinión de que el alumno/espectador no es tonto aunque en materia de *alfabetización mediática* se le trate en base a su incapacidad.

Palabras clave: alfabetización mediática – televisión – emancipación y atontamiento – formación del gusto – igualdad de inteligencias – voluntad, potencia e incapacidad.

Abstract

This text is born from putting in relation two books: *The ignorant teacher* by Jacques Rancière and *The hypothesis of the cinema: small treatise about transmission of the cinema in the school and out of it* by Alain Bergala, books chosen as opposed supposes to the discourse on the necessity and objectives of *mass media alphabetisation*. And, especially, this text is born of the opinion that the pupil/spectator is not stultifier though in *mass media alphabetisation* is treated on basis of his incapacity.

Keywords: mass media alphabetisation – television – emancipation and stultification – taste formation – equal intelligence – will, potency and incapacity.

ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y ATONTAMIENTO

> Destino de las explicaciones.
> En algún lugar debe haber un gran basural donde están amontonadas las explicaciones.
> Una sola cosa inquieta en este justo panorama: lo que puede ocurrir el día en que alguien consiga explicar también el basural.
>
> *Julio Cortázar.*

> Me gustaría que los niños pudieran seguir disfrutando incluso de aquellas películas que no comprenden en absoluto.
>
> *Dominique Chapuis.*

El espectador no es tonto

El espectador no es tonto. No es un ser completamente pasivo, ni vacío, ni siquiera completamente analfabeto, aunque ahora se hayan inventado el *analfabetismo mediático* y los manifiestos pertinentes en su contra. El espectador tiene un bagaje: un punto de partida desde el que reconocer y dar significado a lo que ve y oye. ¿Nos lo creemos todo de la tele? ¿O nos creemos sólo algunas cosas según sea el conocimiento que poseíamos a priori? ¿Realmente alguien se cree todo lo que sale en la tele? Estas son algunas de las preguntas a las que no pretendo dar respuesta, pero preguntas a las que sí me gustaría poner en relación con dos magnificas lecturas: *El maestro ignorante* de Jacques Rancière y *La hipótesis del cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*, último libro de Alain Bergala. Dos libros que usaré como supuestos opuestos al discurso de la *alfabetización mediática*.

Y para empezar este pequeño recorrido, intentaré aclarar, en primer lugar, de qué estoy hablando cuando digo que el espectador no es tonto, y precisamente, en la página 28 de *El maestro ignorante* (nada más empezar) puede leerse:

> Quien enseña sin emancipar atonta. Y quien emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, quizá nada. Sabrá que puede aprender *porque* la misma inteligencia actúa en todas las producciones del arte humano, que un hombre siempre puede comprender la palabra de otro hombre. (RANCIÈRE, 2003, p. 28)

En la citada obra de Jacques Rancière, y en una voz confundida durante todo el libro con la voz de Joseph Jacotot[1], se proclama la *igualdad de inteligencias*, la igualdad entendida como un principio o supuesto a priori y no como un fin a conseguir. De otra forma, cuando la igualdad se convierte en objetivo, lo que se provoca es seguir reproduciendo esa misma desigualdad. Por lo tanto, se podría decir, que en la pretensión pedagógica de la igualdad se concibe y se realiza el mundo en la desigualdad: para igualar hacen falta desiguales y la mayor parte de políticas educativas se proyectan en base a esa desigualdad que muchos pedagogos se encargan de reproducir. Por otra parte y como dice Rancière/Jacotot, la igualdad ni se da, ni se regala: la igualdad se verifica. La igualdad no se da, se toma. Así, desde este revelador supuesto de la igualdad de inteligencias, no se nace tonto sino que existe un sistema pedagógico que, si hace lo contrario de emancipar, atonta.

> Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en ese doble gesto inaugural. Por un lado es él quien decreta el comienzo absoluto: solo ahora va a comenzar el acto de aprender. Por otro lado, sobre todas las cosas que deben aprenderse, es él quien lanza ese velo de la ignorancia que luego se encargará de levantar. (RANCIÈRE, 2003, p. 15)

---

[1] En el año 1818, Joseph Jacotot, revolucionario exiliado y lector de literatura francesa en la Universidad de Lovaina, empezó a sembrar el pánico entre la Europa sabia. No contento con haber enseñado el francés a los estudiantes flamencos sin darles ninguna lección, se puso a enseñar lo que el ignoraba y a proclamar la palabra de orden de la *emancipación intelectual*: todos los hombres tienen igual inteligencia. Se puede aprender solo, sin maestro explicador, y un padre de familia pobre e ignorante puede hacerse instructor de su hijo. La instrucción es como la libertad, no se da, se toma. Ella se aleja tanto de los monopolios de la inteligencia como del trono explicador. Sólo hace falta reconocerse y reconocer en cualquier otro ser hablante el mismo poder. (Citado de la contracubierta de *El maestro ignorante*, Ed. Laertes, 2003, Barcelona)

De esta manera, Rancière/Jacotot nos anuncia la *igualdad de inteligencias*, la opinión de que todos los hombres[2] poseen la misma inteligencia en tanto hombres, una inteligencia que (no olvidemos) viene dada a priori. Y para los más escépticos, los que al leer el libro de Rancière no hayan creído lo que a Jacotot le aconteció, les diré que no importa, que lo que nos interesa aquí no es saber si esta afirmación es cierta, la potencia de tal afirmación está en ver que se puede hacer bajo este supuesto: el de que todos los hombres son iguales en inteligencia. Así, el *maestro emancipador* no enseña lo que sabe (esa es competencia del maestro explicador), el maestro emancipador/ignorante, dice Rancière (2003), no sabe qué rumbo tomará el alumno, no sabe qué aprenderá, ni siquiera sabe si aprenderá, pero sí sabe que este no saldrá del ejercicio de su voluntad. El maestro emancipador forzará al alumno a comparar sin cesar, y en este ejercicio de voluntad el alumno aprenderá que puede aprender sin maestro explicador, porque todo está en todo y porque todo hombre puede comprender la palabra de otro hombre.

> Lo que puede por esencia un emancipado es ser emancipador: dar, no la llave del saber, sino la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a cualquier otra y considera cualquier otra como igual a la suya. La emancipación es la conciencia de esta igualdad, de esta reciprocidad que, ella sola, permite a la inteligencia actualizarse en virtud de la comprobación. Lo que atonta al pueblo no es la falta de instrucción sino la creencia en la inferioridad de la inteligencia. (RANCIÈRE, 2003, p. 56)

Alfabetización y atontamiento

Tengo una vecina: muy mayor, delgada, encorvada, chaqueta de paño y pasitos cortos. Hace unos años, en el rellano, me comentaba que había empezado a asistir a unas “clases” para la “gente mayor” que ofrecía, y ofrece, el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Unas tres veces por semana diversos profesores universitarios trataban diversos temas de cultura general y de actualidad en formato clase magistral. Entre otras cosas, esta vecina me comentó: “Ahora entiendo mejor lo que sale en las noticias...” Nadie le había dado un curso de alfabetización mediática, pero ahora entendía mejor lo que sale en las noticias, el mensaje era traducido de forma distinta dándole distinto significado. El contenido era el mismo pero ahora ella lo traducía de otra manera. Y es que todo hombre puede comprender la

[2] Durante todo el libro de *El maestro ignorante* se hace referencia a la emancipación de los “hombres”, aunque por otro lado también se explicita que las mujeres poseen la misma inteligencia que los hombres.

palabra de otro hombre, y además, a mi vecina, tampoco nadie le enseñó a mirar la tele ni le explicaron cual era la mejor manera de hacerlo. Ella sola, al poner en juego su voluntad, había aprendido a relacionar sus nuevos conocimientos con lo que veía en televisión.

Por mi parte, cuando aun cursaba la licenciatura de pedagogía en la Universidad de Barcelona, se me pidió para una asignatura sobre medios de comunicación, leer una serie de textos en los que se incidía reiteradamente sobre la necesidad de que, sobre todo en las escuelas, se cree y se abra un espacio para la *alfabetización mediática*. Hasta aquí podría parecer una labor necesaria si la entendemos como la de ofrecer recursos para que no nos tomen tanto el pelo, el problema es que en los textos del Consejo Audiovisual de Catalunya[3] (CAC) y de otras asociaciones u organismos preocupados (y ocupados) en el analfabetismo mediático de los catalanes, se coloca al alumno-espectador precisamente así, como un ser analfabeto, como un ser completamente expuesto a los discursos de los mass-media y sin más conocimiento que el que emana de la tele y del videoclub de la esquina.

Alguno de los artículos que leí estaban firmados por Josep Gifreu i Pinach, Director de los Cuadernos del CAC y reconocido investigador en la materia, precisamente, en uno de los artículos de Gifreu se hace hincapié en esa idea ampliamente difundida, y ya asentada como verdad, desde la cual son los medios de comunicación los que construyen nuestra realidad pública. En *La televisión y la construcción de una imagen pública de la inmigración*, se puede leer: "[...] Existen toda una línea de estudios que abordan la ficción y el entretenimiento televisivo como fuente de conocimiento público de la realidad social". (GIFREU, 2006, p. 7). También, en otro artículo del mismo Gifreu (2006), *Los noticiarios televisivos y el acceso a la agenda pública de los temas de la inmigración*, se puede leer*:*

> Por un lado, la sociología del conocimiento propone considerar los medios como instrumentos narrativos y discursivos centrales en la construcción social de la realidad. [...] Por otro lado, una potente orientación investigadora procedente de la teoría política, y más concretamente de la comunicación

[3] Los Cuadernos del CAC es una publicación cuatrimestral del Consejo Audiovisual de Cataluña (CAC), que tal y como se puede leer en su página web: www.cac.cat "es la autoridad independiente de regulación de la comunicación audiovisual de Catalunya (España). Tiene como finalidad velar por el cumplimiento de la normativa aplicable a los prestadores de servicios de comunicación audiovisual, tanto los públicos como los privados". El CAC es un organismo que se encarga de aconsejar y/o denunciar sobre los contenidos emitidos en los diferentes soportes mediáticos, así como de difundir públicamente los diferentes estudios que realizan o las conclusiones pertinentes de los mismos. Por otro lado las acciones y opiniones emitidas por el CAC tienen un fuerte componente de voluntad pedagógica.

> política, considera los medios como intermediarios fundamentales en la construcción de los problemas públicos. (GIFREU, 2006, p. 96)

Por mi parte, tiendo a considerar que partir del supuesto de que el espectador construye su realidad pública en base sólo al discurso de los mass-media, sin relación alguna con nada más, significa determinar la acción política y pedagógica bajo el supuesto de que existen unas personas capaces de comprender el mundo tal y cómo es (los capaces), y otra clase de personas, distinta a la anterior (los incapaces), que necesitan que el mundo, también su mundo, les sea explicado. Así los primeros y capaces se encargarán de explicar el mundo a los segundos e incapaces. De la misma manera, cada vez que pensamos que el alumno-espectador es un ser que necesita de explicación y de ser explicado, le negamos lo mejor de nosotros y de sí mismos, le negamos su propia inteligencia, le negamos cuanto conocimiento hay en él. ¿Cuántas malas películas les ponemos a los niños pensando, que si no, no lo van a comprender? (cómo si eso fuera lo más importante: comprender) y ¿cuántas veces se les explica lo que van a ver, cómo lo van a ver y que hay que comprender? (o de otra manera estarán suspendidos). Además, esta comprensión, pasa primero por colocar al alumno-explicado cómo tal: un ser analfabeto que "empleará su inteligencia en ese trabajo de duelo: comprender que no comprende si no se le explica" (RANCIÈRE, 2003, p. 17).

Por otro lado y en este mismo sentido, Umberto Eco, en uno de sus múltiples ensayos sobre semiótica y comunicación audiovisual, concretamente en *¿El público perjudica la televisión?* (1974) expone algo distinto a la idea de los medios de comunicación como intermediarios fundamentales de la realidad social, escribe Umberto Eco que dentro de un mismo mensaje existen una *diversidad de códigos* y que por lo tanto, el mensaje "tiene una forma significante que puede ser llenada con diversos significados, puesto que existen diversos códigos que establecen diferente reglas de correlación entre datos significantes y datos significados" (ECO, 1974, p. 177). Y siguiendo esta misma línea argumental, se podría decir, que cuando leemos o nos cuentan una noticia hacemos una traducción del contenido, por lo que al mensaje que recibimos le añadimos, entre otras cosas, todo el conocimiento previo del que disponemos, dándole así nuestro particular sentido. De esta forma, la misma noticia puede asentarse como verdad indiscutible en unos o ser cuestionada en otros según sean las diferentes relaciones que se establezcan entre datos significantes y datos significados. Aunque esto tampoco quiere decir, 0como señala Umberto Eco (1974), que el espectador haga lo que quiera con el mensaje, pero aunque no lo haga, tampoco significa que trague limpiamente con todo lo que recibe de los medios de comunicación. Partir de esa base es tratarlo de tonto. Cuando vemos, leemos o nos

cuentan una noticia hacemos una traducción del contenido, por lo que al mensaje que recibimos le añadimos, entre otras cosas, todo el conocimiento previo del que disponemos para darle nuestro particular significado. Y vuelvo a preguntar: ¿Nos lo creemos todo de la tele?

El espectador no es tonto (repito) y los cursos de alfabetización mediática no lo harán más inteligente si no hay un mínimo de *potencia en movimiento*, si se sigue reproduciendo el *arte de la distancia* y dividiendo el mundo entre el *ser explicador* y el *ser explicado*. Quizá, otra manera de relación con la formación significaría que el maestro mantenga al que busca en su rumbo y le obligue a usar su propia inteligencia. Rancière/Jacotot escribe: "No se sabe que rumbo tomará el alumno. Pero se sabe de donde no saldrá, del ejercicio de su voluntad. Se sabe también que el maestro no tendrá derecho a estar por todas partes, solamente en la puerta. El alumno debe verlo todo por sí mismo, comparar sin cesar." (RANCIÈRE, 2003, p. 36) Y comparamos con lo que ya sabemos, todos poseemos un bagaje, un conocimiento primero desde el que comparar y dar significado a las nuevas informaciones susceptibles de convertirse en conocimiento. Así, en la comparación entre lo que ya sabemos y lo que acontece como nuevo, se pone en marcha el hombre emancipado, se pone en marcha esa "voluntad servida por una inteligencia" (RANCIÈRE, 2003, p. 71), la potencia en movimiento desde la que damos significado a los mensajes que recibimos.

Por otra parte, en otro de los artículos de Cuadernos del CAC, Joan Ferrés Prats[4] define la nueva *competencia en comunicación audiovisual* (2006) como "la capacidad de un individuo para interpretar y analizar des de la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo." (FERRÈS, 2oo6, p. 15) Además, las propuestas de Ferrés en materia de alfabetización mediática se centran en la adquisición de los códigos formales del audiovisual y en aprender a ver la tele analizando más tele. Como si para aprender a ver buen cine uno tuviese que hartarse de analizar malas películas. Y si seguimos ahondando en ese mismo sentido, encontraremos que en el *Manifiesto contra el analfabetismo mediático*[5] (2007), manifiesto que se encarga de recoger los principios de dicho discurso, se hace la misma demanda pero por derecho, así acaba el manifiesto tras 7 puntos:

> Entendemos, en definitiva, que la Educación en Comunicación se ha de convertir en un tema de reflexión pública, en un poderoso instrumento para

[4] Joan Ferrés Prats es Profesor de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona en Estudios en Comunicación Audiovisual y de los autores en la materia más leídos en España.

[5] LA XARXA D'EDUCACIÓ EN COMUNICACIÓ. *Manifest contra l'analfabetisme mediàtic*. Disponível em: http://www.aulamedia.org/07/laxarxa.html Acesso em: 6 de ago. 2007.

> combatir el analfabetismo mediático, las desigualdades de conocimiento y de poder.
> ¡Contra el analfabetismo mediático, el derecho a la Educación en Comunicación! (VVAA, 2007)

De esta manera, en el mismo centro del discurso contra el analfabetismo mediático se encuentra la desigualdad como supuesto, la incapacidad del hombre para entender la palabra de otro hombre, la necesidad de explicación y la desigualdad de inteligencias, y además, la instala por derecho. En ningún momento, en el texto de Ferrés, ni en los de Gifreu, ni en el *Manifiesto contra el analfabetismo mediático* se hace referencia a la formación del gusto y de la cultura. En este tipo de textos, la educación del criterio y el discernimiento, pasa simplemente por la compresión de los códigos formales del audiovisual y, sobre todo, la comprensión de los códigos lingüísticos. Básicamente, el alumno aprende lo que el profesor le explica.

La formación del gusto

En *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella* (2007) de Alain Bergala, cineasta y profesor de cine en la Universidad de París III, se hace una propuesta completamente distinta donde la formación audiovisual no pasa únicamente por la comprensión de los códigos formales:

> La ilusión pedagogista ha consistido durante mucho tiempo en creer que el desciframiento era la vía regia para desarrollar el espíritu crítico de los niños a partir de circuitos cortos de análisis. Bastaría con haber hecho tres veces durante el año, en clase, un análisis convincente de secuencias o películas al que los niños se hubieran adherido visiblemente, para persuadirse de “que nunca más miraran la tele como antes. (BERGALA, 2007, p. 43)

Entre otras cosas, Alain Bergala, propone algo mucho más lento e incierto que el aprendizaje de los códigos formales, se trataría de la *formación del gusto*. Para el cineasta y profesor no es el análisis lo que funda el juicio, sino que es el gusto lo que formará poco a poco el juicio. Y a este respecto escribe: “Nadie se ahorrara nunca el tiempo que hace falta para formarse un gusto sobre el que se apuntalarán de manera perdurable sus criterios.” (BERGALA, 2007, p. 48) Y aunque sea en parte cierto que los mass-media construyen realidad, no se construye en todos de la misma

manera. Y como el espectador no es tonto el criterio se lo darán el gusto y la cultura, no la simple operación de análisis y comprensión de los códigos formales, ejercicio que no deja de ser una operación mecánica que en ningún momento compromete la voluntad ni la inteligencia de uno.

También, en *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Nietzsche apunta la misma idea pero en referencia a la literatura: "Nadie puede creer que sea fácil educar el sentimiento propio hasta llevarlo a ese desagrado físico; pero por otro lado, nadie podrá esperar llegar a un juicio estético por un camino que no sea el espinoso camino del lenguaje, y no precisamente de la investigación lingüística, sino de la autodisciplina lingüística." (NIETZSCHE, 2000, p. 75) Y en la siguiente página también puede leerse: "junto a la andadura correcta del lenguaje, comienza también la cultura: ésta última una vez que se ha iniciado correctamente, produce a continuación, incluso en relación con los escritores "elegantes", una sensación física que se llama *náusea*." (NIETZSCHE, 2000, p. 76) De esta manera, la capacidad de juicio no pasa por un aprendizaje mecánico, sino que pasa por la formación de la nausea y por lo tanto, por la formación del gusto.

Y llegados a este punto, entre el gusto y la nausea, me gustaría señalar, al igual que Bergala (2007), que tampoco se trata de confundir la formación del gusto con *lo que me gusta*. El cineasta expone que para alguien que no ha sido expuesto repetida y reiteradamente al arte en cualquiera de sus expresiones, seguramente *lo que me gusta* significará aquello que es fácilmente digerible, que entretiene y que no compromete la voluntad de uno. Como escribe Bergala:

> El camino del gusto nunca es una bella alameda francesa; pasa inevitablemente por senderos inconfesables, caminos de atajo dudoso, callejones en los que uno ha estado a un paso de perderse. No hay nada de lo que arrepentirse: es al precio de estos riesgos y azares como cada uno se construye. Y no podría hacerse sin riesgos." (BERGALA, 2007, p. 76)

Y además, en esencia, el camino del gusto:

> No se enseña como un dogma. En el mejor de los casos se transmite, se señala, pero sólo puede formarse sobre la base de una frecuentación repetida de una colección de obras que deben ser asimiladas lentamente y actuar por impregnación más que por transmisión voluntarista. (BERGALA, 2007, p. 99)

El camino del gusto, por lo tanto, es lento y exige de nosotros ya no una distancia crítica sino una aproximación amorosa, la obra de arte exige de nosotros voluntad, no se nos presenta cristalina

sino todo lo contrario, no es identificable de inmediato y nos provoca, en el primer encuentro, un sentimiento de extrañeza. Hay que desear ir tras ella, hay que dar, como apunta Nietzsche, el *consentimiento*:

> Siempre somos recompensados por nuestra buena voluntad, nuestra paciencia, indulgencia, benevolencia con lo extraño al ir despojándose lo extraño lentamente su velo y presentarse como belleza nueva e inefable: este es su *agradecimiento* a nuestra hospitalidad. También el que se ama a sí mismo lo habrá aprendido de este modo: no existe ningún otro modo. También el amor es cosa que hay que aprender. (NIETZSCHE, 2001, p. 240)

Así, de la misma manera que la formación del gusto necesita de tiempo y provoca en el primer encuentro un *sentimiento de extrañeza*, también provoca necesariamente un *no saber* (no saber qué pensar, no saber qué decir). Una conmoción. Aunque en este caso, la escuela/institución, al no respetar este *no saber*, no contempla que la representación de lo que no se sabe no es siempre el vacio. Cuanto más mediocre es algo más fácil es colocarle palabras, en cambio, cuando algo nos impresiona solemos decir: “No tengo palabras.” Pero la escuela, desde sus políticas educativas y sus planteamientos pedagógicos, no respeta ni el tiempo ni el silencio del *no saber*. En palabras de Alain Bergala:

> Por mi parte, yo nunca he sido partidario, cuando se trata de aproximarse al arte, de la exhortación pedagógica de decirlo todo. Siempre he pensado que hay que respetar, en la aproximación al arte, una parte de no-dicho, de conmoción personal [...], que mucho más tarde podrá resonar o convertirse en motor de creación, y que una exhortación demasiado fuerte a decirlo todo puede arruinar.” (BERGALA, 2007, p. 80)

Y en este punto, retomando el texto de Umberto Eco (1974), podemos ver que el mensaje no sólo no contiene un significado único, sino que el hecho de no saber enunciarlo tampoco significa que no se haya hecho la traducción y que esta traducción no se haya hecho más allá de los códigos formales. El *mito verbocéntrico*, del que habla Eco, consiste en hacer creer que sólo es pensado aquello que puede ser traducido en palabras. La escuela entonces (por suerte) incapaz de evaluar el *no saber*, lo elimina y lo estigmatiza. Bergala, en referencia a la transmisión del cine en la escuela, escribe:

> Lo que se debe evaluar es otra cosa: la implicación en el proceso, la coherencia de ese proceso, el hecho de que el alumno haya hecho verdaderas elecciones y se haya puesto a prueba frente a la realidad. [...] El peligro del miedo al fracaso no tiene que conducir al adiestramiento, a la sumisión de las pseudoreglas estéticas o lingüistas que regulan la comunicación" (BERGALA, 2007, p. 169)

La propuesta de Bergala se parecería más al lento camino de la formación del gusto, al lento camino de la cultura, un camino que necesariamente escapa al control pedagogista. Cultivar el gusto y el criterio, significa exponer repetida y reiteradamente al alumno a la cultura, al arte, a la belleza y a lo sublime, a todo lo que tienen de inefable, de no-lógico, hasta que provoque la *náusea* frente a la bazofia audiovisual:

> En términos de respuesta no veo casi nada más que la formación paciente y permanente de un gusto, formado sobre las cosas bellas, pueda tener alguna posibilidad, aunque sea mínima, de actuar como antídoto frente a la crasa estupidez y a la fealdad agresiva de la mayoría de los programas de televisión que no provienen de un imaginario del cine." (BERGALA, 2007, p. 58)

Entonces, la pregunta que el espectador debería plantearse no es si tal o cual cosa debe salir por televisión, sino: *¿Es esto lo que quiero ver?* El gusto será el criterio. Las escuelas, por lo tanto, deberían tener la responsabilidad de poner al alumno en situación de exposición frente a la obra de arte. "Hacemos más por el niño mostrándole un plano de Kiarostami que desmontando durante dos horas no sé qué potaje televisivo." (BERGALA, 2007, p. 59)

De Pokémon a Dreyer

Existe una creencia muy extendida entre los docentes (el mito pedagógico que divide el mundo en dos) en base a la cual debe empezarse proyectando en clase películas facilonas (que les gusten a priori) para ir subiendo de nivel. ¿Qué pasa, qué cuanto más pequeños más tontos? ¿Qué el buen cine es sólo para adultos? Existen una infinidad de buenas películas que aunque no se comprenderán a la primera (ahí reside parte de su genialidad) servirían para cultivar el gusto y la cultura desde la más tierna infancia. Por otro lado, una mala película "incluso analizada en tanto que tal, necesariamente deja huella, contamina el gusto desde el momento que es objeto de repeticiones y de pausas sobre la imagen: la memoria inconsciente, que se ríe de los juicios de valor, retiene tanto lo bueno como lo malo." (BERGALA, 2007, p. 49)

En la propuesta de Bergala, la formación del gusto no pasa por proyectar en clase lo que a los niños (o a los adultos) les gusta de forma espontánea, para el cineasta la formación del gusto debería huir de ese cine bienpensante, comercial y fácilmente digerible. “Sobre todo en una época en la que ya sabemos cómo han sido conducidos a que “les guste lo que les gusta”. [...] La función de la escuela no tendría que ser la de hacer de “telearrastre” cultural partiendo de estos pseudo-gustos del márketing.”(BERGALA, 2007, p. 96-97) De esta manera, la función de la escuela y la responsabilidad del profesor debería ser la de tratar al alumno con respeto a su inteligencia y colocarlo en situación de exposición a la obra de arte.

El cineasta y profesor señala reiteradamente como la formación del gusto no empieza por ver malas películas, aunque sí entiende que todo tiene un proceso y que un niño pequeño quizá no sea capaz de mantener la atención de una película entera de, por poner un ejemplo, Kiarostami o Chaplin, por eso defiende y propone el visionado de fragmentos: “Las películas no tienen porqué ir cambiando a medida que se avanza, sino que es la aproximación de cada uno la que irá variando según el grado de madurez, de cultura y de análisis.” (BERGALA, 2007, p. 101) Así, lo que hace Bergala es abrir la posibilidad de trabajar en clase diferentes fragmentos y ponerlos en relación, o trabajar sólo uno, o de ver las películas dobladas cuando el alumnado tiene dificultades en la lectura (y no siempre en Versión Original aunque se empeñen los puristas). Se trataría de ofrecerles lo mejor y de tratarlos con respeto a su inteligencia.

Por estos motivos “L’eden cinéma” es una colección de cien películas dirigidas a la enseñanza escolar, una videoteca de “urgencia”, dice Bergala (2007). Cien películas para ser trabajadas desde la infancia, en las que no hay una recomendación de edad. No son películas fácilmente digeribles y por ese motivo necesitan de la frecuentación, de un proceso de extrañamiento y consentimiento. Tampoco es necesario que sólo se puedan ver en clase o bajo la vigilancia del adulto. Bergala sueña el día en que dos o tres niños, a la hora del recreo, decidan voluntariamente ir a ver algún fragmento de tres minutos de una de esas cien películas. “No se trataría de un programa, con obras obligatorias cuyo estudio se viera sometido a calificaciones o exámenes sino un “cofre de tesoros” (tanto para los docentes como para los alumnos) y que pudieran ser convocados por fragmentos en cualquier momento de la vida de la clase.” (BERGALA, 2007, p. 92) De esta manera, el camino de la formación del gusto no va de Pokémon a Dreyer, va de Dreyer a Dreyer. De otra manera es seguir reproduciendo el mito pedagógico que divide el mundo en dos.

> En pedagogía más que en ningún otro ámbito, hay que desconfiar permanentemente del criterio de "lo que funciona", que nunca es una validación suficiente; pues la globalización funciona, los medios de comunicación funcionan, la división del trabajo funciona, la demagogia funciona, ¿pero es verdaderamente esto lo que queremos transmitir y reproducir?
> Toda pedagogía tiene que adaptarse a los niños y a los jóvenes a los que se dirige, pero nunca en detrimento de su objeto. Si no respeta su objeto, si lo simplifica o lo caricaturiza, incluso con las mejores intenciones pedagógicas del mundo, está haciendo un mal trabajo. (BERGALA, 2007, p. 31)

Y como ya se ha señalado anteriormente, el gusto no se puede enseñar como un dogma, en el mejor de los casos se transmite, se señala, es por eso que el docente debe actuar como iniciador lo más lejos posible de la instrucción, es por eso que cuando hablamos de una *pedagogía de la contaminación* se hace necesario que el docente también haga donación de sus propias pasiones y convicciones, la idea de que no se trata tanto de enseñar una materia sino la relación que tenemos con ella. Ejercer una influencia emocional. Aspecto este que, como apunta el profesor de cine, suele verse como un peligro por la institución escolar, ya que se les oye decir, "puede debilitar el libre arbitrio y el espíritu crítico del alumno." (BERGALA, 2007, p. 66)

Personalmente, sigo pensando que la formación debe basarse en una relación de hospitalidad a la que los vínculos emocionales le son necesarios. Confiar en el alumno como un ser capaz para así darle lo mejor de nosotros mismos requiere de una aproximación amorosa como la aproximación al arte y a la cultura: sentimiento de extrañeza y consentimiento. Seguramente para hacer de profesor, de esa manera regulada política y pedagógicamente por los contenidos y los objetivos, la forma de relación hospitalaria e intima entre el maestro y el alumno, interfiera. Pero *hacerse pasador* (BERGALA, 2007) es algo que se construye desde otro lugar, un lugar donde el maestro se hace presencia, donde "entran en juego sus gustos personales y también su relación más íntima con tal o cual obra de arte." (BERGALA, 2007, p. 66) Hacerse *pasador* significa no violentar la masa que se forma, pero a la vez también, significa *hacer-se presencia, contaminar*. Dar lo mejor de uno y exigir lo mejor de cada uno.

De esta manera, Alain Bergala (2007) no apuesta por colocar al alumno sólo como espectador, en *La hipótesis del cine* también propone que en la escuela los alumnos y alumnas no sólo miren cine, sino que lo construyan, que se coloquen en el lugar del creador, y en este punto se puede leer: "Primero necesitan recobrar la confianza en ellos mismos mediante un gesto." (BERGALA,

2007, p. 197) Un gesto, en este caso, que sería el gesto de la creación, el gesto de la voluntad y de la atención, un gesto que podría ser el gesto del hombre emancipado.

Y en la siguiente página continúa:

> Es sumamente importante, tanto en la escuela como en el instituto, que cada alumno, individualmente, se vea confrontado al menos una vez a la plena y total responsabilidad de un gesto de creación, con todo lo que ello comporta de elección, de espíritu de decisión, de apuesta, de emoción y de temor. (BERGALA, 2007, p. 198)

De esta manera y mediante un gesto de creación, Bergala fuerza la voluntad a la manera de *El maestro ignorante*, sin someter la inteligencia del alumno.

Despedida y cierre

Y nada más, tras este pequeño recorrido por *El maestro ignorante* de Jacques Rancière y *La hipótesis del cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella* de Alain Bergala, usados como supuestos opuestos al discurso de la *alfabetización mediática*, ya sólo me queda volver a preguntar: ¿Nos lo creemos todo de la tele? ¿O nos creemos sólo algunas cosas según sea el conocimiento que poseíamos a priori? ¿Realmente alguien se cree todo lo que sale en la tele? ¿Es necesario enseñar a ver televisión?

¿Y si el espectador no es tonto?

Referencias bibliográficas

BERGALA, Alain. *La hipótesis del cine:* Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella. Barcelona: Laertes, S.A., 2007.

ECO, Umberto. ¿El público perjudica la televisión? In: DE MORAGAS, M. (Ed.) *Sociología de la comunicación de masas.* Barcelona: Gustavo Gili, 1974. p. 173-195.

FERRÉS, Joan. La competencia en comunicación audiovisual: proposta articulada de dimensions i indicadors. *Revista Quaderns del CAC*. n 25, p. 9-17, mayo-agosto 2006.

GIFREU, Josep. La televisió i la construcción d'una imatge pública de la inmigració. *Revista Quaderns del CAC*. n 23-24, p. 3-12, septiembre-abril 2006.

GIFREU, Josep; CORBELLA, Joan; AUBIA, Laia; SUÁREZ, Roberto. Els noticiaris televisius i l'accés a l'agenda pública del temes de la inmigració. *Revista Quaderns del CAC*. n 23-24, p. 87-106, septiembre-abril 2006.

LA XARXA D'EDUCACIÓ EN COMUNICACIÓ. *Manifest contra l'analfabetisme mediàtic*. Disponível em: http://www.aulamedia.org/07/laxarxa.html Acesso em: 6 de ago. 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas.* Barcelona: Tusquets Editores, S.A., 2000.

_____. *La Gaya ciencia*. Madrid: Akal, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes, S.A., 2003.