

Fecha de recepción: diciembre 2010
Fecha de aceptación: julio 2011
Versión final: marzo 2012

Las imágenes por venir

Hugo Salas *

Resumen: A partir de un análisis de las concepciones y modos de enseñanza y aprendizaje que se desprenden de la analogía propuesta por el término alfabetización, el artículo emprende una crítica de las actuales condiciones de transmisión del saber en las carreras de Cine y televisión, Diseño de imagen y sonido y Diseño audiovisual, discutiendo el cariz deshistorizante de sus contenidos, como así también la primacía concedida al código cinematográfico. El análisis de la enunciación, por su parte, lleva a un planteo sobre las implicancias políticas de la construcción de subjetividad que supone la habilitación profesional, para finalmente proponer una idea distinta de comunicación audiovisual a partir de la noción de escritura.

Palabras clave: adquisición del código - alfabetización audiovisual - condiciones ideológicas de la transferencia tecnológica - enseñanza como reconstrucción crítica de saberes previos - enseñanza y poder - espectralidad - historicidad de las prácticas de la imagen - ideología de la imagen - lenguaje audiovisual - nuevos medios, pedagogía y deformación - preeminencia de la cinematografía - profesionalización - realización y escritura.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 97-98]

(*) Licenciado en Filosofía (UBA). Director de Fotografía y Cámara (Centro de Experimentación y Realización Cinematográfica, C.E.R.C., dependiente del INCAA). Crítico de cine y medios. Curador y programador para distintos festivales y muestras. Profesor de la Universidad de Palermo en el Departamento Audiovisual y el de Investigación y Producción de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Pensar desde el punto de vista de la alfabetización, la enunciación y la comunicación la currícula de las carreras de Cine y televisión, Diseño de imagen y sonido y Diseño audiovisual supone –necesariamente– preguntarnos por el presente y el futuro de las imágenes, como así también el de los distintos discursos que con ellas, a partir de ellas y en torno a ellas se construyen. ¿Cuál es su estatuto en la sociedad actual y cuál o cuáles son los que consideraríamos deseables? ¿Cuál es, por otra parte, nuestro interés en el asunto, habida cuenta de que toda discusión de currícula entraña, por su propia naturaleza, una discusión sobre la disciplina académica y la práctica profesional?

No resulta ocioso, además, reconocer que preguntarnos por el futuro de las imágenes supone también (y de manera acuciante) preguntarnos por el mundo que queremos para esas imá-

genes, o –dicho tal vez con mayor claridad– en qué tipo de mundo serían posibles semejantes imágenes, y cómo esas imágenes, a su vez, re-construirían (el) mundo. ¿Puede una práctica distinta de la imagen alterar las condiciones contemporáneas de existencia, o acaso el reino de lo imaginario está condenado a ser un reflejo pasivo de las mismas?

Alfabetizar

En principio, es ineludible advertir que el uso de la palabra misma “alfabetización” puede inducir a engaño. Derivación sustantiva –y por ende, substancializante– de una verbalización (puesta en acto) del sustantivo “alfabeto”, el término sugiere –al menos a la comprensión inmediata– la incorporación de una serie finita de elementos discretos, unidades neutras, capaces de posibilitar un acceso igualmente neutro a la producción discursiva. En términos generales, esto supondría que preguntarse respecto de la alfabetización audiovisual supone, en última instancia, discutir el catálogo o repertorio de contenidos mínimos a ser incorporados por cualquier alumno en el transcurso de la carrera, con las consiguientes operaciones de delimitación y exclusión que tal tarea implica.

De hecho, es el modo en que entienden la formación audiovisual la mayor parte de los abordajes metodológicos tradicionales, ya sean aquellos de cuño vagamente formalista ¹ –que comienzan por la incorporación de elementos “técnicos” como la escala de planos, el eje de acción o las estructuras básicas del conflicto– o los de riguroso enfoque semiótico, atravesados por una epistemología estructuralista que reduce el análisis de los procesos de significación y sentido a la identificación, delimitación, caracterización y sistematización de procedimientos, de allí en más entendidos como figuras de funcionamiento invariante. ² En uno y otro caso, enseñar la imagen consistiría en transmitir a los alumnos el infalible funcionamiento de esos elementos mínimos que conforman, por así decirlo, el abecedario audiovisual. ³

Semejante idea reclama varias precisiones. En principio, vale decir que tiene por punto de partida una analogía que supone, en el caso del lenguaje verbal, su adquisición o aprendizaje a partir de la incorporación de los elementos mínimos o unidades discretas que constituyen el eje de la descripción lingüística. No obstante, como se desprende incluso de una lectura rápida del *Curso de lingüística general*, esas unidades (fonemas, morfemas o construcciones sintagmáticas) son abstracciones *teóricas* de la lingüística, y en modo alguno vehículos fácticos de adquisición de la lengua. Vale decir, como bien señalarán los pensadores del círculo de Vitebsk, que un hablante nunca incorpora elementos lingüístico-gramaticales “puros”, sino que los mismos le vienen dados en una serie de contextos de uso, que suponen de suyo una carga social determinada. ⁴ De hecho, cuando un niño aprende el abecedario de su lengua materna, suele ya dominarla, al menos en sus formas básicas de comunicación oral.

Al decir de Voloshinov, “la palabra [o enunciado] es el fenómeno ideológico por excelencia” (1992, p. 37), y carece de significación precisa fuera de un contexto de uso que la relaciona directamente con un espacio social determinado (y con las tensiones presentes en dicho espacio). Para ser más claro: ningún hablante incorpora un diccionario y una gramática que le permitan generar “libremente” cualquier tipo de enunciado (como parecería soñar una mala lectura de la propuesta chomskiana); la adquisición se da atravesada *de antemano* por un conjunto de reglas sociales que le sirven casi *a priori*. De hecho, la adquisición del lenguaje no sólo viene marcada

por la cultura, sino que es el *medio principal* por el que se produce la incorporación de los patrones culturales (Halliday, 1986, p. 275), hipótesis compartida por espacios de conocimiento tan disímiles como la antropología y el psicoanálisis.

Analizada la analogía desde este punto, es posible advertir que la adquisición del lenguaje de las imágenes –o, mejor dicho, el desarrollo de las competencias que hacen posible la decodificación de enunciados audiovisuales, de aquí en adelante competencias audiovisuales– se produce en nuestras sociedades desde muy temprana edad, como refleja la errada noción del sentido común de encontrarnos en una “era de la imagen”. Esto quiere decir, básicamente, que cuando un alumno ingresa en cualquiera de las carreras aquí en cuestión, no ignora –lejos, muy lejos está de ello– los códigos fundamentales que rigen la asociación significativa de imágenes; al contrario, a tal punto los trae incorporados que los vive como una segunda naturaleza, con más inmediatez incluso que al propio lenguaje verbal.⁵ De hecho, en tanto existe un inevitable defasaje entre los múltiples mecanismos semiológicos que las imágenes adoptan en un momento determinado y la formación del docente (necesariamente anterior a ese momento), es posible que el alumno, sin saberlo, tenga en ciertos ámbitos una *mejor* comprensión del código audiovisual contemporáneo que sus docentes.

El lector atento habrá advertido, en el párrafo anterior, el cuidado puesto en evitar la noción de lenguaje visual y su reemplazo por un conjunto no necesariamente finito de procesos semiológicos codificados. En efecto, como bien señala el propio Metz –defensor acérrimo de la aproximación lingüística si los hubo–, no es posible ni correcto hablar de una lengua del cine (tal como la entendía Saussure, como un sistema *cerrado* de elementos funcionales interdependientes); estamos, antes bien, frente a un lenguaje –entendido en un sentido vago, como conjunto de códigos significantes– sin lengua (vale decir, sin un cuerpo estable de elementos discretos susceptibles de ser descriptos en su articulación) (Metz, 1972).

Así, resulta claro que la idea de alfabetización visual como incorporación de una serie de elementos o contenidos mínimos, que a su vez equivaldrían a unidades significantes discretas, consideradas *el* lenguaje audiovisual, representa un craso error, y además por partida doble: en principio porque esos elementos ya han sido incorporados por el alumno *antes* del comienzo de su formación, y en segunda instancia porque tratamos con una serie de códigos y mecanismos semiológicos complejos que no necesariamente se ajustan al modelo lingüístico tradicional. Como bien supo Metz, la imagen demanda una lingüística del habla,⁶ una pragmática, pero no hay lengua o código abstracto que incorporar, no hay figuras mínimas que garanticen, de suyo, el dominio discursivo.

No hay (una) lengua audiovisual

Cierto, esta polémica afirmación se contradice en parte con el dato empírico: sobran los libros que tratan del lenguaje audiovisual. Sobran en el doble sentido de la palabra; los hay y en demasía. Resulta imperioso reconocer, a la hora de analizar la currícula, que todos los manuales y propuestas pedagógicas que hoy dicen transmitir *el* lenguaje audiovisual, no hacen sino reforzar y reificar *un* modo específico, *un* repertorio de mecanismos semiológicos, *un* lenguaje (si se quiere), tal como ha llegado a constituirse en un momento histórico determinado. Es más, lo que continúa enseñándose como *el* lenguaje audiovisual, no responde en absoluto al actual

estado del medio, sino a una formalización que supo construirse en las primeras tres décadas de existencia del cine y que tuvo su época de esplendor entre los años 1930 y 1960.

Ya lo señalaba el muchas veces mal leído Noël Burch en 1981:

(...) se trataba de demostrar que el 'lenguaje' del cine no tiene nada de natural ni de eterno, que tiene una historia y que está producido por la Historia (...) Veo a la época 1895-1929 como la de la constitución de un Modo de Representación Institucional (a partir de ahora M.R.I.), que desde hace cincuenta años es enseñado explícitamente en las escuelas de cine como Lenguaje del Cine; lenguaje que todos interiorizamos desde muy jóvenes en tanto que *competencia de lectura* gracias a una experiencia de las películas (en las salas o en la televisión) universalmente precoz en nuestros días en el interior de las sociedades industriales (Burch, 1999, p. 16).⁷

Ahora bien, desde los días de Burch (de los que nos separan ni más ni menos que tres décadas), la situación se ha hecho mucho más acuciante: hoy, ese MRI sólo se advierte (con suerte) en el cine industrial,⁸ y no resulta en absoluto eficaz para dar cuenta del resto de la producción cinematográfica. Aún así, en nuestras aulas se continúa enseñando, por ejemplo, que *el* guión, *todo* guión, debe responder a la estructura canónica en tres actos con progresión dramática, aunque difícilmente una dramaturgia semejante pueda encontrarse en más del veinte por ciento de lo programado en cualquier festival del mundo, mientras que cierta construcción fundada en la deriva, desde los años '60 a esta parte absolutamente convencional y codificada, continúa enseñándose como innovación y vanguardia. El resultado de todo ello es que los alumnos, que al comenzar sus carreras traen incorporado el lenguaje visual de su momento histórico, al finalizarlas muestran una paradójica involución y sus trabajos se construyen con un lenguaje que, para decirlo en términos sencillos, "atrassa" respecto de las condiciones presentes, y por ello mismo no representa ni el estándar de la industria ni el punto de partida fresco que reclama cualquier indagación estética que se precie de tal.

Por otra parte, aquí –a diferencia de lo que ocurre en el planteo de Burch– no nos preguntamos sólo por los códigos de significación del cine, sino de las imágenes en general, lo que llamamos el campo de la audiovisual. De hecho, no sólo el medio televisivo, sino ante todo ese "nuevo" dispositivo donde los códigos semiológicos de la imagen y el código lingüístico conviven de manera realmente novedosa (la Internet), pone claramente en cuestión todo el tiempo determinadas ponderaciones respecto del lenguaje cinematográfico estándar entendido como *el* lenguaje audiovisual.

Es hora de revisar, sin duda alguna, la preeminencia concedida a la cinematografía en nuestros claustros. La idea de que el cine, en tanto medio "audiovisual" primero en un sentido histórico, supone por así decirlo el código soberano, es totalmente errónea, como lo atestigua el hecho de que prácticamente hace medio siglo el cine se nutra no sólo de su propia tradición sino también de formas y procedimientos desarrollados en otros medios (de la televisión al videoclip, pasando por los juegos de video e incluso la historieta), como así también la evidencia de que hoy día la producción más interesante no opera, justamente, con los procedimientos semiológicos estándares, sino que se ocupa de la indagación de sus límites y puesta en cuestión. Si

se quiere, el cine se ocupa hoy de la exploración “poética”⁹ de los códigos semiológicos de la imagen divulgados por otros medios (fundamentalmente, el televisivo).

Ahora bien, así como no se forma a los estudiantes únicamente en la lengua literaria, sino también en el dominio y el análisis del lengua coloquial, no debiera formarse a los alumnos de carreras audiovisuales únicamente en el lenguaje cinematográfico. Mucho menos en *un* determinado lenguaje cinematográfico que, más allá de su perduración en el tiempo, es el resultado de un momento histórico concreto y de unas determinadas condiciones de producción. Nadie dice que no haga falta ayudar a los alumnos a incorporar elementos técnicos que constituyen el bagaje indispensable de cualquier profesional, pero cuando ese bagaje se constituye en la única manera, el único código, no se hace sino empobrecer los saberes del alumno en nombre de una profesionalización que, como ya se ha dicho, en realidad dista de ser tal.

Hoy, más que nunca, es preciso *historizar* la enseñanza de los procedimientos de producción de sentido de la imagen. La enseñanza de códigos abstractos por un lado (presentados, además, casi como recetas) y por el otro una historia que se reduce a la repetición de nombres, títulos y fechas, son desde todo punto de vista perjudiciales para el alumno, en un contexto donde esos mismos códigos muestran una gran inestabilidad y variación histórica. De hecho, la currícula actual de la Universidad de Palermo, tal como está planteada, brinda una buena oportunidad para ello, en tanto las tradicionales “historias” se organizan aquí bajo el nombre Discurso Audiovisual (1 a 5). Como su nombre lo indica, en estos espacios, lejos de las fechas o la acumulación de datos, debiera estimularse el análisis de la evolución de los procesos semiológicos de la imagen, entendiéndola como el resultado de condiciones históricas precisas, determinadas a su vez por múltiples factores (que van de lo social a lo técnico, e incluso fenómenos de relativa autonomía). Pero no basta: es preciso acompañar este abordaje desde las distintas materias, entendiendo que todo modo de hacer, toda práctica, es hija de sus condiciones históricas, y como tal, un fenómeno sujeto a variabilidad y cambio.

Dado que, como he señalado, el alumno que ingresa en Diseño audiovisual, Cine y televisión o Diseño de imagen y sonido ya sabe (sin ser consciente de ello) un determinado grupo de procedimientos semiológicos de la imagen, lo que el cuerpo docente debería procurar no es instilar en él *otro* conjunto de procedimientos (para colmo nostálgico y, en cierta medida, perimido), sino permitir que ese conocimiento se vuelva consciente y ampliarlo, iluminando los procesos históricos por los que las imágenes han llegado a ser como son, para que de esa manera pueda escudriñar, por su propia cuenta, los movimientos y transformaciones de los años venideros. A menudo, los docentes nos quejamos, por ejemplo, de que nuestros alumnos no sean consumidores más ávidos de cine; pero ¿por qué habrían de serlo si en su formación se les transmite que la producción de imágenes se reduce a una serie escueta de reglas que no cambian ni habrán de cambiar? Sólo una enseñanza atenta a la historicidad de la producción audiovisual sería capaz de formar profesionales que, además de técnicos competentes, sean espectadores lúcidos, atentos y sensibles a las transformaciones de su medio.

Devolver a los alumnos el saber que traen ampliado, convertido además en un saber atravesado por la historia, un saber consciente de sí, me parece el propósito central de la alfabetización en nuestras carreras. Como resulta claro, semejante tarea está lejos, muy lejos, de permitir un repertorio cerrado y finito de contenidos “mínimos”: antes bien, demanda del cuerpo docente y de la currícula, la misma curiosidad y atención que muchas veces se demanda (como crítica

o reproche) del alumno, nos exige una práctica de la enseñanza que no se base en la certeza de un conocimiento cosificado, inmutable, ya adquirido, sino en un diálogo y un intercambio permanente, con los alumnos y con la producción del presente.

Escritura y enunciación

Retomando la metáfora de la alfabetización, cabe recordar ahora que el término no hace referencia a la adquisición del código lingüístico (que se produce, hemos visto, por medio de una transmisión interpersonal temprana), sino al aprendizaje formal con que en nuestro presente se transmite la *lectoescritura*, vale decir, un vehículo de enunciación y decodificación que tiene en la sociedad un estatuto indudablemente privilegiado, ya sea que se lo considere una institución (Lévi-Strauss, 1988), una tecnología de la palabra (Ong, 1987) o, en la concepción que más estimulante nos resulta, el sistema modélico de la conciencia occidental, tal como esta (no) se reconoce a sí misma.¹⁰

En cualquiera de estos sentidos, resulta indudable que nos hallamos en sociedades escriturarias¹¹, donde estas marcas que se repiten y significan producen determinadas configuraciones, disposiciones e incluso modos de ser, por no hablar de relaciones de poder y dominio. Contra el sentido común que habla de una “era de la imagen”, conviene recordar que no sólo la producción de conocimiento y el orden jurídico continúan siendo ámbitos exclusivamente *escriturarios*, sino que los ámbitos “de la imagen” (de Internet a la televisión) están constantemente atravesados por un código lingüístico que establece, para esas imágenes, considerables posibilidades de anclaje y relevo, vale decir, de vectorización significativa (Vauday, 2009). De hecho, el apabullante primado de lo *visual* sobre lo oral o lo táctil como espacio de configuración de sentido es, en sí mismo, consecuencia directa de la constitución escrituraria de nuestras sociedades.

La alfabetización misma está lejos de ser inocente en lo que hace a la relación entre escritura y poder. Sin duda, las democracias occidentales, con el establecimiento de las escuelas públicas, han difundido enormemente esta tecnología, haciéndole perder el carácter de instrumento de dominación directa que pudiera tener, por ejemplo, en las sociedades mal llamadas primitivas. Sin embargo, el aspecto *formal* de su transmisión, la aparición de la *escuela* como lugar sujeto al estado (sea pública o privada), nos habla de la existencia de múltiples mecanismos de control sobre esta transferencia tecnológica particular (que suponemos tan extendida)(Foucault, 1976). En verdad, transmitir la lectoescritura no supone democratizarla, y de hecho este sistema de transmisión rigurosamente vigilado constituye un peculiar modo de difusión ideológica. Al decir de De Certeau, “... durante tres siglos, aprender a escribir ha definido la iniciación por excelencia en una sociedad capitalista y conquistadora. Constituye su *práctica* iniciática fundamental” (De Certeau, 2000, p. 151).

Desde los peldaños más tempranos del sistema escolar hasta los resquicios del sistema pensados para re-integrar a quienes por cualquier vicisitud hubieran quedado fuera del mismo (escuelas nocturnas, programas de alfabetización, etcétera), acceder a la escritura supone siempre, consigo, el problema de una *habilitación* social.¹¹ Alfabetizar al otro no es darle la palabra (que ya la tiene), sino *habilitarlo* a proferirla, a participar del juego dentro de determinados canales socialmente válidos (en su apabullante mayoría, escriturarios), en una operación que al mismo tiempo le enseña cuáles son las palabras que puede articular en dichos canales, cómo debe ar-

ricularlas, en suma: un tipo particular de lengua “culto” o género discursivo que no se condice con la oralidad. En tal sentido, la alfabetización, como cualquier otra experiencia educativa, queda entrapada en una peculiar dialéctica que *quita* en igual medida que *da*.

Por si fuera poco, no sólo se trata de un mecanismo social por el cual todo individuo *debe* pasar si quiere ser habilitado en tanto que sujeto de discurso, sino que dicha habilitación es diferencial o, como ha señalado el marxismo, enclasante. En las crudas palabras de Althusser:

Cada sector masivo que se incorpora a la ruta [del sistema educativo] queda, en la práctica, provisto de la ideología que conviene al papel que debe cumplir en la sociedad de clase: papel de explotado (con “conciencia profesional”, “moral”, “cívica”, “nacional” y apolítica altamente “desarrollada”); papel de agente de explotación (saber mandar y hablar a los trabajadores: “relaciones humanas”); papel de agentes de la represión (saber mandar y hacerse obedecer “sin discusión” o saber manejar la demagogia retórica de los dirigentes políticos), o papel de agentes profesionales de la ideología (sacerdotes de toda especie, que son, en su mayoría, “laicos” convencidos) (Althusser, 1999, p. 126)).

Es decir, que el problema de la “alfabetización” en las carreras de Cine y Televisión, Diseño de Imagen y Sonido y Diseño Audiovisual es uno de habilitación *profesional* a la enunciación audiovisual, con el complejo estatuto ideológico que ese lugar tiene en nuestra sociedad (en el curioso papel de agentes de explotación explotados que corresponde a las clases medias profesionales, como bien sabrá entender cualquier docente por su propia experiencia). De hecho, hoy día diversos canales y avances tecnológicos posibilitan el acceso a la escritura audiovisual; la proliferación de sistemas de producción de la imagen cada vez más sencillos de manejar fomentan la noción (errónea) de una supuesta “transparencia” de la escritura audiovisual (como si no hubiera que saber “nada” para producir mensajes audiovisuales, un automatismo tramposo que esconde los mecanismos de circulación del sentido en la sociedad). Esto abre una pregunta insalvable, ¿qué debiera ofrecer una formación universitaria, necesariamente enclasante, que distinga al graduado de cualquier usuario de *youtube* con algo de creatividad?

Claramente, *eso* que la universidad debiera dar como apertura a la enunciación no se reduce al necesario aprendizaje de los medios tecnológicos indispensables para construir dicha enunciación. Del mismo modo que enseñar a leer y escribir no se confunde con enseñar a manejar el lápiz (transmisión tecnológica que suelen producir, de manera conjunta, el hogar y el nivel educativo inicial), enseñar la enunciación audiovisual no debiera confundirse con enseñar el uso de las máquinas y el software que constituyen el repertorio de medios de producción audiovisual en un momento dado.¹² Los espacios de formación superior no deberían enseñar a utilizar esos medios, sino *para qué* utilizarlos.

Se trata, básicamente, de permitir a los alumnos –que, como hemos dicho, ya poseen determinadas competencias audiovisuales– convertirse en *sujetos* del discurso audiovisual. En este punto se vuelve mucho más crítica, justamente, la necesidad de enseñar no a repetir un determinado código semiológico (por otra parte, perimido), sino a poder ocupar un lugar tan complejo como el de enunciatario, que puede incluso no complacer a sus docentes. Paralela a la necesaria descripción, siempre *historizada* y no esencialista, de los regímenes de discurso (que debe ser, además, actualizada, para dar cuenta de los regímenes *actuales* y *vigentes*), es necesario

permitir a los alumnos la búsqueda de una escritura “propia” (en el confuso sentido, como se verá más adelante, que adquiere lo “propio” en la escritura).

La escritura, otra vez

Para terminar, me gustaría traer a colación algunas observaciones sobre la práctica de la escritura¹³ que, a mi parecer, pueden resultar válidas e incluso estimulantes a la hora de pensar el problema de la tríada alfabetización, enunciación, comunicación propuesto como eje para este cuaderno. Se trata de poner sobre el tapete un modo de plantear el problema que, como señalase al principio, nos interroga sobre el porvenir, en tanto acción del presente.

Quien escribe está solo y está ausente de lo escrito, en eso que respecto de la literatura Maurice Blanchot ha acertado en llamar “la soledad esencial” (Blanchot, 1992). El hecho mismo de escribir supone dejar algo para quien *no está*, y cuando ese alguien se encuentre con aquello que se le deja, no estará quien se lo dejó. Para ser claro: aun en la nota que escribo en mi agenda, es algo que dejo allí para ser leído por ese yo distinto de mí que habré de ser en un futuro (en este caso, bastante inmediato, desde luego), y cuando la lea, ya no seré quien la escribió, a punto tal que puedo no entender el sentido “original” de la nota.

Como puede advertirse, se trata de una concepción del fenómeno de la escritura que pone en crisis la noción de identidad, como así también la noción de lo “propio”. Eso que yo escribí, en tanto escribirlo supone escribirlo *para otro*, y una vez escrito cobra autonomía de mí (ya no me necesita, y no necesariamente será leído como quise yo que se entendiese), ¿en qué sentido es “propio”? Por otra parte, escribir no deja de ser repetir marcas que, lejos de ser creaciones cada vez individuales, han sido siempre articuladas antes.

A diferencia de los modelos comunicacionales clásicos, más o menos derivados del célebre circuito del habla saussureano, donde el emisor envía al receptor co-presente un mensaje que este último debe sólo decodificar, totalmente inteligible, la escritura nos fuerza a pensar de una manera distinta la comunicación, una donde el intercambio de signos se produce a *distancia* y, por ende, la lectura no supone una decodificación lineal, absoluta ni mucho menos íntegra. Vale decir, un modelo de comunicación más complejo, donde los mensajes no se intercambian con tanta facilidad como quisiera el antiguo esquema, y no sólo debido a “ruidos” o “desinteligencias” entre los participantes, sino a las condiciones del medio mismo. En la comunicación pensada como leer y escribir, hay un constante (des)hacerse del sentido que opera por desplazamiento.¹⁴ A diferencia de lo que la crítica filosófica ha dado en llamar la ontología o metafísica de la presencia,¹⁵ la escritura, en tanto uno está inevitablemente condenado a desaparecer de aquello que escribe, es en sí misma un acto que requiere pensar la propia ausencia, y por ende una práctica que obliga a confrontar con el espacio de la muerte. Contra la tradición occidental, que nos permite representarnos como una conciencia absoluta que profiere mensajes transparentes porque está siempre allí en tanto existencia pura, la escritura nos vuelve conscientes del carácter intersticial de nuestra existencia entre la vida y la muerte, el modo dramático en que al mismo tiempo que estamos viviendo, estamos muriendo, en una concepción radicalmente distinta del ser que Derrida en sus últimos tiempos propone llamar espectralidad (Derrida, 1998, 2003). El ser es pura presencia, puro estar-ahí; el espectro está ahí pero al mismo tiempo ya no es. De igual modo, escribo para un espectro, para un *otro* que me represento sin estar ahí, que al mis-

mo tiempo es futuro pero pasado que me asedia.

Se trata, vale decir, de una comprensión distinta y más compleja del problema de la comunicación, donde yo, desconocido para mí mismo, construyéndome en la escritura en igual medida que en ella me pierdo, atravesado por los espectros del pasado y dirigido hacia los del porvenir, produzco una serie de marcas (la escritura), a sabiendas de que *otro* espectro, para nada transparente ni reducido al papel de mero “decodificador”, podrá construir su propio sentido en ellas. Contra la práctica general que enseña a realizar cine o televisión desde el “querer decir” de un sujeto (por lo general, el director) que se afirma como pura presencia y potencia fálica,¹⁷ una concepción *espectral* de la comunicación alienta la producción desde un hacer(se) sujeto atravesado por la historia, donde las imágenes y los sonidos ya no son meros transmisores de un sentido (por lo general, pueril), sostenes del “querer decir”, sino objeto apreciado en sí mismo, disparador de una multiplicidad de sentidos desconocida, enviada al futuro.

El alumno de cine que querría dejarle al porvenir es uno más incrédulo de sí mismo, uno que se anima a buscarse en las imágenes que produce, aun si esto lo lleva a desconocerse y reencontrarse como parte de una historia de la imagen que lo imagina e imagina por él y en él. Desde ya, esto supone también otro abordaje de la enseñanza. Uno donde no se trate de que los alumnos “incorporen” lo que yo sujeto pleno del saber les transmito, mensaje directo, liso, decodificable, sino donde separados de mí, en la distancia irreductible que nos plantea la espectralidad, construyan a partir de aquello que les doy, como espectro hablado por una(s) historia(s), y donde a su vez voy construyéndome cada vez distinto a mí mismo como docente, un sentido para la imagen y una imagen abierta al sentido de los espectros por venir, atravesados a su vez por su(s) propia(s) historia(s).

Una concepción semejante de la escritura audiovisual –y otra pareja de la lectura, punto a discutir en mayor profundidad–, confío, podrá llevarnos más allá de las imágenes empobrecidas de la actualidad (empobrecidas al igual que el discurso, el funcionamiento social, la vida), hacia un porvenir donde la formación de nuestras carreras vaya más allá de la mezquina habilitación profesional requerida por un mercado cada vez más salvaje, cada vez más destructivo, cada vez menos humano, o al menos dará a nuestros alumnos algunas herramientas para comenzar a construirlo.

Notas

1. Amplio abanico en el que cabe situar desde los reduccionistas manuales de Simón Feldman, excesivamente populares en la educación superior latinoamericana, hasta trabajos más serios como el de Marcel Martín en *El lenguaje del cine*.

2. Véase, por ejemplo, el caso de la “gran sintagmática” propuesta por Christian Metz.

3. No es casual que los alumnos se refieran constantemente a “recursos” y no a procedimientos. La idea misma de “recurso” supone que el movimiento formal, cualquiera fuera, se cosifica en una figura estable cuya aplicación tiene siempre el mismo resultado en términos de sentido (así, el contrapicado da importancia y relevancia a la figura humana, la vuelve temeraria, la engrandece, mientras que el picado la humilla, la degrada, le resta importancia). Hablar de procedimientos, por el contrario, supone la necesidad de leer en cada ocasión, al interior de cada pieza discursiva como sistema, qué operación formal se realiza sobre qué materiales, para de ello estudiar los resultados que produce en relación con su horizonte de lectura inmediato y con la

historia de esos mismos procedimientos (esto nos permite explicar, por ejemplo, por qué la utilización de la steadycam en sus primeros años guardaba relación con la producción de vértigo, mareo, náusea, frenesí, mientras que en nuestros días supone ni más ni menos que elegancia y prolijidad, y por qué la profundidad de campo no “funciona” igual en Renoir que en Welles).

4. Véase el ya célebre artículo de Bajtín, “El problema de los géneros discursivos”.

5. Como habrá advertido cualquier docente en la experiencia áulica.

6. Tarea que, por su formación saussureana y la ignorancia en su época respecto de los desarrollos del círculo de Vitebsk, erró apenas emprendida.

7. *El tragaluz del infinito*, pp. 16s. La mala lectura de Burch se advierte no sólo en la ligereza con que su concepto específico de “modo de representación institucional” es a menudo mal llamado “modelo” –cuando no, de manera totalmente aberrante, “movimiento”–, sino también en que muchas veces se lo transmite dentro de las aulas como simple sinónimo de “cine clásico” o “lenguaje del cine”, justamente aquello que el concepto procura poner en cuestión.

8. Digo “con suerte” ya que constantemente el cine industrial propone modificaciones estilísticas que quiebran en buena medida con varios de los postulados básicos de ese modo de representación, o cuanto menos lo actualizan.

9. En el sentido de las funciones del lenguaje propuesto por Roman Jakobson: como indagación del código sobre el propio código.

10. Claramente, Derrida: “...creemos que cierto tipo de pregunta por el sentido y el origen de la escritura precede o, al menos, se confunde con un determinado tipo de pregunta acerca del sentido y el origen de la técnica. Es por esta razón que nunca la noción de técnica aclarará simplemente la noción de escritura” (*De la gramatología*, p. 13)

11. Retomo aquí el concepto de Michel De Certeau en *La invención de lo cotidiano*.

12. De allí, por otra parte, que la noción misma de “alfabetización” vaya variando para incluir una serie de saberes, no sólo la lectoescritura, que un determinado momento histórico considera “imprescindibles”, casi siempre en función de la economía (de los cálculos aritméticos al manejo de los actuales ordenadores, por no mencionar el inglés como segunda lengua en los países no angloparlantes).

13. Sobre todo en una época de aceleración de la transformación tecnológica (vinculada a la presente economía de consumo) que revoluciona constantemente la configuración y el contenido de dicho repertorio.

14. Observaciones y concepciones sobre la escritura que, desde luego, no me pertenecen, sino que encuentran su fuente en los trabajos de Maurice Blanchot y, sobre todo, Jacques Derrida.

15. Pensemos, por poner un ejemplo exageradamente sencillo, en lo que ocurre cuando miramos hoy Casablanca. ¿No nos resultan inmediatamente legibles una nostalgia y una ingenuidad que de modo alguno formaban parte de la escena de su escritura? Ahora bien, ¿no son justamente esa nostalgia e ingenuidad lo que encontramos hoy encantador en ella?

16. Problemática abierta por Heidegger en *El ser y el tiempo*.

17. Mucho en términos de política y política de género cabría decir respecto de esta noción de autoridad tiránica que se propaga incluso humorísticamente dentro de las aulas de cine y televisión del mundo, sin discutir, al menos, por qué no son posibles otros modelos de conducción, autoridad y producción. Haciendo base en una ideología de vago cuño Romántico, se continúa enseñando, en gran medida, que hacer es afirmar la propia voluntad contra todo y a cualquier precio.

Lista de Referencias Bibliográficas

- Althusser, L. (1999). *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI.
- Bajtín, M. M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Blanchot, M. (1992). *El espacio literario*. Barcelona: Paidós.
- Burch, N. (1999). *El tragaluz del infinito. Contribución a la genealogía del lenguaje cinematográfico*. Madrid: Cátedra.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Derrida, J. (2003). *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva Internacional*. Madrid: Trotta.
- (1998). *Políticas de la amistad, seguido de El oído de Heidegger*. Madrid: Trotta.
- (1997). *La diseminación*. Madrid: Fundamentos.
- (1984). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Halliday, M. A. K. (1986). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Heidegger, M. (1986). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Jakobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel.
- Lévi-Strauss, C. (1988). *Tristes trópicos*. Barcelona: Paidós.
- Martin, M. (2002) *El lenguaje del cine*. Barcelona: Gedisa.
- Metz, C. (2002). *Ensayos sobre la significación en el cine (1964-1968)*. Barcelona: Paidós.
- (1972). El cine: ¿lengua o lenguaje? en *La semiología*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vauday, P. (2009). *La invención de lo visible*. Buenos Aires: Letranómada.
- Voloshinov, V. N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Summary: The article undertakes a critic of the present conditions of knowledge transmission in the careers of Cinema and Television, Sound and Image Design and Audiovisual Design, from an analysis of the conceptions and ways of teaching and learning that come off the analogy proposed by the term alphabetization. On the other hand, the analysis of enunciation, takes to a raise on the political implicancies about the construction of subjectivity in the professional qualification. Finally, the article offers a different idea of audiovisual communication after the notion of writing.

Key words: audiovisual alphabetization - audiovisual language - code acquisition - education and power - education like critical reconstruction of previous knowledge - ideological conditions of the technological transference - image ideology- image practices history - new media, pedagogy and deformation - pre-eminence of the cinematography - production and writing - professionalisation.

Resumo: A partir de uma análise das concepções e modos de ensino e aprendizagem que se desprendem da analogia proposta pelo término alfabetização, o artigo empreende uma crítica das atuais condições de transmissão do saber nas carreiras de Cinema e televisão, Design de Imagem e Som, e Design Audiovisual, discutindo o cariz deshistorizante de seus conteúdos, como assim também a primazia concedida ao código cinematográfico. A análise da enunciação, por sua vez, leva a um proponho sobre as implicancias políticas da construção de subjetividade que supõe a habilitação profissional, para finalmente propor uma idéia diferente de comunicação audiovisual a partir da noção de escritura.

Palavras chave: aquisição do código - alfabetização audiovisual - condições ideológicas da transferencia tecnológica - ensino como reconstrução crítica de saberes prévios - ensino e poder - espectralidad - historicidade das práticas da imagen - ideologia da imagem - linguagem audiovisual - novos meios, pedagogia e deformação - preeminência da cinematografia - profissionalização - realização e escritura.
