

CAPITULO II

CINE Y TELEVISION COMO LECTURA

Los niños no siempre entienden el cine o la TV del mismo modo que los adultos. Un amigo mío recuerda cómo, de niño, interpretaba erróneamente la TV: pensaba que si cambiaba los canales vería diferentes partes del cuerpo del personaje. Así por ejemplo, si en la pantalla aparecía la cabeza, pensaba que encontraría los pies en otro canal. Para él, la pantalla era un espacio del mundo real y cuanto sucediese en este espacio se hallaba, seguramente, relacionado entre sí. Este mismo amigo me contaba lo que había escuchado de boca de un niño de unos 3 años de edad mientras estaba viendo la película *E.T.* Siempre que el personaje Elliot estaba fuera de la pantalla, el niño preguntaba: "Papá ¿dónde está Elliot? ¿dónde está Elliot?" No se daba cuenta de que un determinado fotograma o unas secuencias constituyen simplemente una muestra del mundo de la película: que un personaje puede estar fuera del alcance de la cámara y continuar estando vivo dentro de la película.

Como ilustran estas anécdotas, nuestro entendimiento del cine o de la TV depende del conocimiento que se tenga sobre el código simbólico del medio. Así por ejemplo,

si en la pantalla alternan la imagen A y la imagen B en fragmentos progresivamente más breves y más rápidos (técnica que se designa como montaje acelerado), alguien que posea experiencia como espectador y que se halle familiarizado con el código, captará el mensaje de que A y B existen simultáneamente, pero en espacios separados y que convergen entre sí espacialmente o dentro de la ficción. Aprender a descifrar los símbolos del filme o de la TV es algo similar a aprender a leer. Las capacidades que ello exige no son tan especializadas como las que se precisan para leer la palabra escrita pero no obstante, son considerables. Como ampliación metafórica a partir del medio representado por la letra impresa, me referiré al conocimiento de este código audiovisual como lectura televisiva (o cinematográfica). Ya que la TV y el cine utilizan el mismo código simbólico y ya que las películas se emiten por televisión, me refiero a ellos, en este libro, como equivalentes, aunque algunos teóricos, y principalmente Marshall McLuhan, hacen resaltar sus diferencias. La mayoría de las veces utilizó el término de "lectura televisiva", sobrentendiéndose que incluye en el mismo la lectura cinematográfica.

Algunos de los elementos que un telespectador debe descifrar son visuales, están generados por técnicas como cortar una secuencia para pasar a otra, cambiar el ángulo de enfoque de la cámara, manejar el *zoom*, dividir la escena. Otros elementos son auditivos, como las voces en *off* o las "risas enlatadas". Cada una de estas técnicas es una forma de representación simbólica, es decir: cada técnica corresponde a algo en el mundo real. Así por ejemplo, cuando una cámara aplica el *zoom* a un detalle, comunica una relación entre éste y su contexto amplio. Un simple corte significa habitualmente un cambio de perspectiva con respecto a una determinada escena. Una toma que se disuelve, visualmente, en otra (un fundido encadenado) significa un cambio de escena o de tiempo. La pantalla

"partida" indica un acto de comparación. El uso de una voz en *off* implica que la persona que narra asume cierta distancia, bien física o psicológica, con respecto a la escena que aparece en la pantalla. Convenciones simbólicas como las anteriores, si se las considera conjuntamente, constituyen un código que el espectador debe conocer, para comprender lo que sucede en la pantalla.¹

Un motivo que induce a que los niños, a veces, no entiendan o lo hagan equivocadamente el cine o la TV es que no siempre saben cómo interpretar las relaciones entre las tomas. (Una toma es una secuencia en la que la cámara está continuamente abierta.) Estas relaciones transmiten habitualmente información sobre espacio y tiempo; así por ejemplo, dos tomas sucesivas pueden representar un cambio de escena o bien dos puntos de vista de la misma escena. Las señales visuales que separan unidades amplias pertenecientes a una misma película como fundidos encadenados o fundidos en negro (cuando una toma se desvanece gradualmente en negro o surge gradualmente de éste) sirven como signos de puntuación, proporcionando claves de cómo se hallan interrelacionadas las tomas.² La capacidad para entender tales interrelaciones depende, en parte, de la fase de desarrollo en que se encuentre el niño. Existen datos demostrativos de que los niños no pueden deducir correctamente relaciones entre escenas en los espacios televisivos para adultos, hasta algún tiempo después de haber cumplido los 7 años. Los niños de me-

¹ M. L. Rice, A. C. Huston, y J. C. Wright, "The Forms of Television: Effects on Children's Attention, Comprehension, and Social Behavior," en D. Pearl, L. Bouthilet, y J. Lazar, eds., *Television and Behavior: Ten Years of Scientific Progress and Implications for the Eighties*, vol. 2, *Technical Reviews* (Rockville, Md.: National Institute of Mental Health, 1982). J. D. Andrew, "Christian Metz and the Semiology of the Cinema," en Andrew, *The Major Film Theories* (Oxford: Oxford University Press, 1976). G. Salomon, *Interaction of Media, Cognition, and Learning* (San Francisco: Jossey-Bass, 1979).

² Andrew, "Christian Metz."

nos edad tienden a considerar cada toma como una entidad independiente. Muchos niños pequeños no utilizan ni siquiera el *orden* en que están las tomas para interpretar un programa de ficción y por ello sus recuerdos acerca del mismo tienen una calidad fragmentaria.³

Recientes investigaciones realizadas en Estados Unidos indican que la capacidad para interpretar una secuencia de tomas existe, hasta cierto punto, a edades muy tempranas. Tras contemplar una película de dibujos animados especialmente realizada para niños, de tan sólo treinta segundos de duración y con un tema familiar, incluso niños de 3 y 5 años podían reproducir las escenas que habían visto, utilizando los mismos muñecos que aparecían en ella y sus imitaciones eran igualmente precisas cuando la película se componía de escenas separadas o cuando constaba de una sola toma de treinta segundos.⁴ Así pues, niños de edades comprendidas entre los 3 y 5 años, en una nación como Estados Unidos, saturada de TV, poseen un conocimiento rudimentario de las interrelaciones entre tomas, que pueden aplicar a un material a su propio nivel, pero resultan incapaces de captar las conexiones existentes en los programas de ficción para adultos (y que, a pesar de ello, les gusta ver). El desarrollo de esta capacidad es un proceso que no se completa antes de los 10 años de edad.⁵

Incluso después de que los niños poseen la noción básica de interrelacionar las tomas, determinados métodos (lo

³ W. A. Collins, "Cognitive Processing in Television Viewing," en Pearl, Bouthilet, y Lazar, eds., *Television and Behavior*.

⁴ R. Smith, "Preschool Children's Comprehension of Television," trabajo presentado en la reunión bianual de la *Society for Research in Child Development*, Abril 1981. D. R. Anderson y R. Smith, "Young Children's TV Viewing: The Problem of Cognitive Continuity," en F. J. Morrison, C. Lord, y D. F. Keating, eds., *Advances in Applied Developmental Psychology* (Nueva York: Academic Press).

⁵ W. A. Collins, "Children's Comprehension of Television Content," en E. Wartella, ed., *Children Communicating: Media and Development of Thought, Speech, Understanding* (Beverly Hill, Calif.: Sage, 1979).

que los cineastas denominan técnicas de montaje) pueden crearles confusión. En un segundo estudio, en el que se utilizaron películas de dibujos de corta duración, más de un 80 por ciento de los niños de 4 años reprodujeron correctamente la acción filmada correspondiente a una sola toma sin utilización de las técnicas de montaje, pero casi la mitad de ellos no comprendieron un montaje acelerado que representaba a dos personas o dos vehículos aproximándose mutuamente. Tales deducciones temporales parecían ser particularmente difíciles para ellos. Las deducciones respecto a la perspectiva del personaje —lo que alguien está viendo o pensando— resultaban algo más fáciles: un 60 por ciento aproximadamente de los niños de 4 años entendía una técnica que mostraba la perspectiva del personaje en la que se situaba la cámara allí donde éste estaba, utilizando una voz en *off* para representar su voz.

Los niños de 4 años no tienen dificultades para comprender secuencias en las que se presentan dos partes de una acción, con un lapso intermedio y en las que el espectador ha de rellenarlo mentalmente. La relativa facilidad para interpretar esta técnica puede derivar del hecho de que, desde el punto de vista del desarrollo, la comprensión de la acción precede a la comprensión del tiempo o de la perspectiva de otra persona. La reconstrucción de espacio, bien a partir de una sucesión de tomas, del movimiento de la cámara o de una vista parcial, era de dificultad intermedia, aproximadamente la misma que la perspectiva del personaje. La comprensión de todas las técnicas se perfeccionaba al aumentar la edad.⁶

La falta de comprensión de las técnicas de montaje

⁶ R. Smith, D. R. Anderson, y C. Fischer, "Young Children's Comprehension of Cinematic Techniques," trabajo presentado en la reunión bianual de la *Society for Research in Child Development*, Abril 1983. Anderson y Smith, "Young Children's TV Viewing."

puede conducir a errores acentuados. En Alemania, algunos niños de 6 años pensaban que el protagonista en una versión televisiva de "El ratón de la ciudad y el del campo" era un ratón distinto, más viejo, en primeros planos, que en otros más alejados. Cuando a africanos adultos que carecían de experiencia sobre cine o TV, se les mostraron películas de plagas de insectos expresaron su satisfacción por no tener bichos tan grandes como los que aparecían en los primeros planos.⁷ Es evidente que para comprender los símbolos utilizados en cine y TV es necesaria cierta experiencia con el "código" del filme, así como un cierto estadio de desarrollo cognitivo.

En Israel, Gavriel SALOMON y Akiba COHEN han estudiado la comprensión de técnicas de montaje por parte de niños de 10 años, utilizando 5 versiones de una película de 8 minutos de duración. Una versión estaba basada en fragmentación del espacio: las tomas se realizaban desde diferentes puntos, de modo que el espectador tenía que interrelacionar espacios fragmentados, para poder seguir el argumento. Otra versión contenía discontinuidades de índole lógica: segmentos de algunas escenas eran suprimidos, creándose así breves rupturas en la continuidad. Una tercera versión estaba constituida por numerosos primeros planos intercalados con tomas más amplias; una cuarta versión constaba de numerosos *zooms* de aproximación y alejamiento. La quinta versión era lo más sencilla posible.

Los niños recordaban esta última versión mejor que cualquiera de las otras que les exigiese construir una relación causal o espacial entre las tomas. Tan sólo la versión en *zoom* era comprendida prácticamente tan bien como la sencilla.⁸ Un *zoom* es una sola toma y, por tanto, no

⁷ G. Noble, *Children in Front of the Small Screen* (Londres: Constable, 1975).

⁸ G. Salomon y A. A. Cohen, "Television Formats, Mastery of Mental Skills, and the Acquisition of Knowledge," *Journal of Educational Psychology*, 1977, 69, 612-619.

requiere del espectador que establezca una relación entre escenas. Este trabajo confirma la investigación norteamericana con niños de más corta edad, en dos puntos importantes: no se puede considerar como algo seguro, sin más, una comprensión de técnicas visuales y el uso de tales técnicas afecta al grado de comprensión de una película.

Los investigadores israelíes se plantearon otra pregunta: ¿depende la capacidad de un niño para interpretar las técnicas visuales cinematográficas de capacidades visuales de índole más general? Se sometieron a los niños a tests de capacidades relacionadas con las técnicas utilizadas en las diferentes versiones de la película. Uno de estos tests: el *Space Construction Task* (véase Figura 1) planteaba al niño el problema de ordenar 4 dibujos para formar un todo. Esto corresponde a una técnica en donde las fotos de las partes de alguna escena deben integrarse mentalmente para construir una imagen de la totalidad.

Todas las versiones de la película, con excepción de la más simple, exigían del niño que coordinase detalles de información espacial. No es de sorprender que el resultado obtenido en el test *Space Construction Task* estuviese correlacionado con la comprensión de todas las versiones de la película, con excepción de la más simple: cuanto mejor resultado obtuviese el niño en el *Space Construction Task*, mejor entendía las versiones más complejas de las películas. El resultado implica que la comprensión cinematográfica, con sus dispositivos simbólicos, está relacionada con capacidades visuales más generales.

ADQUISICION DE CAPACIDAD DE LECTURA TELEVISIVA

Es muy difícil separar los efectos de la maduración, la experiencia general y la experiencia específica relativa a TV, del desarrollo de las capacidades de lectura televisiva. Trabajando en Israel, un país con mucha menos TV que

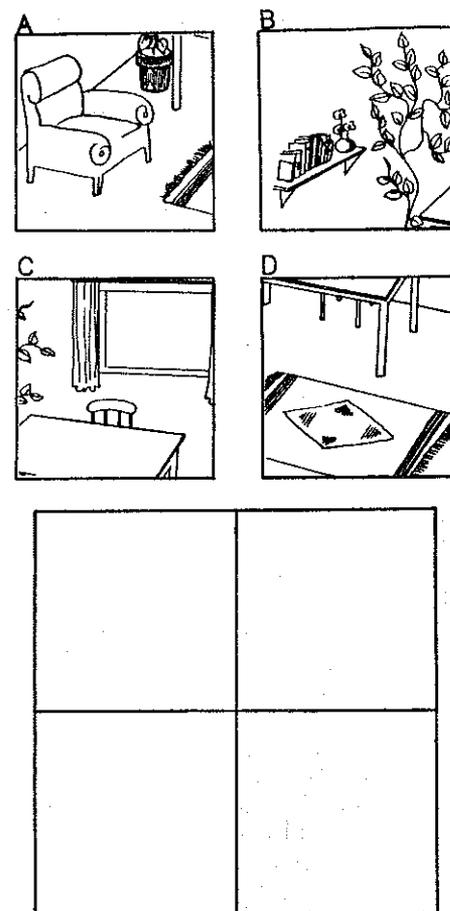


Figura 1: Ejemplo de ítem correspondiente al *Space Construction Test* ("Test de Construcción Espacial") (Tomado de SALOMON, *Interaction of Media, Cognition, and Learning.*)

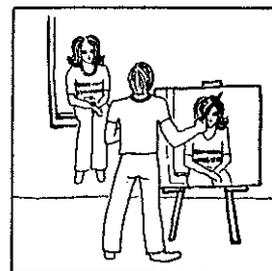
Estados Unidos, SALOMON pudo lograr cierta comprensión acerca del efecto ocasionado sobre dichas capacidades por la experiencia de ver TV. En cierto modo, su trabajo consistió en someter a prueba la propia idea de lectura televisiva: ¿se adquiere dicha capacidad de "leer" TV a través de la experiencia con el medio, como ocurre con la lectura de textos impresos?

Barrio Sésamo (Sesame Street) fue introducido en Israel en 1971. En dicha época, Israel se hallaba en una situación que SALOMON califica de "inocencia en relación a la TV": no existía más que un canal, que había sido inaugurado 3 años antes y se emitía tan sólo 4 horas cada noche, de las que solamente media hora estaba dedicada a la programación infantil. El estilo de *Barrio Sésamo*, basado en el formato caleidoscópico de los espacios comerciales americanos, era totalmente nuevo en Israel.

Aparte de estudiar el impacto de *Barrio Sésamo* sobre la adquisición de conocimientos específicos, como el del alfabeto, SALOMON diseñó tests destinados a medir capacidades relacionadas con el código del programa de representación simbólica.⁹ La Figura 2 muestra un ejemplo tomado de un test. Un resultado positivo en dicha prueba implica advertir un desplazamiento en el punto de vista, así como capacidad para imaginar estar situado en un lugar desde el cual se tiene una óptica diferente de la propia. Este test se halla relacionado con la técnica cinematográfica de mostrar un mismo objeto o una misma persona desde diferentes ángulos de la cámara. Se pensó que el resultado obtenido en el test por los niños mejoraría a base de la experiencia de haber visto escenas televisivas en las que se utilizó esta técnica.

Entre niños de 7 a 9 años de edad, los que habían seguido todos los episodios de *Barrio Sésamo* obtuvieron puntuaciones significativamente mejores en todos los

⁹ Salomon, *Interaction of Media, Cognition, and Learning*.



Imagina que eres tú la niña sentada en el borde de la ventana. ¿Cómo verías al pintor?

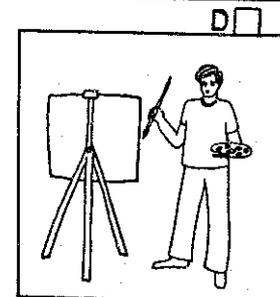
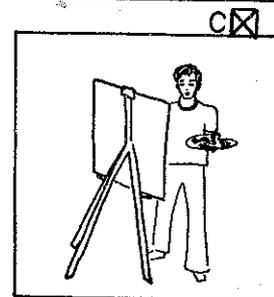
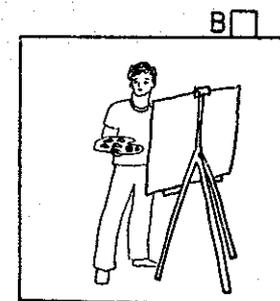
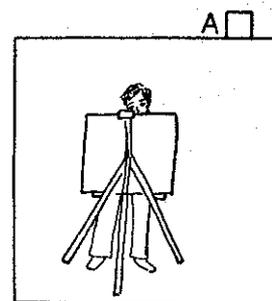


Figura 2: Item correspondiente al Test of Changing Points of View ("Cambiando de Puntos de Vista"). (Tomado de SALOMON op. cit.)

tests, y correspondiendo este resultado tanto a niños de clase media como de clase obrera. Es decir: los niños que contemplaron más este programa, cualquiera que fuese su clase social, adquirieron capacidades especiales de lectura televisiva, como comprender el significado de un primer plano. Así pues, este tipo de lectura es fomentada por el hecho mismo de ver TV.

Los niños con más altas capacidades de lectura televisiva poseían también el mayor conocimiento respecto al tema de este espacio. El contenido de *Barrio Sésamo* supone el aprendizaje de números, letras, etc. Poseer buenas capacidades de lectura televisiva en un determinado momento, facilitaba a los niños para aprender en otra etapa posterior el contenido enseñado por el programa. No se producía, sin embargo, el efecto contrario; el aprendizaje de contenidos cognitivos no influía sobre la futura adquisición de capacidades de lectura televisiva. Este hallazgo resulta aplicable al aprendizaje en la escuela, así como fuera de ésta y tanto a estudiantes mayores, como a niños pequeños. Así por ejemplo, en una clase de física de un instituto, que incluía una serie de películas, los estudiantes que gozaban de más experiencia cinematográfica, en general, aprendían más física a partir de los filmes. Parece ser que el valor del cine como medio educativo depende del nivel de capacidad de lectura cinematográfica que el estudiante posea.¹⁰

Así pues, la capacidad de lectura televisiva, desarrolla en parte mediante exposición a la TV y en parte por el desarrollo en sí, posibilita utilizar ésta para transmitir conocimientos y capacidades cognitivas al niño de corta edad. Resulta evidente el paralelismo con el texto impreso: la adquisición de capacidades básicas de lectura permite uti-

¹⁰ R. E. Snow, J. Tiffin, y W. F. Seibert, "Individual Differences and Instructional Film Effects," *Journal of Educational Psychology*, 1965, 56, 315-326.

lizar la letra impresa para transmitir información e ideas. Existe, sin embargo, una diferencia: a los niños hay que enseñarles a leer, pero aprenden a leer TV por sí mismos, contemplando, sencillamente, programas televisivos.

SALOMON experimentó también mediante utilización de la TV para cultivar las capacidades visuales más generales de los niños. Muchas de las técnicas de TV hacen visibles relaciones que de otro modo habrían de ser construidas por la persona en cuestión, utilizando su propio cerebro. Así por ejemplo, cuando una cámara efectúa *zoom* sobre un detalle, esto hace visualmente explícita la relación existente entre una parte y la totalidad a la que pertenece. SALOMON investigó si el uso de la técnica de *zoom* para resaltar detalles podía ayudar a chicos pertenecientes al octavo grado escolar* a destacar algunos aspectos a partir de un complejo conjunto visual que no era televisado.¹¹ Mostró a un grupo de niños filmes de una pintura, en donde la cámara mediante *zoom*, aproximaba y alejaba detalles de toda la pintura, ochenta veces. Otro grupo se dedicó sencillamente a identificar detalles a partir de una diapositiva de un cuadro. Tanto antes, como después de este entrenamiento, los niños fueron sometidos a una prueba consistente en consignar los máximos detalles posibles a partir de una diapositiva que representaba una clase escolar.

SALOMON observó que el beneficio obtenido mediante el entrenamiento con el *zoom* dependía del nivel inicial de capacidad visual que tuviese el niño. Los niños que al principio tenían escasa capacidad para apreciar detalles se beneficiaron mucho más con el entrenamiento mediante *zoom*, que de la simple práctica. Pero aquellos que gozaban de capacidad para observar detalles visuales realizaron la prueba ligeramente peor después de la experiencia con

* De unos 13 años de edad. (N. del T.)

¹¹ Salomon, *Interaction of Media, Cognition, and Learning*.

el *zoom*; para ellos resultaba más válida la simple práctica, sin el mismo.

Así pues, el valor de la técnica *zoom* para enseñar a los niños la relación existente entre un detalle y su totalidad correspondiente parecía ser mayor en los primeros estadios del aprendizaje. Una vez llegada la correspondiente capacidad a un determinado nivel, la tarea, más difícil, de destacar detalles sin ayuda de la cámara se convirtió en el mejor modo de perfeccionar dicha destreza. Con otras técnicas de cámara se obtuvieron resultados idénticos. Parece ser que dichas técnicas pueden promocionar el aprendizaje de capacidades visuales. Pero en cuanto a modelar procesos visuales, la cámara alcanza parcialmente un predominio sobre el espectador. Puede hacer así *demasiado* por un espectador que dispone ya de las capacidades básicas. Al llegar a dicho punto, el desarrollo posterior exige una modalidad de práctica más independiente y activa.

UTILIZACION DE ESQUEMAS Y FORMATOS DE TELEVISION PARA PERFECCIONAR EL APRENDIZAJE

Determinados aspectos de la TV atraen más que otros la atención de los niños de corta edad como, por ejemplo, la acción y los efectos de sonido frente al diálogo. La utilización de dichos aspectos para destacar los puntos importantes dentro de una narración televisiva hace que éstos resulten más inteligibles para los niños de 5 y 6 años. A la edad de 8 años resultan innecesarios los procedimientos destinados a despertar la atención, ya que la comprensión es excelente lo mismo con ellos, que sin ellos.¹²

Un determinado programa televisivo, o un tipo deter-

¹² Rice, Huston, y Wright, "The Forms of Television." B. A. Watkins, A. Huston-Stein, y J. C. Wright, "Effects of Planned Television Programming," en E. L. Palmer y A. Dorr, eds., *Children and the Faces of Television: Teaching, Violence, Selling* (Nueva York: Academic Press, 1980).

minado de espectáculo puede desarrollar sus propios recursos simbólicos especiales, designados como formatos, y la familiaridad con el formato puede contribuir a que los niños adquieran nuevos conocimientos a partir del programa televisivo. Así por ejemplo, *Barrio Sésamo* tiene un formato "selectivo": en la pantalla aparecen cuatro objetos, tres de los cuales son idénticos, mientras que el cuarto es, de algún modo, diferente. Junto con esta presentación suena una canción que comienza así: "Una de estas cosas no es igual a las demás".¹³ La idea básica consiste en que una vez que un niño aprende el formato, éste puede ayudarle a aprender modos más complicados de clasificación.

Los programas del *Children's Television Workshop* utilizan formatos reiterativos para hacer que el niño intervenga activamente, mediante anticipación de lo que vendrá después. En un ejemplo tomado de *The Electric Company*, la cámara enfoca señales de tráfico, como si el espectador viajase en un coche y las fuese viendo. Mientras tanto, una canción nombra cada señal, según es enfocada por la cámara. Luego se repite la "vuelta en coche", pero sin la canción, invitando al niño a que nombre las palabras que faltan.¹⁴ De este modo, una forma simbólica va más allá de una simple transmisión de significado e induce a los niños a crearla por sí mismos.

CONOCIMIENTO DE FORMATOS MAS COMPLEJOS

Algunos niños mayorcitos y los adultos pueden encender el televisor en plena retransmisión de un programa y re-

¹³ E. L. Palmer, "A Pedagogical Analysis of Recurrent Formats on *Sesame Street* and *The Electric Company*," trabajo presentado en la *International Conference on Children's Educational Television* Amsterdam, Junio 1978, y en la convención anual de la *National Association of Educational Broadcasters*, Washington, D. C., Octubre 1978.

¹⁴ *Ibid.*

construir lo que había sucedido hasta dicho momento. No existe, que yo sepa, ninguna investigación sobre este tema, pero me parece que hay personas que se han familiarizado con formatos convencionales de un nivel más complejo que el de los programas infantiles —como por ejemplo el de un episodio del oeste o de espionaje, o una comedia que representa una situación especial. La experiencia con el formato sirve entonces de ayuda para comprender e incluso para reconstruir el contenido.

Un formato complejo es el de *Hill Street Blues*: una serie policíaca americana muy popular, con múltiples subargumentos. El cine y la TV son capaces de representar muchas cosas que suceden simultáneamente, en contraste con la letra impresa y la radio, que se ven limitadas a describir tan sólo una cosa en un momento determinado. Durante las escenas en la comisaría en *Hill Street Blues*, una única secuencia representa a múltiples personas realizando diversas actividades relacionadas con varios argumentos secundarios. Yo he visto *Hill Street Blues* una sola vez y me ha parecido imposible seguirla. Procuré concentrarme en un subargumento y seguir su hilo, dentro de las complicadas escenas de la serie. Los adolescentes con los que estaba viendo el programa no tenían dificultad alguna para seguirlo y, por lo menos uno de ellos, no había visto con regularidad los episodios de la serie. Era evidente que entendían el formato de subargumentos múltiples, y podían utilizarlo para interpretar escenas complejas.

La psicología establece una distinción entre procesamiento paralelo, en el que una persona capta simultáneamente múltiples piezas de información, y procesamiento seriado, en donde un sujeto procesa una pieza de información cada vez. Una película complicada suele dar lugar a un procesamiento paralelo, mientras que las palabras ocasionan un procesamiento seriado. Me parece probable que el hecho de ver TV, y en contraste con la lectura, cultive un procesamiento paralelo, como estrategia para captar

información. La comprensión de un espacio televisivo como *Hill Street Blues* requeriría y fomentaría esta estrategia.

El conocimiento de formatos complejos posee valor para predecir, tanto como para entender. Las personas con capacidad de lectura televisiva saben con frecuencia qué es lo que va a suceder a continuación en una película o un programa de TV. Mientras estaba viendo una nueva película policíaca con mi hijo Matthew, de 13 años, expresé mi asombro cuando la hija del oficial de policía resultó ser la culpable. Matthew respondió: "Tenía que ser su hija. Es así como funcionan todas estas películas de policías. Todo está interconectado". Matthew no sólo era capaz de predecir, sino que basaba su predicción en el conocimiento de un reiterado formato argumental.

Steven SPIELBERG, un miembro de la primera generación de directores de cine que creció viendo TV, ha comenzado a tener en cuenta esta sofisticación por parte de sus espectadores. En una entrevista después del estreno de *E.T. y Poltergeist*, SPIELBERG dijo que tras una determinada toma, intentaba mantener a los espectadores desorientados durante las dos tomas siguientes, en lugar de proporcionarles lo que estaban esperando. No deseaba que los espectadores de sus películas fuesen capaces de predecir demasiado bien lo que iba a suceder. En esta observación está implícita la idea de que lo *predecirían*, si el formato fuera demasiado convencional. Sobre la realización de una película suya anterior: *En busca del arca perdida*, SPIELBERG afirmó que, como los espectadores tienen ya una sofisticada experiencia cinematográfica, realizar una película es "algo así como un ajedrez cinético —si no llevas cinco movimientos de delantera, estás perdido".¹⁵ Quizá este modo de superar los formatos convencionales, que tan bien conocen los espectadores avezados, sea, en

¹⁵ *Newsweek*, 26 Mayo, 1982. *Time*, 31 Mayo, 1982, p. 59.

parte, lo que hace que las películas de SPIELBERG gocen de tanta popularidad.

La idea de un dominio de la lectura televisiva o cinematográfica puede resultar agradable a algunos, ya que implica que, mentalmente, hacen algo más que vegetar cuando están sentados frente al televisor. Sobre todo puede ser consolador para los padres, en particular, pensar que aunque sus hijos son menos versados en el campo de la letra impresa de lo que ellos quisieran, están adquiriendo capacidades de lectura en el ámbito de la TV. La TV plantea así un desafío mental, si bien, y al contrario de lo que acontece con la lectura de letra impresa, tal desafío se puede afrontar sin que se cuente con una especial instrucción. No obstante el dominio del código televisivo requiere experiencia con el medio.

Aunque el código de la TV es complejo y variado, existe el riesgo de que pueda utilizarse automáticamente y sin esfuerzo: es decir, que el código simbólico televisivo sea procesado de forma pasiva y no activa. Este problema no puede ser resuelto a nivel del código mismo. Se trata de una cuestión de actitudes frente a la TV y de la red de interacción social en la que tiene lugar ver televisión o cine. En próximos capítulos discutiremos este crucial problema de cómo transformar el procesamiento automático de un código, en compromiso mental activo con un medio.