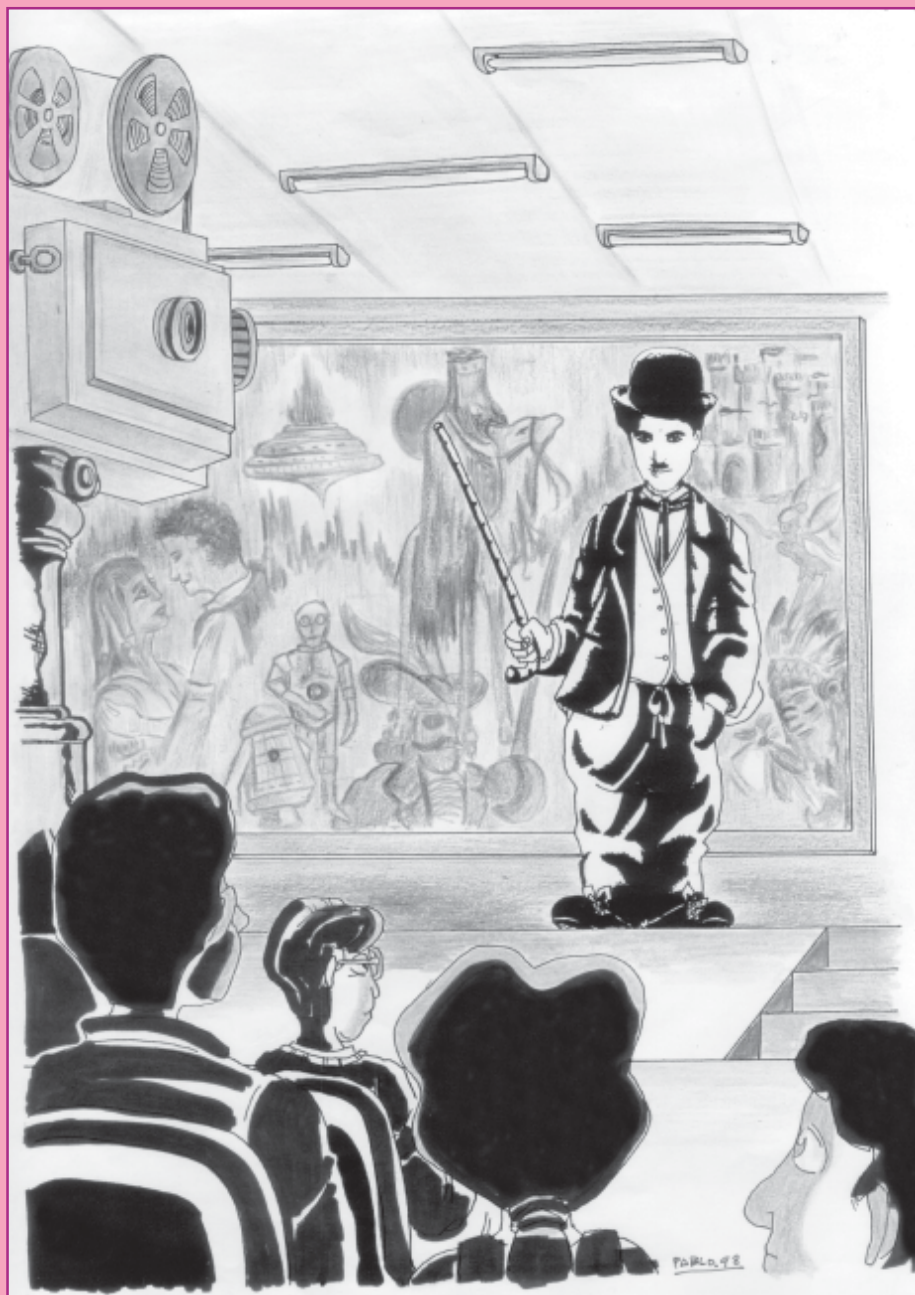


El cine en las aulas



COMUNICAR

Director

José Ignacio Aguaded Gómez

Subdirectores

Manuel Monescillo Palomo y Enrique Martínez-Salanova Sánchez

Coordinadores de «Temas»

Adolfo Bellido y Pilar Alfonso. Valencia

Consejo Editorial

Ilda Peralta (ALMERÍA), J. Antonio García Galindo (MÁLAGA),
Antonio Arenas, Pacurri Martínez (GRANADA), Ana Reyes (JAÉN), J. Agustín Morón (SEVILLA)

Consejo de Redacción

M^a Teresa Fernández, Tomás Pedroso, María Amor Pérez, Francisco Casado, Marina Chacón, Mamen Millán,
Belén del Arco, Francisco Carmona, Juan Manuel Méndez y J. Ignacio Aguaded (HUELVA)

Consejo Asesor

Universidad

Julio Cabero Almenara, Universidad de SEVILLA •
Manuel Cebrían de la Serna, Universidad de MÁLAGA •
Francisco Pavón Rabasco, Universidad de CÁDIZ •
M^a Jesús Gallego Arrufat, Universidad de GRANADA •
Javier Ballesta Pagán, Universidad de MURCIA •
Joan Ferrés i Prats, Universitat Pompeu Fabra, BARCELONA •
Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, MADRID •
M^a Luisa Sevillano, Universidad a Distancia, UNED, MADRID •
M. Ángel Biasutto, Universidad Politécnica, MADRID •
Jesús Salinas, Universidad de las Islas Baleares, PALMA •
Sindo Froufe Quintas, Universidad de SALAMANCA •
J. Manuel Pérez Tornero, Universidad Autónoma, BARCELONA •
Amando Vega, Universidad del País Vasco, SAN SEBASTIÁN •
Francesc-Josep Deó, ICE Universitat de BARCELONA •
Gloria de la Cruz Guerra, Universidad de La Laguna, TENERIFE •
Pilar Rodríguez, Universidad de Extremadura, BADAJOZ •

Educación Primaria y Secundaria

Manuel Fandos, profesor y pedagogo, ZARAGOZA •
Rafael L. Cubino, Centro de Profesores, SALAMANCA •
Adolfo Bellido, Centro de Profesores, VALENCIA •
Luis Miravalles, profesor y escritor, VALLADOLID •
Julio Jiménez, maestro de Primaria, BADAJOZ •
Vicent Pardo, profesor de Secundaria, CASTELLÓN •
Rafael Miralles, Centro Profesores Godella, VALENCIA •
Natalia Bernabeu, profesora de Secundaria, MADRID •

Asesoría internacional: Europa y América

• Jacques Gonnet, CLEMI, París, FRANCIA
• Evelynne Bevort, CLEMI, París, FRANCIA
• José Martínez de Toda, Pontificia Università, Roma, ITALIA
• Vítor Reia, Universidade Algarve, Faro, PORTUGAL
• Isabel Rosa, AEM, Lisboa, PORTUGAL
• Antonio Santos, Público na Escola, Oporto, PORTUGAL
• Rosalía Vargas, Ministerio Ciencia y Tecnología, PORTUGAL
• Jacques Piette, Universidad de Sherbrooke, Québec, CANADÁ
• Winston Emery, Universidad McGill, CANADÁ
• Roxana Morduchowicz, ADIRA, Buenos Aires, ARGENTINA
• Miguel Reyes, Universidad Playa Ancha, Valparaíso, CHILE
• Guillermo Orozco, Universidad Iberoamericana, MÉJICO
• Mario Kaplún, Universidad República, URUGUAY
• Sonia Ferradini, Programa Prensa-Escuela, URUGUAY
• Ismar de Oliveira, Universidade São Paulo, BRASIL
• Edgar Jémio, Programa Medios-Educación, BOLIVIA
• Juan Solano, Universidad Central de Quito, ECUADOR
• Sergio Sarmiento, CLEMI, París, FRANCIA

Medios de comunicación

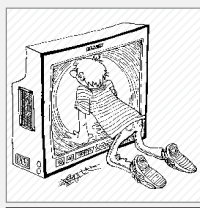
• Juan María Casado, Canal Sur TV, SEVILLA
• Eduardo Francés, Televisión Educativa, TVE, MADRID
• José D. Aliaga, Primeras Noticias, BARCELONA
• Lolo Rico, analista de televisión y escritora, MADRID
• M^a José Sánchez-Apellániz, Canal Sur TV, SEVILLA
• Bernardo Díaz Nosty, Consejo RTVA, Canal Sur TV, MÁLAGA

Equipo de Diseño

Portada: Pablo Martínez-Salanova Peralta, ALMERÍA •
Contraportada: Julián García de la Rosa, ALMERÍA •

Dibujantes: Enrique Martínez y Pablo Martínez Peralta, ALMERÍA
Diseño gráfico y autoedición: ANMA, HUELVA

COMUNICAR



© «COMUNICAR»

REVISTA DE EDUCACIÓN EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN

DL: H-189-93/ISSN: 1134-3478

Andalucía, nº 11; año VI; época II;
2º semestre, octubre de 1998

Revista científica de ámbito internacional,
indizada en la base de datos «ISOC» del CINDOC del
Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España

«COMUNICAR» es miembro de la
Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura

EDITA:

GRUPO COMUNICAR

COLECTIVO ANDALUZ PARA LA EDUCACIÓN EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Apdo Correos 527. 21080 Huelva. España (Spain)

Tfno: 34- 959 24 83 80 Fax: 34- 959 24 83 80

Correo electrónico: comunica@teeline.es

Imprime:

Impre-Or. Huelva

Distribuyen:

Centro Andaluz del Libro (Andalucía)

Distribuciones A-Z (Madrid y centro)

Andrés García Distribuciones (Castilla y León)

Librería Medios (Cataluña)

Sodilivros. Lisboa (Portugal)

Livrairie Tekhné. París (Francia)

«COMUNICAR» acepta y promueve intercambios
institucionales con otras revistas de carácter científico
de los ámbitos de la educación,
la cultura y los medios de comunicación.

Se permite la reproducción parcial para uso didáctico,
siempre que se citen autores y fuente de procedencia.

«COMUNICAR» es una publicación plural, que se edita
semestralmente los meses de marzo y octubre.

S u m a r i o

Preliminares

Editorial

J. Ignacio Aguaded Gómez. Grupo Comunicar

Temas

- 10/11 - **Presentación**
- 13/20 - **El aprendizaje del cine**
Adolfo Bellido López. Valencia
- 21/25 - **¿Nos gusta tanto hacer pedazos el cine!**
Pilar Alfonso Escuder. Valencia
- 27/36 - **Aprender pasándolo de película**
Enrique Martínez-Salanova. Almería
- 37/42 - **Preliminares para una didáctica del cine: la detección de ideas previas**
Federico Ruiz Rubio. Sevilla
- 43/49 - **Veo, veo ¿qué cine ves?**
José M^º Aguilera Carrasco. A Coruña
- 50/55 - **Cómo limpiarse las gafas**
Paulino Viota. Santander
- 56/62 - **El gancho cinematográfico de las aulas. Imágenes para el recuerdo**
Ángel San Martín y Dino Salinas. Valencia
- 63/69 - **Cómo disfrutar del cine en el aula**
Luis Miravalles. Valladolid
- 70/75 - **Papeles e imágenes de mujeres en la ficción audiovisual. Un ejemplo positivo**
Pilar Aguilar Carrasco. Madrid
- 76/82 - **Cómo enseñar filosofía con la ayuda del cine**
Grup Embolic. Valencia
- 83/86 - **Historia del cine en cómic**
- 87/93 - **El cine en la clase de historia**
Grupo «Imágenes de la Historia». Valencia
- 94/100 - **Desde el cine a la poesía**
Tomás Pedroso Herrera. Huelva
- 101/105 - **Los sonidos del cine**
Herminia Arredondo y Francisco J. García. Huelva
- 106/113 - **Cine, música y aprendizaje significativo**
Amparo Porta. Valencia
- 114/118 - **Una clase de cine**
Manuel Estévez, Manuel Calderón y Manuel Gil. Huelva
- 119/122 - **Taller de imagen y sonido: un bonito sueño audiovisual**
Seminario Permanente «Obradoiro de Imaxe e Son». A Coruña
- 123/128 - **Educación para la Salud a través del cine**
Santa Ameijeiras y Juan Agustín Morón. Ourense y Sevilla

Colaboraciones

Experiencias

- 130/136 · **Medios de comunicación en clase de Geografía e Historia**
M^a Pilar Valero y Ángel Luis Vera. Sevilla
- 137/141 · **La utilización de la publicidad en Internet dentro del aula de Inglés**
Juan Carlos Palmer Silveira. Castellón

Propuestas

- 142/148 · **El papel del profesorado ante la influencia de la televisión**
M^a Lina Iglesias y Manuela Raposo. Lugo y Orense
- 149/157 · **Uso didáctico de las presentaciones colectivas por medios informáticos**
Julio Cabero Almenara. Sevilla

Reflexiones

- 158/165 · **Procesos educativos y canales de comunicación**
Mario Kaplún. Montevideo (Uruguay)
- 166/172 · **Matar no es divertido**
Miguel Vázquez Freire. Santiago de Compostela
- 173/178 · **La LOGSE, una ley sin respuestas para la educación audiovisual**
Rafael Soriano. Valencia
- 179/191 · **La protección de la infancia y la juventud ante los medios en nuestro ordenamiento jurídico**
M. Esther del Moral Pérez. Oviedo
- 192/194 · **Qué ocurre cuando encendemos un ordenador**
José Antonio García Fernández. Zaragoza

Investigaciones

- 195/201 · **La Educación en Medios en la escuela rural**
Roxana Morduchowicz. Buenos Aires (Argentina)
- 202/207 · **Formación de profesores en alfabetización audiovisual**
M^a Dolores García y M^a Victoria Benítez. Córdoba/Jaén
- 208/211 · **Necesidades y demandas de los maestros ante los ejes transversales**
José M^a Fernández Batanero. Sevilla
- 212/215 · **Medios audiovisuales y alumnos con necesidades educativas especiales**
Cinta Aguaded y Jerónima Ipland. Huelva

Miscelánea

Informaciones

Fichas didácticas

Plataformas

Apuntes

Reseñas

Editorial

Educar en los medios: apostando por la ciudadanía

S

i algo ha puesto en evidencia el reciente debate sobre las Humanidades en España y la revisión general que en todos los sistemas educativos contemporáneos se está llevando a cabo, es la necesidad de educar verdaderamente en aquello que nos hace más humanos, en esas posibles vertientes que facilitan, a través de la educación, que hombres y mujeres descubran y desarrollen las dimensiones que nos singularizan como especie, al tiempo que nos permiten una vida en progreso y armonía.

Si bien es cierto que cuando hablamos de términos como libertad, justicia, igualdad, solidaridad, democracia... todos parecemos coincidir –incluso los regímenes que abiertamente actúan de forma totalitaria–, hemos de aceptar que, como la historia y el presente demuestran, no todas las estrategias educativas son válidas para la consecución práctica de estos valores.

Una educación de calidad es aquella que permite al individuo desarrollarse como persona que actúa de forma libre y responsable en su contexto individual y social. Por ello, toda estrategia didáctica ha de ir enfocada a hacer descubrir en los alumnos sus dotes intelectuales, en un sentido amplio de la palabra.

Hemos de reconocer que la escuela transmisiva y reproductora, sin duda, tiene también sus excelencias, pero deja en ma-

nos del azar el desarrollo de la criticidad y la creatividad, valores que consideramos básicos en un sistema escolar que prepare ciudadanos que sepan enfrentarse con acierto a los retos que presenta ya la sociedad del siglo XXI que comenzamos a alborazar.

La escuela del presente, y posiblemente del futuro, ha de apostar decididamente por la educación crítica y creativa como estrategias básicas para permitir actuar de forma libre y juiciosa en una sociedad cada vez más dominada por las máquinas y las tecnologías. Enseñar hoy como hace cuarenta años es un anacronismo que difícilmente se sustenta y que condena irremediablemente al sistema educativo al abismo.

«Educar en los medios» no es sinónimo, por ello –como afirma Len Masterman en un reciente escrito de la Asociación Europea para la Educación en los Medios Audiovisuales– de educación tecnológica. El pensamiento autónomo y crítico, el juicio independiente, la participación activa, la educación democrática y la accesibilidad libre a los



medios son los objetivos más importantes, pero a veces también más olvidados. Y afirma Masterman que sin ellos no hay «educación para los medios», por muchos «medios» y tecnologías que se utilicen.

«Educar en los medios» supera por ello la vertiente tecnológica, para convertirse en un recurso clave de una enseñanza que parta de la dimensión creativa y lúdica para el desarrollo personal y social. Los medios son objetos de estudio, recursos didácticos y técnicas e instrumentos de producción que se ponen al servicio de la educación de ciudadanos que aprenden y descubren su sociedad y se desarrollan de forma autónoma con mecanismos para la lectura y apropiación de los nuevos lenguajes que el mundo tecnológico pone

en nuestras manos.

En síntesis, la educación en los medios debe tener un hueco importante en el nuevo debate sobre la calidad de la educación, si realmente queremos preparar ciudadanos del siglo XXI.



Derechos del telespectador

VIII Parte

Pablo '98 para COMUNICAR



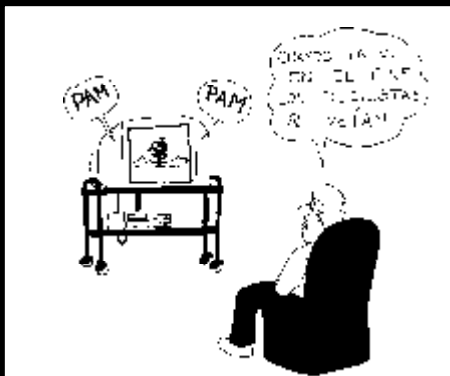
33. Derecho a ver las «pelis» enteras, de un tirón, sin anuncios publicitarios de longitud kilométrica.



34. Derecho a ver las «pelis» enteras sin que corten los créditos por delante y por detrás.



35. Derecho a ver las «pelis» enteras, en versiones actualizadas, sin la censura de antes, sin cortes de producción.



36. Derecho a ver las «pelis» enteras, por la derecha y por la izquierda, en los formatos en que se hicieron.

COMUNICAR

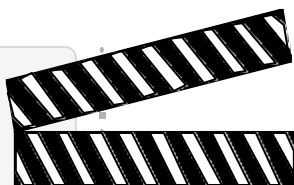
Temas

«El cine en las aulas»





Presentación

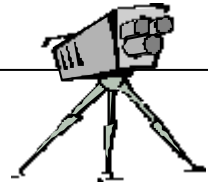


La magia del cine en el aula

El cine es, sin duda, uno de los pilares básicos de la sociedad mediática y tecnológica que nos ha tocado vivir. Sus inicios, a finales del siglo pasado, supusieron el comienzo de una nueva era en el desarrollo del arte contemporáneo. Prácticamente todos los ciudadanos de este mundo nos sentimos deudores de un medio cuyo consumo llega a todos los rincones del Planeta, ya sea en las salas cinematográficas, en las pantallas del televisor o en los múltiples soportes que las «estrellas» de esta «mágica pantalla» se han dado a conocer.

La escuela –como denuncian muchos de los colaboradores de este número, dedicado a la «magia del cine»– no ha querido, o sabido, hasta ahora estrechar una alianza firme con el medio cinematográfico para explorar y explotar didácticamente sus muchas posibilidades didácticas. Aunque hemos de reconocer que sí se han desarrollado experiencias loables, tanto en nuestro país, como a nivel internacional –y ofrecemos ejemplos de algunas recientes–, en general el Sistema educativo no ha integrado de forma planificada el cine como objeto de estudio, como recurso didáctico y como medio de expresión de los chicos y chicas.

Si partimos del principio clave que una escuela que prepare para ciudadanos del siglo XXI ha de enseñarle a enfrentarse a los retos y necesidades que la sociedad plantea, no cabe duda que en el marco de una «Educación en Medios de Comunicación», tendremos que admitir la necesidad de integrar el cine como instrumento interdisciplinar en la enseñanza. En este sentido, los coordinadores de este monográfico, Adolfo Bellido y Pilar Alfonso, ambos de Valencia, nos proponen dos interesantes colaboraciones, «El aprendizaje del cine» y «¡Nos gusta tanto hacer pedazos el cine!» en el que nos invitan a «aprender a ver cine» para conocerlo



y amarillo. En esta línea lúdica, Enrique Martínez también nos insiste en que la integración del cine en el aula puede suponer «Aprender pasándolo de película».

En el contexto de la Reforma educativa, es necesario partir de los conocimientos iniciales de los alumnos. Por ello, Federico Ruiz, en su colaboración, indica la importancia del medio cinematográfico en este sentido: «Preliminares para una didáctica del cine: la detección de ideas previas».

En el siguiente trabajo, J.M. Aguilera, en «Veo, veo ¿qué cine ves?», nos ofrece múltiples pistas para que los alumnos conozcan el universo mágico del cine a través de un taller.

La colaboración del director y crítico de cine, Paulino Viota, en «Cómo limpiarse las gafas» se adentra en la dificultad de la interpretación de una película cinematográfica, como obra de arte superior, de difícil desciframiento.

En cambio, en otra línea, en «El gancho cinematográfico de las aulas. Imágenes para el recuerdo» de Ángel San Martín y Dino Salinas recuerdan películas que tienen como ambientación de fondo la escuela de la Posguerra española. También Luis Miravalles profundiza en sus recuerdos personales en «Cómo disfrutar del cine en el aula», señalando la huella vital que este medio ha impregnado en muchos ciudadanos.

En otro sentido de análisis, «Papeles e imá-

genes de mujeres en la ficción audiovisual. Un ejemplo positivo», Pilar Aguilar apunta la necesidad del análisis crítico para detectar las construcciones sociales que los medios y el cine elaboran.

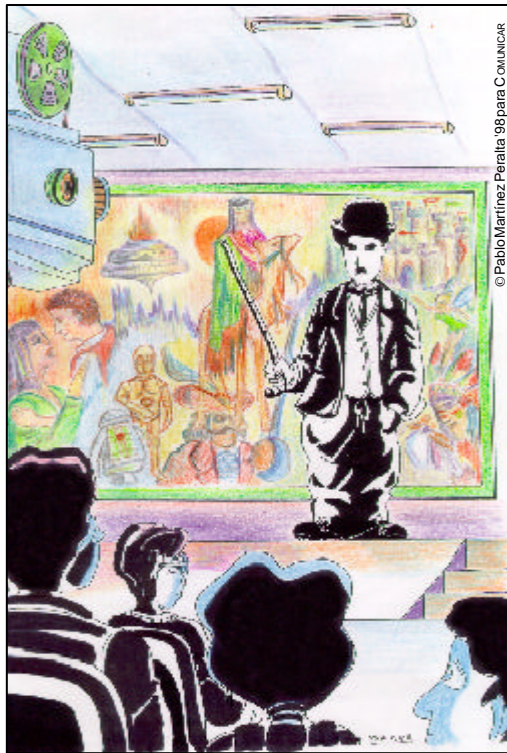
El aprendizaje de las disciplinas curriculares a través del cine está presente en este monográfico a través de algunos trabajos: «Cómo enseñar filosofía con la ayuda del cine» del Grup Embolic; «El cine en la clase de historia» del Grupo «Imágenes de la Historia»; y «Desde el cine a la poesía» de Tomás Pedroso.

Hemos considerado también, de forma especial, el mundo sonoro del cine a través de las colaboraciones: «Los sonidos del cine» de Herminia Arredondo y Francisco J. García; y «Cine, música y aprendizaje significativo» de Amparo Porta,

como elementos clave para comprender el arte cinematográfico en el aula.

Finalmente, otras aportaciones nos proponen visitar los cines: «Una clase de cine» de Manuel Estévez, Manuel Calderón y Manuel Gil; trabajar en el aula con el medio: «Taller de imagen y sonido: un bonito sueño audiovisual» del Seminario Permanente «Obradoiro de Imaxe e Son»; o integrarlo en las materias transversales: «Educación para la Salud a través del cine» de Santa Ameijeiras y Juan Agustín Morón.

José Ignacio Aguaded Gómez



© Pablo Martínez Perilla '89 para COMUNICAR



Dedicado al mago
de las autorreflexiones
en el cine:
Woody Allen.

© Enrique Martínez-Salanova '98 para COMUNICAR



Cuatro o cinco cosas sobre cine y realidad

El aprendizaje del cine

Adolfo Bellido López
Valencia

El cine se ha convertido en algo tan presente en la vida de los ciudadanos de este final de siglo que, prácticamente, toda la población, independientemente de su origen, sexo, lugar de nacimiento y clase social, se ha convertido en consumidora asidua de este medio de comunicación. Ahora bien, su simple consumo no está vinculado –como nos indica el autor de este trabajo, coordinador del monográfico «Temas»– con el conocimiento de su lenguaje y sus códigos. Es necesario «aprender a ver cine» y en este sentido nos cuenta una interesante experiencia realizada en la Comunidad Valenciana y una serie de propuestas fundadas en años de estudio y pasión hacia este «séptimo arte».

Se suele creer que el lenguaje del cine se entiende/domina de forma intuitiva. Desde esa propuesta los niños y jóvenes podrían comprender –leer sin dificultad– lo que transmiten las imágenes. Desde su nacimiento viven bombardeados por ellas. Les asaltan, intimidan, asedian. Les invitan a mil placeres desconocidos enunciados principalmente por los provocadores y tentadores anuncios que emiten las televisiones. Los jóvenes están sometidos a la influencia de las imágenes, que les hablan desde el púlpito dictador de normas que supone la pequeña pantalla. Son devorados por las propuestas hipnóticas de los miles de spots publicitarios y videoclips. Auténticas redes de adicción que proliferan junto a las teleseries y programas basuras generados des-

de propuestas integradoras. Se acumulan los antivales y el mal gusto adornados con pequeñas dosis culturales tan tamizadas –al igual que la información recibida– que terminan por desinformar o generar incultura.

¿Acaso el torrente de imágenes recibidas desde la más tierna infancia hace posible un mayor entendimiento, una comprensión y una clara lectura de lo consciente y enunciado? La respuesta es negativa. No se busca enseñar o hacerse entender sino avasallar. No son propuestas para educar –en libertad y para la libertad– sino destinadas a cerrar y simplificar el mundo –en una mirada aparentemente primaria– en la pequeña ventana del televisor. Santos Zunzunegui en su libro *Mirar la imagen* dice muy acertadamente que formamos



parte de la gran legión de ciegos videntes. Vemos porque tenemos ojos, pero estamos ciegos porque no comprendemos aquello que las imágenes –dicen– nos proponen. Como máximo podríamos entender lo que lanzan si fuesen la propia y simple realidad viviente. Esa creencia, bastante extendida, produce el error de los ignorantes contempladores de imágenes. Una cosa es la realidad y otra lo que se refleja en la pantalla. La personal creación de ese mundo propio es lo complejo y maravilloso de las imágenes.

Si toda imagen tiene un claro sentido de realidad, mucho mayor será el impacto de la imagen dinámica. Sobre una pantalla aparecen cosas, objetos y personas que existen en la realidad. Al igual que en ella se desplazan, se mueven, emiten ruidos, las personas hablan. Pero, aquí, en esa relación de semejanza, termina todo el sentido identificativo. La alternancia de planos, el orden en que se encuentran –el montaje–, el lugar donde se coloca la cámara –y muchos de sus movimientos– junto a los distintos códigos que forman la realización es lo que hace posible que las imágenes produzcan un determinado significado, que en la mayoría de los casos es difícil de captar a nivel consciente.

Debe aprenderse la forma en que se genera, se estructura, la escritura de las imágenes, cómo se explican, se dan a conocer sus contenidos. Hoy nadie osará poner en duda que el fondo (el tema, el mensaje, aquello que, en una palabra, se cuenta) se encuentra en función del cómo se cuenta. La forma es el propio fondo, algo fácil de comprobar en las realizaciones de los grandes maestros cinematográficos. Para explicar todo ello habrá que adentrarse en ese mundo y plantearse tal o cual posibilidad, «mirar» reposadamente las imágenes, realizar un concienzudo análisis y, posteriormente, si se tercia, pasar a realizar una película. Hay que descubrir el lenguaje –vamos a centrarnos ya en ese concepto– cinematográfico, comprobar el funcionamiento de las secuencias, hablar desde la visión de cómo la estética se presenta/utiliza en cualquiera de los movimientos fílmicos

que se han dado o existido. Una película no es algo aislado ni en el espacio, ni en el tiempo. Se estructura, impone desde una determinada forma de actuación y sentido. Un film existe en cuanto vive en la pantalla y, como tal, puede simplemente juzgarse, pero realmente su existencia depende de muchas otras cosas, cuyo conocimiento hará posible un análisis –y un conocimiento– más preciso de la obra. Lo dicho será tan válido para un determinado período histórico como para la existencia de determinados géneros o el estudio de la obra de un realizador. Piénsese en el expresionismo, en el cine ruso posterior a la Revolución Soviética, en la cinematografía nazi, en la serie de terror de la Universal, en la comedia musical o en el cine español posterior a la Guerra Civil, sin olvidar la importancia de un determinado film de un autor dentro de su obra... *Solo ante el peligro*, por ejemplo, es una película sobre la «soledad» de un hombre. Una reflexión sobre una sociedad que abandona a las personas, pero también es una metáfora sobre la tristemente célebre «caza de brujas» que tuvo lugar en la América de finales de los cuarenta y comienzos de los cincuenta. También –y desde la dimensión contraria– reflejaban el mismo hecho películas tan dispares como *Pánico en las calles*, *La invasión de los cuerpos vivientes*, *El telón de acero*...

En la experiencia que hemos llevado a cabo, tanto con el profesorado como el alumnado, nos hemos encontrado muchas veces con la gran dificultad que supone hacerles comprender la gran diferencia que existe entre cine y realidad. El hecho de ver muchas películas no implica que se entienda el funcionamiento de las imágenes. La experiencia nos dice que si falta la reflexión, el conocimiento y el análisis, será imposible comprender que nos encontramos ante una «realidad» personal, cuya presencia no se agota en su misma presencia, sino que implica el conocimiento de aquellas formas que la hacen posible. No será igual para el espectador asistir hoy a una película muda que a una sonora, contemplar un film americano producido por la gran in-

dustria o realizado de forma independiente, ver un film occidental o uno oriental. No se puede hablar hoy ya de las películas como si fueran elementos mágicos. No lo son. Los primeros tiempos del cine quedan lejos, la barraca de feria –el juego prestidigitador de Meliés– está en el pasado, aunque se siga tratando de vender, renacer, o explotar este sentido, en exposiciones o ciudades magnificadas por aseveraciones culturales que únicamente encierran ocio y espectáculo. En esos lugares el cine se vuelve a convertir en una nueva barraca de feria para solaz de públicos deseosos de amar el interminable juego. Detrás aflora la propaganda o la fuente de ingresos.

El cine no es simplemente un sistema técnico, una explosión de efectos deslumbrantes sino una representación del mundo, una realidad, unos seres. Algo que no se logra con técnicas más o menos sofisticadas –grandes pantallas, relieve, mucho color o sonido– sino por medio de una forma de expresión. Al enfrentarnos a una película habrá que tener en cuenta diferentes cuestiones. De entrada –y ya se ha insinuado más arriba– la visión continuada de películas, sin ningún otro aprendizaje o enseñanza, no conduce a la obtención de un lenguaje o conocimiento. A lo máximo que se puede acceder es a un entendimiento primario –o sucesión de acontecimientos– de lo que allí acontece a nivel narrativo y, por supuesto, a una incitación de conductas (¡qué excepcional!, como ejemplo de ello, el momento de *ET* en que el niño protagonista repite las imágenes que recibe, sin saberlo, de una película. Es el total sentido del cine).

Si se llega intuitivamente a admitir unos elementos presentes es a través de un proceso simplificado y acumulativo. Es el caso, por ejemplo, de la presencia en el ayer –y ausencia en la actualidad– de fundidos en negro. Las primeras películas carecían de ellos. Las historias se contaban en continuidad. Cuando hubo que «separar» espacios y tiempos para lograr un sentido más complejo y exacto de las historias, conseguir, en definitiva, una continuidad de acción, hubo que lograr que el espectador entendiese que «se había producido» un paso de tiempo. Los fundidos en negros cumplieron esa misión. Separaban diferentes lugares, se precisaban para entender el paso de un sitio a otro. Luego aparecieron otros signos de puntuación, incluso a los fundidos se les dotó de diferentes colores (una película como *Gritos y susurros*, por ejemplo, está realizada por medio de fundidos en rojo que corresponde a una historia de sangre y pasión). Actualmente

los fundidos prácticamente han desaparecido. El espectador llega a comprender sin demasiada dificultad el salto del tiempo y del espacio. Si un personaje está en una casa y posteriormente se encuentra en una estación ya se sabe que se ha producido un salto de tiempo, ha ido de un sitio a otro. Lo normal, hoy, es que los planos se unan por corte directo. Como máximo, un sonido insinuará que estamos en otro lugar. Una cómoda forma para que el espectador no pierda el camino.

Indiquemos, como resumen o compendio, de este apartado que:

- La imagen cinematográfica, a pesar de su aparente realidad, no es tal. Como máximo

El hecho de ver muchas películas no implica que se entienda el funcionamiento de las imágenes. La experiencia nos dice que si falta la reflexión, el conocimiento y el análisis, será imposible comprender que nos encontramos ante una «realidad» personal, cuya presencia no se agota en su misma presencia, sino que implica el conocimiento de aquellas formas que la hacen posible.



es un reflejo. Todo lo que ocurre en el rodaje se crea durante el mismo (podría decirse que eso no ocurre en el denominado cine documental, pero eso es otra cuestión. Como referencia a ello no estaría mal recordar las palabras del director Jean Renoir cuando decía que de todos los géneros cinematográficos el más falso es el documental). Se utiliza «todo» de acuerdo a lo que el director quiere y precisa. Piénsese, por ejemplo, en la existencia de una tormenta en una película o la aparición de unos mismos objetos en diferentes películas como puede ser un espejo. En el primer caso el fenómeno atmosférico podría servir para representar un clima de tensión, mientras que el espejo, por encima de su existencia como tal objeto, puede poseer un planteamiento metafórico de acuerdo al contexto en el que se desarrolla la acción (doble personalidad en *Psicosis*, la otra realidad –el ensueño– en *Sólo el cielo lo sabe*, *Orfeo...*).

- Existe un espacio y un tiempo creado por el cine. Nunca se verá un ojo en la realidad como aparece, llenando toda la pantalla, como en *Psicosis*. El tiempo en cine tampoco se corresponde generalmente con el real. La identificación de ambos tiempos se contempla por el «artificio» del plano secuencia. Pero el tiempo cinematográfico puede acortarse o alargarse.

- El cine es una combinación de narración y expresión. Una es función de la otra. Adentrándonos en el nivel de lo metafórico, cualquier cosa sirve para reflejar, incluso se pueden hacer visibles los pensamientos, la imaginación de los personajes. En su consecución pueden alterarse incluso las propias leyes narrativas de la continuidad. En *La diligencia* o *Fort Apache* de Ford, el ataque de los indios se efectúa sin mantener la clásica ley de continuidad, algo impropio del cine clásico.

El cine no es simplemente un sistema técnico, una explosión de efectos deslumbrantes sino una representación del mundo, una realidad, unos seres. Algo que no se logra con técnicas más o menos sofisticadas.

- Es preciso asumir el punto de vista orientado y orquestado en, y desde las películas, por la interpretación de los actores –sus mínimos gestos identificativos–, la posición y movimiento de cámara o la sucesión/ordenación de los planos. Hablamos, en este último caso, del montaje, que, en definitiva, hará posible que un mismo fotograma pueda poseer significados diferentes de acuerdo al lugar donde se encuentre. El orden de rodaje es indiferente. Un plano, incluso, rodado en cualquier sitio puede dar lugar –en continuidad narrativa– a un espacio totalmente diferente. Resulta curioso, y sorprendente, contemplar el asombro de un profesor/a que contempla el montaje en vídeo de una de sus clases y comprueba cómo se pueden añadir planos de alumnos/as que no estaban presentes en la clase

donde se hizo la grabación, pero cuya utilización puede resultar importante para conseguir un determinado sentido a lo expuesto. Como sorprendente es que personas de cualquier nivel cultural no admitan en general que en una película rodada en una ciudad determinada –y que ellos conocen– el orden de las acciones, localizaciones, paseos de los personajes no se corresponda con el que mantienen en la pantalla. Y es que el cine incluso puede convertir varias ciudades en una sola: esa población será la única válida

como entidad del film. Incluso en algunos rodajes los actores protagonistas que vemos conversar en el plano puede que nunca coincidan durante el rodaje.

Los ciclos de cine desde los centros educativos

Para poder realizar todo un proceso de acercamiento al conocimiento/entendimiento del lenguaje cinematográfico debemos enfocar la enseñanza desde los propios centros

educativos. Hay diversos procedimientos, pero desde luego el más efectivo es la proyección de las películas en los propios cines. Hoy por hoy son los lugares para los que fueron concebidos. Un vídeo –probablemente mañana lo sea– no es hoy el medio idóneo para contemplar un film, ya que incluso puede cambiarse su formato, y aunque no se cambie siempre habrá una alteración respecto al encuadre original. Eso sí, el vídeo permite parar la imagen, volver a un determinado momento, relacionarlo con otro. De todas formas si se utiliza el vídeo para «enseñar» una película no se deberá proyectar una parte –secuencias– de un film sino pasarlo completo. La parte nos puede decir algunas cosas sobre la película, pero también puede romper la idea motriz. Cuando se utilicen secuencias para el estudio, análisis, será porque se ha visto la película completa.

Viendo, comentando, analizando películas llegamos sin duda a saber algo más de cine, a conocer la forma en que funciona el lenguaje fílmico. No es el único procedimiento, existen otros muchos, quizás algunos más lentos, pero también eficaces. Pueden, por ejemplo, realizarse películas, aprender de los errores cometidos en un rodaje, reconocer los diferentes efectos procurados para lograr un determinado entendimiento. Fue la forma utilizada por los «pioneros» para obtener las formas de funcionamiento narrativo y expresivo del medio recién descubierto.

Otra forma sería conseguir el doble efecto: ver y comentar para asumir con posterioridad la realización de un film.

Hace años desde el Centro de Profesores de Valencia, y con la colaboración de la Filmoteca Valenciana, venimos realizando ciclos de cine para diferentes niveles educativos. El

alumnado más pequeño participa de películas más simples. Se trata de pasar de unos niveles simples a otros más complejos. El sistema utilizado es una continuación de los amplios ciclos anuales que organizamos durante varios años para escolares, por ese interés de llevar al alumnado al conocimiento del cine, en el Centro de Enseñanzas Integradas de Cheste (Valencia), antigua Universidad Laboral. Allí (un centro con capacidad para 5.000 personas) se contaba con el suficiente personal humano y técnico para hacer posible una amplia e interesante experiencia en este sentido. El alumnado abarcaba niveles educativos que iban desde segundo ciclo de EGB hasta Magisterio.

Había un salón de actos de enorme capacidad, nada menos que para 5.000 alumnos/as y sin ninguna columna en su interior, dotado de excelentes aparatos de proyección para aquellos momentos –años 70– y donde, a pesar de sus dimensiones, se conseguía una excelente resolución visual y sonora. También se contaba con otras dos salas más reducidas –de 200 personas– y donde se trabajaba con cámara de 16 mm (entonces aún se desconocía el vídeo). De esa forma, y de acuerdo con los diferentes niveles, se podían llevar al mismo tiempo sesiones distintas con diferente alumnado. Educadores y profesores preparaban las sesiones semanales agrupadas en ciclos diferentes, estructurados de acuerdo a la edad de los asistentes. El proceso en cualquier nivel educativo era:

- Reunión del equipo. Ciclos previstos para cada nivel.
- Preparación de materiales. Coordinación de las sesiones.
- Presentación de las películas antes de la proyección.
- Proyección.

El cine se puede enseñar de muchas formas y se puede conseguir que el alumnado desde cualquier edad pueda amarlo. Esa es una de nuestras ideas: llegar a comprender, de esa forma, el maravilloso lenguaje de las imágenes.



- Coloquios, para lo cual el alumnado se repartía en grupos reducidos.
- Trabajo posterior en cada colegio con el alumnado (al ser internos estaban distribuidos en diferentes colegios). Cuestionarios. Estudios posteriores sobre los films.

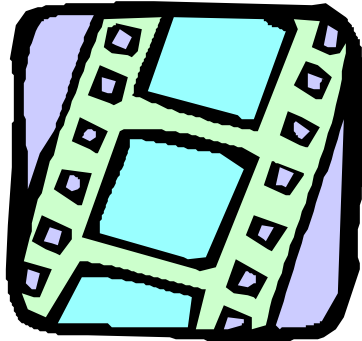
En ciertos casos sería el alumnado de los niveles superiores (en principio sólo había en el centro alumnos internos, luego se incorporarían alumnas). Posteriormente en gran medida pasarían a ser mediopensionistas, quienes procedían a preparar y llevar los coloquios de los cursos/niveles inferiores. Se llegaba incluso más lejos, el alumnado más interesado asistía a sesiones limitadas y especiales donde se analizaban películas difíciles, transgresoras o importantes, sin importar si eran o no mudas, de la historia del cine. Posteriormente se editó en el Centro una revista de cine de amplia distribución, «Encadenados», de salida trimestral. Llegó a los treinta y tantos números. También se realizaron, en grupos de trabajo, películas (primero en súper 8 y luego en vídeo que fueron enviadas a diferentes certámenes de tipo escolar). Una labor realmente impresionante y que posteriormente daría lugar al nacimiento de algunas escuelas municipales de cine con propuestas parecidas, incluso en principio, a los proyectos chestanos, aunque luego siguieran por caminos propios y dieran lugar a televisiones locales (muchos de los promotores de estas experiencias fueron «encaminados» por alumnos/as de Cheste). Incluso, en parte, todo este proyecto fue el inicio de los encuentros escolares del certamen «Cinema Jove».

Esa labor concluyó entre otras cosas por la presencia dominante de un alumnado en su mayoría externo y por la lógica dificultad de ajustar los horarios de clase a la actividad del cineclub.

Hoy como ha quedado dicho más arriba

esta labor se realiza desde el centro de Profesores de Valencia, hoy CEFIRE de Valencia, y con la colaboración de la Filmoteca Valenciana. Algunos años, incluso, se consiguió ampliar la actividad (utilizando las mismas películas de forma itinerante de un lugar a otro) a la casi totalidad de los centros de profesores de la Comunidad. Por diversas razones —organización, locales—, no siempre ha podido ser así. De cualquier forma se ha conseguido en los últimos ocho años mantener la actividad a nivel de la ciudad de Valencia (y extenderla a localidades cercanas).

Se organizan sesiones cinematográficas de acuerdo a lo indicado con anterioridad. En primer lugar se trabajó con los últimos ciclos de EGB y Enseñanza Media. Posteriormente se fueron integrando los nuevos niveles educativos. Las sesiones se llevan a cabo para niveles concretos (es importante no mezclar alumnado de diferentes edades). El número de asistentes tampoco debe ser excesivo. La cantidad es de unos 200, única forma de lograr una labor productiva tanto en la forma como en el fondo. Los grupos de alumnos/as que acuden a una determinada sesión deben asistir a todas las del ciclo. El número de película por nivel educativo oscila anualmente entre cuatro y seis. Las proyecciones tienen lugar en la sede de la Filmoteca Valenciana (así se conoce el lugar, se entra en el «centro» de saber cinematográfico, se contempla, en definitiva la película, en una verdadera sala cinematográfica dirigida a «los estudiosos» del tema), lo que, entre otras cosas, supone convertir el lugar, no un «aula», en un sitio más de aprendizaje. Un acto educativo, que entendido como tal— sobrepasa, y ésa debe ser una de nuestras claves de entendimiento, los muros que rodean el recinto de la clase. El alumnado contempla sobre una pantalla del cine un mundo de expresión, saber y comunicación.

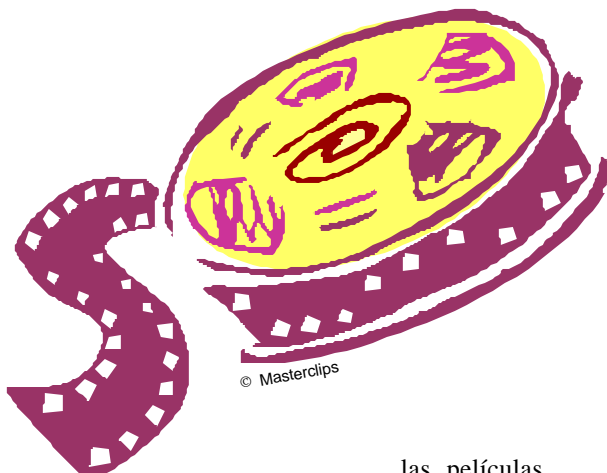


© Masterclips

Tenemos claro que, en la medida de lo posible, hay que evitar «dar» el cine que los alumnos/as «reclaman», el que les llama (con su bajeza, incultura y en muchos momentos bajos instintos) desde muchas pantallas cinematográficas o televisivas. Las películas proyectadas, eso sí, deben corresponder a sus «gustos» y ser de comprensión «fácil» para la edad programada, ajustándose a unas determinadas normas éticas-estéticas y dirigidas hacia unas determinadas formas de expresión-comunicación. Con anterioridad a las sesiones se programan sesiones previas de trabajo con aquel profesorado que acompañará al alumnado a las sesiones. En ellas se trata sobre los ciclos que se llevan a cabo, al tiempo que se estudia la forma de desarrollarlos. En algunas de las reuniones preparatorias hubo, de entrada por parte de algunos asistentes, cierto rechazo hacia las propuestas iniciales. Se pensaba que el alumnado no podía llegar a las películas previstas (ni podían entenderlas, ni a lo mejor eran adecuadas para ellos). Pensamos que «concretamente» eso era lo que había que hacer, romper el modelo de cine que estaban acostumbrados a contemplar. Lo importante era dejar claro que con un trabajo continuado se podía llegar a conseguir la valoración de «otro» cine y el rechazo –o al menos que se interrogaran– sobre el que normalmente veían.

Se han podido proyectar de esa manera ciclos y películas que sobre el papel parecían entrañar una cierta dificultad. ¿Sería posible visionar títulos en versión original subtitulada incluso para el alumnado de 13-14 años?, ¿hasta qué punto, los alumnos/as mayores admitirían films no americanos, como por ejemplo orientales, de un desarrollo más lento?, ¿y qué podría ocurrir si las películas vistas eran mudas o lo suficientemente antiguas?

El esquema del trabajo seguido con el profesorado para estas sesiones fue el ya experimentado en Cheste. Naturalmente hubo algunos cambios, necesarios para poder clarificar nuevas propuestas. Siempre que fue posible se entregó al profesorado una cinta de vídeo que contenía secuencias importantes de



las películas que iban a ser proyectadas, con el fin de que pudieran ser analizadas con posteridad a la sesión. El profesorado tuvo claro desde el principio el triple objetivo con el que se habían previsto estas sesiones:

- Conseguir que el alumnado fuera al cine y que esa asistencia supusiese un acto educativo más.
- Aprender a estar en el cine, comportarse adecuadamente en una sala cinematográfica, saber cuál es, en realidad, la forma de asistir, en definitiva, a la visión de una película (evitar salir de la sala, charlar, ver las imágenes con atención). Disfrutar y analizar las escenas de las películas.
- Acercarse al conocimiento del lenguaje cinematográfico.

Ninguna de estas tres propuestas hubiera sido posible si no se hubiera contado con el trabajo realizado con y por el profesorado con anterioridad y posterioridad a la proyección. Se puso en evidencia que en aquellos centros donde se motivó al alumnado, se les preparó para las sesiones, se consiguieron excelentes resultados incluso en películas aparentemente difíciles. Podríamos señalar, respecto a ello, algunos ejemplos que así lo demuestran:

- En las sesiones de Enseñanza Media se proyectaron, entre otros, los ciclos siguientes: «El cine dentro del cine»; «Cinematografías desconocidas opuestas a los modelos tradicionales»; «Cine español», dividido a lo largo de



los años en etapas cronológicas. En el primero de ellos, con películas como *Cinema Paradiso*, fue *El crepúsculo de los dioses*, en blanco y negro y subtitulada, no sólo el título más valorado sino en el que se logró un coloquio más intenso. Varios alumnos/as en los trabajos realizados con posterioridad a la proyección indicaron que les había parecido excelente, incluso –añadieron– siendo la primera película en blanco y negro y subtitulada que veían. En el ciclo de «Cinematografías desconocidas» se incluyó la película china *La linterna roja* (con alguna oposición por parte del profesorado que no era partidario ni del tema, ni de la estructura, ni de la dificultad del film, siendo además, como en el caso anterior, en versión subtitulada). En general, la película tuvo una gran acogida. Cuando en el Centro trabajaron en vídeo secuencias del film las rechazaron al estar dobladas. No podían concebir, después de haberlo visto en su idioma original, que los personajes hablasen en perfecto castellano. Para ellos, aquellas secuencias perdían en «intensidad». Por lo que respecta al ciclo de «Cine español», referido al período de los 50, incluimos un título como *Calle Mayor*, ante la sorpresa de algunos profesores/as (¿Cómo iba a «aguantarse» un film tan obsoleto, pasado de moda?). La sorpresa fue grande: el film gustó y mucho. La película aparecía como «nueva», estaba viva. Las diferentes calificaciones que el alumnado concedió a la obra al terminar las sesiones terminaron por mostrar esa realidad.

- En los niveles de los últimos ciclos de EGB y primeros de ESO también se consiguieron sorprendentes resultados. Ocurrió con *El hombre tranquilo* de Ford proyectado en versión original subtitulada o con películas cómicas de grandes actores del cine mudo; caso, por ejemplo de *El colegial* de Keaton, que dio lugar, en uno de los Centros, a un excelente trabajo (además de realizar un espléndido es-

tudio sobre cine cómico) aplicado al área de educación física.

No es lo anteriormente opuesto obstáculo para que, también, algún profesor/a pueda utilizar el cine –el caso citado de *El colegial* resulta ejemplar– como medio para explicar una determinada materia. Pero lo que no se puede, y aunque exista una preparación previa, es que un profesor/a, por ejemplo –y por citar un caso que vivimos personalmente– lleve a sus alumnos/as a un cine, película en versión subtitulada en inglés, para que –suponemos– «oyesen» el idioma en vivo. La película era compleja incluso para personas adultas. Se trataba de, eso sí, un magnífico film, *El largo día acaba*, difícil y transgresor, pero el rechazo del alumnado fue total. La sesión pública (la asistencia de espectadores, por fortuna, fue escasa: cuatro de la tarde en un minicine durante un día de diario). De esa forma ni se ayudó a valorar el cine, ni el idioma. La actitud de la profesora, durante la sesión, fue «épica»: se dedicó a «aguantar» estoicamente el comportamiento –no numeroso por fortuna– del alumnado que había llevado. El hecho fue tal como lo comentamos. Después no sabemos lo que ocurrió, pero el «daño» para el cine –y eso que supone estar, comportarse, educar– ya estaba hecho.

El cine se puede enseñar de muchas formas y se puede conseguir que el alumnado desde cualquier edad pueda amarlo. Ésa es una de nuestras ideas: llegar a comprender, de esa forma, el maravilloso lenguaje de las imágenes. Como ayuda tenemos libros a nuestro alrededor y hasta unas excelentes guías (como las editadas en Valencia para ciertas películas por «Nau Llibres»), en las que de principio a fin –excelente, por ejemplo la de *El espíritu de la colmena*– se analiza todo el film.

La enseñanza del cine debe comunicarse con amor y entusiasmo. Ésa es nuestra idea. Y así ha intentado ser explicada.

• **Adolfo Bellido López** es profesor de Instituto y asesor de Nuevas Tecnologías en el CE-FIRE (Centro de Formación de Profesores) de Valencia.



¡Nos gusta tanto hacer pedazos el cine!

Pilar Alfonso Escuder
Valencia

El cine interesó muy poco en los programas de Bachillerato del anterior Sistema educativo español y sigue básicamente sin interesar demasiado en el currículum de la nueva Secundaria Obligatoria. A partir de esta constatación, la autora se adentra en una interesante propuesta de acercamiento al cine con la ayuda, por supuesto, del vídeo y con un objetivo fundamental de sumergir a los niños en el conocimiento del propio cine.

Creo que el cine interesó muy poco al ya sentenciado BUP e interesa poco también a la nueva Secundaria Obligatoria. La afirmación, hecha además en un *dossier* sobre el cine en las aulas, puede parecer temeraria. A mi entender, no lo es en absoluto.

Todos hemos podido observar que, en los últimos tiempos, el cine se ha utilizado de manera creciente como recurso didáctico para hablar de *otras cosas*, para estudiar otras materias: la historia, la literatura, la filosofía, la música o la propia educación sentimental. Nada que objetar. Si se hace bien, puede resultar, sin duda, eficaz, utilísimo, revelador. En todos estos casos, sin embargo, lo que interesa de verdad es *lo otro*. El cine es sólo un invitado, tan especial como queramos pero sólo un invitado.

¿Puede hablarse de un crecimiento similar del cine como objeto de estudio, como

materia en sí? ¿Debería considerarse una materia (¿obligatoria?, ¿optativa?) en la Secundaria Obligatoria? ¿La ESO debería proporcionar a sus alumnos referentes cinematográficos como hace, por ejemplo, con la literatura, la música o la informática? Y ¿qué decir de la vieja polémica entre los –muchos– defensores del «cine que ven los alumnos», y los –escasos– defensores del «otro cine»? ¿Se puede educar el gusto? ¿Debemos intentarlo?

1. ¿Quién teme a la historia del cine?

¿Qué podemos hacer cuando lo que de verdad nos interesa es el cine, sus formas, sus cambios, su historia, sus géneros, sus técnicas...?, ¿de qué podemos hablar cuando queremos hablar de cine?, ¿en qué momento?, ¿con qué alumnos?

La forma interrogativa advierte de mis humildes intenciones. Por un lado, querría



plantear una serie de cuestiones que, a mi entender, deberíamos tener en cuenta a la hora de introducir el cine en las aulas; exponer algunas de las preguntas que me hago, que me he hecho a lo largo de los últimos años. Y, además, compartir –es decir, debatir e incluso polemizar– mis conclusiones, seguramente provisionales, pero que me han permitido trabajar desde el curso 91/92 con los alumnos de la optativa «Comunicación Audiovisual» de 4º de ESO, dentro del Plan Experimental de la Secundaria Obligatoria en Valencia.

Una advertencia más: escribo «cine» y quizá debería precisar más. Quizá fuera más exacto escribir «cine y vídeo». O «cine en la era del vídeo». O incluso «vídeo para estudiantes de cine».

Las propuestas se han multiplicado en los últimos años. Por su vocación eminentemente práctica, podría recordar ahora: el pionero *Conèixer el cinema*¹, *El cine en la escuela. Elementos para una didáctica*², los materiales editados por la Generalitat de Catalunya titulados *Per a una didáctica dels mitjans audiovisuals*³, o los materiales sobre cine del Programa de Mitjans Audiovisuals de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana⁴.

En todos estos casos he podido rastrear un esquema, un planteamiento similar, que podríamos concretar en tres puntos:

1. Estudio del guión: cómo contar una historia, cómo construir un guión literario y un guión técnico.
2. La grabación: precedida siempre de la introducción al lenguaje audiovisual (planificación, movimientos de cámara, *raccords*, signos de puntuación, iluminación...).
3. La edición.

Estos tres puntos, junto con el visionado y análisis, estructuran buena parte de las pro-

puestas para introducir el cine en las aulas en Primaria o Secundaria Obligatoria. Quisiera poner en evidencia la escasez de referencias históricas y proponer que tengamos más en cuenta la historia del cine.

¿Qué historia del cine?

Bibliografía reciente –al menos en castellano– apunta un interesante debate sobre la cuestión. Empezaré con una referencia obligada: *El arte cinematográfico*⁵ de David Bordwell, que incluye un apartado titulado «La forma filmica y la historia del cine», que puede ser un buen punto de partida. Bordwell representa –a mi entender– una de las propuestas –incluso diría posturas– más interesantes sobre el análisis del cine que nos han llegado en los últimos años, gracias a las traduccio-

nes de Paidós.

Por otra parte, Santos Zunzunegui⁶ ha explicado que en estos momentos la historia del cine «no puede dejar al margen su confrontación con el sentido del film», que «los instrumentos históricos han de cruzarse con los del análisis textual (...)». La historia del cine ha de ser también, y sobre todo, la elucidación de cómo el sentido llega a los films». Como pauta, resulta sencillamente transparente.

En otro manual reciente⁷, dos profesores americanos proponen diferenciar y considerar cuatro posibles historias del cine:

1. La historia estética: es decir, la historia del cine en cuanto manifestación artística. La historia de las grandes películas, de las mejores películas.
2. La historia técnica: lo que podríamos llamar historia de los aparatos cinematográficos, de su creación y de sus modificaciones.
3. La historia económica: el análisis industrial, la historia de los tres sectores que incluye el negocio del cine: producción, distribución y exhibición.

Nuestra labor es educar espectadores, espectadores que sepan expresarse también con los medios audiovisuales, pero sobre todo espectadores. Ni eminentes críticos, ni consumados técnicos.

4. La historia social: ¿quién hace las películas y por qué?, ¿quién las ve y por qué?, ¿quién las evalúa?, ¿cómo influyen en la sociedad?, etc.

La prensa nos proporciona, a menudo, artículos y reportajes que permiten trabajar con los alumnos todos estos enfoques. A modo de ejemplo, diré que en el curso 97/98 nosotros hemos comentado artículos sobre los efectos especiales⁸ y las nuevas técnicas de sonido⁹. Y sobre dos modas que nos están llegando desde EEUU: los llamados complejos multiplex¹⁰, grandes centros de ocio donde todo gira en torno al cine, desde la iconografía hasta los menús en los restaurantes, y las películas *mamut*¹¹, esas –cada vez más frecuentes– historias– de más de 150 minutos.

2. Contra la fragmentación

Aclarada qué historia, preguntémonos ahora ¿cómo podemos introducir, en nuestras clases de ESO, la historia del cine que acabamos de definir y delimitar? Mi respuesta en los últimos cursos ha sido: con las propias películas, con el visionado de películas significativas históricamente y de películas –ésta es la segunda parte de mi pro-

puesta– que hablen de películas, que hablen de cine. Para ello he elaborado una programación de curso completo que tiene como hilo conductor la *reflexividad*, es decir, todo lo que el cine nos ha dicho sobre el propio cine, en una doble vertiente: la historia del cine y los oficios del cine. La filmografía es amplísima, se trata, pues, de seleccionar las películas más adecuadas a cada grupo y combinarlas de manera que cada curso los alumnos puedan ver y analizar entre 10 y 12 películas.

En cuanto a la metodología, llama continuamente mi atención la tendencia generalizada al análisis de secuencias aisladas. Contra el *zapping* dominante (¡que tanto criticamos, por cierto, cuando hablamos de la televisión!), contra la fragmentación como método, defendiendo de manera casi beligerante la obra entera. Es cierto que todos nos vemos obligados a fragmentar, la propia organización escolar parece una apología del fragmento: cada hora, un timbre feroz. Lo que propongo es aplicar correctivos a ese hecho, según parece, inevitable. No incrementarlo. Nuestros alumnos no han visto buena parte de las películas que les proponemos y seguramente no las ve-

Una propuesta de visionado

1. Orígenes: Los Lumière y Georges Méliès:

- Producciones de los Lumière¹.
- *Viaje a la luna*, de Méliès (1902)*.
- *Lumière y compañía* (1995)*.

2. Griffith y el modelo de representación institucional:

- *Asalto y robo de un tren*, de E. S. Porter (1903)*.
- *Salvada por telégrafo*, de D. W. Griffith (1909)*.
- *Good morning, Babilonia*, de Taviani (1987)*.

3. Paso del cine mudo (silente) al cine sonoro (sincronizado):

- *Cantando bajo la lluvia*, de Donen/Kelly (1952)*.
- *Sunset Boulevard*, de B. Wilder (1949).

4. Movimientos alternativos del período mudo:

- *El gabinete del doctor Caligari*, de R. Wise (1919)*.
- *El acorazado Potemkin*, de S. M. Eisenstein (1925).
- *Un perro anzaluz*, de L. Buñuel (1929).

5. Cine clásico de Hollywood: el sistema de estudios:

- *Cautivos del mal*, de V. Minelli (1952)*.
- *El último magnate*, de E. Kazan (1976).

6. El espectador de la fábrica de sueños:

- *La rosa púrpura del Cairo*, de W. Allen (1985).
- *Cinema Paradiso*, de G. Tornatore (1989)*.

7. Años 60: los nuevos cines europeos:

- *La noche americana*, de F. Truffaut (1974).
- *Fellini, 8½*, de F. Fellini (1963).

8. Hollywood now:

- *Dulce libertad*, de A. Alda (1985).
- *El juego de Hollywood*, de R. Altman (1992)*.

9. Hacer cine ahora y aquí.

Notas

¹ El signo (*) corresponde a las películas visionadas durante el curso 97/98 por los alumnos de 4º de ESO.



rán si no las ven en el aula. Y ver, mirar y ver. Conocer es un objetivo general indiscutible de la ESO. Nuestra labor es educar espectadores, espectadores que sepan expresarse también con los medios audiovisuales, pero sobre todo espectadores. Ni eminentes críticos, ni consumados técnicos.

En *La mirada cercana*¹², Santos Zunzunegui habla de la diferenciación propuesta por Eisenstein entre:

- El análisis en plano general, aquél que intenta dar cuenta de la globalidad de un film.
- El análisis en primer plano, aquél que permite escoger una característica o aspecto del fenómeno cinematográfico y analizarlo de la manera más detallada posible. En el nivel en que trabajamos, me parece muy necesaria la mirada en plano general, la cual no excluye, por supuesto, la otra, la mirada en primer plano. Leyendo algunas propuestas, podríamos llegar a pensar que se puede enseñar cine sin que los alumnos vean jamás una película entera.

Omar Calabrese¹³ ha explicado, con gran claridad y brillantez, las diferencias entre *la estética del detalle y la estética del fragmento*: «El detalle es 'de-finido' a partir del entero (...). El fragmento, en cambio, no precisa al entero para ser definido: el entero está *in absentia*».

Con el detalle podemos explicar de ma-

nera nueva todo el sistema. El fragmento no nos permite explicar, sino reconstruir por medio de la hipótesis. Conocemos bien el método, nos hemos familiarizado con él en los análisis de tantos críticos, amantes entusiastas de las porciones. ¡Aún a costa de anular la obra como globalidad! Permittedme que insista:

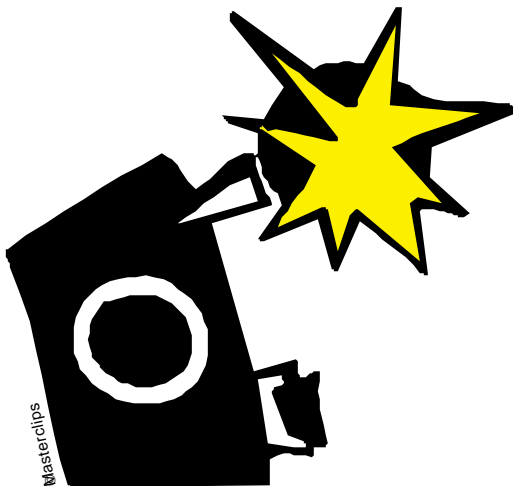
1. Repensemos la historia del cine, tengámosla en cuenta a la hora de programar las películas que han de ver nuestros alumnos de «Comunicación Audiovisual». Proporcionémosles referentes sólidos.

2. Atención al *zapping*. Junto a los picados, a los movimientos de cámara, a los *travellings* laterales y a los *raccords* de mirada, el cine lleva cien años contando historias. Historias que empiezan, que avanzan y se complican, que acaban. Sigamos el proceso paso a paso.

3. No olvides mirar detrás del decorado

Lo escribió Tardy¹⁴ hace 30 años y sigue siendo válido: «El conocimiento de los modos de producción de la imagen es una condición de la inteligibilidad de ésta...». Conocer los medios es, también, saber utilizarlos. El vídeo resulta, sin duda, una herramienta muy útil para saber más sobre el cine. Es didáctico (¡puede serlo!) que nuestros alumnos elaboren mensajes audiovisuales, prácticas en las que imiten el cine con la ayuda del vídeo. Conviene no olvidar, sin embargo, que el trabajo práctico no es un fin en sí mismo, que ha de servir sólo para reforzar nuestros objetivos fundamentales: la alfabetización audiovisual, la comprensión crítica del cine o de cualquiera de los otros medios. Len Masterman¹⁵ habla, con mucho acierto, de *la trampa del técnico*.

Si de ellos dependiera, nuestros alumnos de ESO no harían otra cosa que grabar. Grabar y grabar. Mi consigna, sin embargo, es que las prácticas (grabación y edición) no superen nunca la tercera parte del total de clases y que, además, respondan siempre a ejercicios dirigidos. En este sentido, considero de gran utilidad dos manuales: *La realización cinematográfica*¹⁶ y *Frame by frame*, que si bien se refieren a grabaciones en cine, sugieren numerosas



prácticas (planificación, puntos de vista, géneros...) que pueden aplicarse sin demasiadas dificultades al vídeo.

Resulta enriquecedor también, el contacto directo con los profesionales de los distintos medios. Recuerdo, por ejemplo, que en el curso 96/97 organizamos un Taller de Animación con Pablo Llorens (entre otros muchos, Premio Goya 96 con *Caracol, col, col*). ¿Cuántas clases hubiera necesitado yo para que mis alumnos aprendieran todo lo que, sobre animación, les enseñó Pablo Llorens en tres mañanas? No me cabe duda de que jamás lo hubiera conseguido. Y creo que no debería sorprendernos que sea así.

Referencias

¹ VARIOS (1990): *Conèixer el cinema*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.
² VARIOS (1989): *El cine en la escuela. Elementos para una didáctica*. Barcelona, Gustavo Gili.
³ VARIOS (1996): *Per a una didáctica dels mitjans audiovisuals*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.

⁴ VARIOS (1992): *Programa de Mitjans Audiovisuals*. Valencia, Generalitat Valenciana.
⁵ BORDWELL, D. (1995): *El arte cinematográfico*. Barcelona, Paidós.
⁶ ZUNZUNEGUI, S. (1995): *Seqüències d'un centenari*. Girona, Universitat/Ajuntament.
⁷ ALLEN, R.C. y GOMERY, D. (1996): *Teoría y práctica de la historia del cine*. Barcelona, Paidós.
⁸ CUELLAR, M. (1998): «Rompe ojos», en *El País*, 10 abril.
⁹ RODRÍGUEZ, A. (1997): «Sordos por ir al cine», en *El País*, 31 julio.
¹⁰ VILLENA, M.A. (1998): «Cada dos días se abrió un cine durante 1997», en *El País*, 12 abril.
¹¹ MOLINA FOIX, V. (1998): «Llega el cine 'mamut'», en *El País*, 26 enero.
¹² ZUNZUNEGUI, S. (1996): *Lamirada cercana. Microanálisis fílmico*. Barcelona, Paidós.
¹³ CALABRESE, O. (1994): *La eraneobarroca*. Madrid, Cátedra.
¹⁴ TARDY, M. (1978): *El profesory las imágenes*. Barcelona, Planeta.
¹⁵ MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, La Torre.
¹⁶ FELDMAN, S. (1994): *La realización cinematográfica*. Barcelona, Gedisa.
¹⁷ SHERMAN, E. (1992): *Frame by frame*. Barcelona, Íxia-Llibres.

• Pilar Alfonso Escuder es profesora de Educación Secundaria en Alaquàs en Valencia.



© Enrique Martínez-Salanova '98 para COMUNICAR



SI EL MUNDO ES UN PAÑUELO,
LA ALDEA GLOBAL,
¿POR QUÉ DOMINARLO
CON EL PODER DE LOS
MEDIOS DE COMUNICACIÓN
Y DE LAS ARMAS?

EXISTEN OTROS MEDIOS
DE COMUNICACIÓN
QUE NO CONTAMINAN:

LA EDUCACIÓN,
EL DIÁLOGO,
LA SOLIDARIDAD,
EL RESPETO,
LA CRÍTICA
RESPONSABLE...

ASÍ SE PUEDE
MEJORAR
(O SALVAR)
NUESTRO
QUERIDO
PLANETA.

Dedicado al mago
de la crítica responsable
y del humor en el cine:
Charles Chaplin.



Utilización del cine en las aulas

Aprender pasándolo de película

Enrique Martínez-Salanova
Almería

El autor presenta en este artículo, partiendo de unas cuantas anécdotas vividas por él en torno al cine y relatadas con humor, una visión sobre lo que la magia y el entorno del cine pueden provocar en una visión didáctica, educativa y crítica del séptimo arte. La realidad y la ficción, la narración literaria y cinematográfica, la imagen didáctica, la historia y la novela, y en general la vivencia real de la imagen en movimiento, son excusa, base y fundamento para ilusionar hacia el aprendizaje del cine y de todo aquello a lo que sirve como punto de referencia.

«En mi pueblo, cuando éramos niños, mi madre nos preguntaba a mi hermano y a mí si preferíamos ir al cine o a comer con una frase festiva: ¿Cine o sardina? Nunca escogimos la sardina» (Guillermo Cabrera Infante).

«La diferencia es que 'la fuerza de la veracidad', inherente a la imagen, hace a la mentira más eficaz, y por lo tanto más peligrosa» (Giovanni Sartori).

«Democratización no es solamente acceso indiscriminado a la información, sino y sobre todo, a la participación responsable» (Enrique Martínez-Salanova).

«Las imágenes no cuentan nada. Un film relata cuando es un conjunto de señales visuales y auditivas, de grafismo, de imágenes y de sonidos que, juntos, constituyen una narración» (Pierre Sorlin).

«La visión del cine está en los ojos del que mira...» (Guillermo Cabrera Infante).

«Al principio fue la palabra, así dice el evangelio de Juan. Hoy se tendría que decir que al principio fue la imagen...» (Giovanni Sartori).

En mis años mozos existían dos tipos de cine, los cines caros, con aroma a perfume barato, y los cines de pipas, pletóricos de diversos y confusos olores y situaciones. En los primeros, para personas de mayor poder adquisitivo, una sola película por sesión, relativamente buenas butacas, y el silencio riguroso desde el comienzo de la proyección aseguraban ver con relativa tranquilidad un film. En los otros, en los de pipas, de sesión continua, dos películas que se podían ver varias veces por un módico precio; un ambiente de jolgorio



comunicativo, de encuentro de amigos y de comentarios, en los que la visión de una película podía llegar a constituir toda una aventura. Ambos tipos de cine –no olvidemos tampoco los cines al aire libre–, tenían algo en común: cuando se apagaban las luces y se iluminaba la pantalla, se lograba el silencio más absoluto. En los primeros cines, el silencio se mantenía hasta el final, ya se encargaba el acomodador de ello; en los otros, en los baratos, en relación con el interés que despertaba la película.

Me encontré hace unos años en un cine, en un pueblecito de Marruecos, con película «de tiros», no recuerdo cuál, hablada en inglés con subtítulos en francés. El público se mantenía en el cine, en riguroso silencio, mientras la caballería ligera del general Errol Flinn perseguía a los indios, o cuando el bueno estaba a punto de ser atrapado por los malvados cuatros. Durante la película, es decir, diálogos y otras inútiles escenas, el público en pleno salía del cine a charlar afuera, a la calle. Alguien avisaba de alguna interesante escena de acción y en aquel momento todos entrábamos a continuar la película. Era divertido, porque íbamos al cine a pasarlo bien.

Cuando el 28 de diciembre de 1895 una locomotora atravesó el salón de café del Grand Hotel de París, los hermanos Lumière habían logrado un milagro: un tren podía atravesar una pared sin romperla. Fue el asombro de todos los parroquianos del salón indio, que habían pagado un franco para ver un acontecimiento que ya corría de boca en boca desde que nueve meses antes, el 22 de marzo de 1895, los asistentes a una conferencia organizada por la Sociedad para la Promoción de la Industria Francesa, en un local de la calle Rennes, en París, asistieron boquiabiertos a lo que fue la

primera proyección pública de la salida de los obreros de la fábrica Lumière. Había nacido el cine. Había nacido el cine documento, el cine historia, el cine que refleja la realidad, el cine mágico. La misma magia que se producía en la familia de Cabrera Infante cuando elegían el cine a la sardina.

El año pasado llevé a un Instituto, para un debate en una semana cultural, la película de Carol Reed, *El tercer hombre*; con cierto temor de que no fuera suficientemente interesante y entretenida. Pensé en un principio

presentarles algo más juvenil, de esta época, dinosaurios y cosas así. Aposté sin embargo por esta película antigua, en blanco y negro, con un tema un tanto lejano... Acerté, y contra mis propios pronósticos –la motivación es así de impredecible–, la magia del cine funcionó; la temática –corrupción, tráfico de drogas, intrigas y persecuciones– causó impacto, y se pudo establecer un riquísimo debate sobre el cine y sus temas.

La introducción del cine en el aula, aunque sea a través del vídeo, proporciona a profesores y alumnos la posibilidad

de divertirse, de vivir el cine, la magia del séptimo arte, de tomar contacto con el arte, la imagen, la historia, la literatura, la filosofía, la naturaleza y la sociedad.

1. El mundo entero al alcance de todos los españoles

«Chan ta ta chan, tatachán, tachán tachán, tata tata chan, tachán, ta ta ta tachan, tachán... Tan tan tan tan, tantarantán tan». Como habrán podido apreciar los lectores ésta es la letra de la música del Nodo, el mundo entero al alcance de todos los españoles.

La música, la letra, y la orquestación general del Nodo, era el prolegómeno imprescindible de cualquier otra película. Fue parte de la

Palabra e imagen no se contraponen, se explican. La frase hecha «una imagen vale más que mil palabras», puede ser absolutamente verdadera o totalmente falsa, cuando no se complementa la imagen con las mil palabras.

historia de varias generaciones de españoles, y como todo en el cine, tan falso como real. Hoy, los Nodos siguen siendo documentos históricos, que ilustran el espíritu ideológico dominante en una época cercana para los de varias generaciones y, sin embargo, lejanísima para los que nacieron después del 70, es decir para toda la juventud. El cambio tan absoluto que dio la situación en España, hace que cineastas de hoy deban concebir referencias obligadas a la historia pasada con el fin de crear documentos que hagan comprender mejor aquella situación. *El espíritu de la colmena* (1973) de Víctor Erice, *Las bicicletas son para el verano* (1984) de Jaime Chávarri, algunas metáforas de Carlos Saura como *Ana y los lobos* (1972), *La caza* (1965) y otras muchas de otros directores han ido reflejando indirectamente situaciones en las que la República, la Guerra Civil o los años del Franquismo estaban en el trasfondo, haciendo si cabe más humano el sentido que da lo meramente histórico. No obstante, en el recuadro presento una selección de películas que se pueden considerar históricas en referencia a dichas épocas.

El cine es la historia del siglo XX, ya que nació a finales del siglo pasado. Casi todo lo sucedido en este siglo se ha filmado, tanto en documental, como en película de ficción. En algunos casos, el cine refleja la realidad casi tal y cómo es. Otras veces se basa en la fantasía y utiliza todas las posibilidades que tiene de entretener y enseñar a los espectadores. Es el cine el que coloca al mundo al alcance de todos los españoles.

2. La trastienda del cine, la salsa de tomate y el solideo de Richelieu

Desde un balcón, en 1955, frente a la catedral, entonces colegiata, de Logroño, vi

Cuando el 28 de diciembre de 1895 una locomotora atravesó el salón de café del Grand Hotel de París, los hermanos Lumière habían logrado un milagro: un tren podía atravesar una pared sin romperla.

filmar una secuencia de la película *Calle Mayor*, de Bardem. Los exteriores se rodaron entre Cuenca y Logroño. La secuencia simulaba la salida de misa de la catedral de una pequeña ciudad de provincias. En el balcón de al lado estaba colocada una de las cámaras y parte del equipo técnico –nadie sabía allí en aquel tiempo quién era Bardem, por lo que no puedo decir si estaba él allí– pero un día completo viendo filmar la misma escena, las conversaciones que se mantenían de balcón a balcón, y la magia de un rodaje, me caló hasta los huesos, y aumentó mi afición por el cine... y por sus entresijos, es decir, por sus técnicas. Posteriormente siempre que he podido me he metido en filmaciones, he comido pelos de barba y sudado como extra toda una jornada de verano, cuarenta y dos a la sombra, en el Hospital Tabera de Toledo; envuelto en una capa de paño castellano simulaba ser parte del populacho que vitoreaba al cardenal Richelieu, de solideo púrpura, en una película italiana, *Los novios*, de la obra de Manzoni, que ni siquiera he oído nombrar posteriormente. De vez en cuando sigo yendo, cuando me da el mono de seguir en la trastienda del cine, a ver a los especialistas del poblado del Oeste en el desierto de Tabernas... Menos es nada. El cine es muy rico en situaciones, trucos, simulaciones...

Esta trastienda, que es la que reproduce la verdadera técnica cinematográfica, se puede reconstruir en las aulas. Es necesario aprender lo que hay tras una secuencia aparentemente fácil. Varias veces he ido con chicos y chicas a filmar películas. Un saco de disfraces y utensilios –sin olvidar la salsa de tomate para la sangre–, una idea más o menos guionizada, y echarse al monte es suficiente para hacer la prueba. Una duna da el pego, tanto como arena de playa como para desierto del Sahara; un



arbusto, según el punto de mira de la cámara puede parecer un altísimo árbol, un matojillo o una selva impenetrable; en pequeñas alturas en una rambla se pueden simular ascensiones por cordilleras inaccesibles. Otra vez la magia del cine.

Lo difícil es hacer captar a los «novatos» la diferencia entre tiempo de filmación, tiempo real y tiempo fílmico. Para lograrlo hay que hacer pruebas, sin miedo. Sugiero hacer esos experimentos. En cierta ocasión filmábamos una especie de película de aventuras en la que los malvados traficantes de drogas en una escena final eran acorralados por las fuerzas del bien y acribillados tras un combate apocalíptico. El guión estaba claro, las instrucciones aparentemente también. Cuando sonaron los primeros disparos, todo el que debía morir, murió. Lo malo fue que todos murieron a un tiempo: es decir, no se respetó el tiempo de filmación. Se hizo a tiempo real. Lo que se produjo fue un montón de cadáveres «sin ton ni son» mientras la cámara filmaba solamente el plano del difunto al que debía filmar. Hubo que repetir paso a paso cada plano, cada escena, cada detalle, cada fallecimiento violento, pero ya con instrucciones más claras para entender qué es un tiempo de filmación. Alguno tuvo que repetir la escena varias veces hasta que «murió» a gusto del director. Cuentan que la secuencia de la ducha de *Psicosis* (1960), de Hitchcock, un minuto en tiempo cinematográfico, se tardó en rodar más de una semana de tiempo de filmación. Y Anthony Perkins ni siquiera estuvo allí. A Charles Chaplin le desertaban los técnicos, los actores y hasta los productores por lo minucioso que

El cine logró, y sigue logrando el propósito con espectadores de hoy, de impresionar, enseñar, instruir, estableciendo una relación causa-efecto en la utilización del elemento cinematográfico, filmación y montaje, entre una idea y la expresión metafórica que ha permitido que «realmente» captemos mediante la ficción la realidad de una historia que nunca existió pero que siempre está existiendo.

era para rodar una secuencia. Una semana le llevó hacer el encuentro entre el vagabundo y la ciega en *Luces de la ciudad*.

Al principio de la era del sonoro se perfilaron tres formas de abordar la creación cinematográfica. La primera de ellas se basó en el montaje, método que consiste en rodar y después juntar los fotogramas. La segunda da prioridad a la puesta en escena, con secuencias narrativas más largas. La tercera fue el documental, una aproximación más real a la vida cotidiana, sin actores ni artificios. La historia del cine es el modo en el que los directores han combinado estas tres vías para expresar su concepción personal del mundo. Este mundo se puede representar en las aulas.

Hace pocos días rodábamos con profesores un mensaje didáctico sobre los riesgos que produce fumar. Un cigarro encendido –hasta que se apagó– fue la pauta de rodaje en tiempo de filmación. Figuras de plastilina que representaban las estaciones del año eran los actores. Se filmó a ritmo vertiginoso para aprovechar la ceniza vertical del cigarrillo. La caída de la ceniza coincidió con una figura de muñeco de nieve, el invierno, que pasaba por segunda vez, como todas las estaciones, mientras sonaba el tic-tac del reloj de la vida y un texto escrito informaba sobre la ventaja de vivir sin fumar. Los entresijos, la trastienda, la magia del cine en un escenario reducido de cartulina, un cigarro, unas ingeniosas figuras de plastilina y un guión lleno de creatividad dieron la magia a un mensaje en ritmo de spot publicitario. La filmación duró lo que la ceniza del cigarro. El tiempo cinematográfico de la

secuencia, veinte segundos. La representación de tiempo real, varios años: la cantidad de veces que pasaron las estaciones ante los ojos del espectador.

3. La tía Tula, su director y el sabio que descubrió la pólvora

Cuando todavía era yo veinteañero en un cine club de los de antes, logramos hacernos con la película *La tía Tula* y con su director, Miguel Picazo. Miguel en aquellos tiempos era ya un hombre joven y dirigió el coloquio sobre su propia película. Un erudito local interpretó una de las secuencias aplicando cierta interpretación que no satisfizo al director. Picazo decía que en aquella secuencia en concreto no había querido decir lo que el «entendido» local decía que el director había querido decir. Se enzarzaron en una discusión, el director y el sabio nativo, sobre qué había querido decir el director. Miguel Picazo zanjó el tema afirmando que en todo caso él era el director, y que lo que quería decir no era lo que el erudito decía y que en todo caso tal vez se hubiera podido interpretar mal pero que en todo caso lo dicho, dicho estaba y que cada cual lo interpretara como quisiera pero que no se lo achacaran a él. El erudito, para no ser menos, decidió que la interpretación válida era la suya, no la del director.

Lo importante del cine es gustarlo, disfrutarlo. No es normal que los espectadores entren a una sala cinematográfica con mentali-

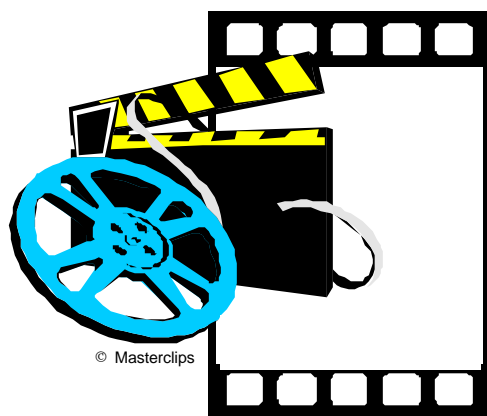
dad de crítico de cine, dispuestos a sacar las asaduras a la película con el fin de hacer más tarde un artículo de opinión literaria sobre la misma. La primera función del cine es la de entretener, captar la atención, lograr que el espectador se introduzca totalmente en la historia o relato que aparece en la pantalla. Las interpretaciones deben ser subjetivas, ya que el cine es arte.

Muchos de los directores de cine a los que se entrevista en televisión o que dan su opinión por otros medios, afirman que ellos cuando hacen una película no piensan en los mensajes como elemento primordial; simplemente quieren transmitir sus ideas. A veces, los analistas del cine desentrañan mensajes, diseccionan contenidos, filosofías e ideologías intentando encajar al director pensamientos o ideas que éste nunca tuvo, o que por lo menos nunca intentó plasmar en la película.

«El cine no tiene nada que ver con el teatro; los que lo creen se equivocan. Es absolutamente original. En *La quimera del oro*, destrozo un cojín; las plumas bailan, blancas, en la pantalla negra. En el teatro tal efecto sería imposible de obtener. Por lo demás, ¿qué habría añadido de vivacidad la palabra a esta escena? El arte cinematográfico se parece más a la música que cualquier otro. Cuanto más trabajo, más me sorprenden sus posibilidades y más convencido estoy de que aún no conocemos nada de él». Estas declaraciones, debidas a Charles Spencer Chaplin, fueron publicadas en julio de 1929. El gran Charlot replicaba con ellas a quienes consideraban el cine como una especie de «teatro en conserva» o de creación literaria expresada con elementos especiales. El cine aglutina todas las artes: la pintura, la literatura, la fotografía, la narrativa, la expresión corporal, la música...

4. Brigitte Bardot, el cine de evasión y la comunicación cinematográfica

Allá por los años sesenta y tantos andaba yo en Bélgica en unas prácticas pedagógicas, a ritmo centroeuropeo, es decir levantarse a las 6.00, desayuno 6.10, primer contacto 6.30...





Todo el día superestructurado y programado al segundo hasta las ocho de la tarde en que supuestamente debiéramos estar durmiendo; todo se nos daba por escrito, incluida la marca, matrícula y color del coche del monsieur que nos iba a recoger, en cada momento. Esto duraba ya bastantes días y nuestras mentes se desequilibraban paulatinamente. Un día, de pronto, decidimos una fugaz huida. Nos evadimos al cine a ver una inocua, prescindible y espantosa película de BB, que en esos tiempos estaba prohibida en España. El cine no resultó de evasión pero lo nuestro fue una real escapada de la realidad. En los últimos tiempos las pantallas se han llenado de películas intrascendentes, pero que entretienen. Se ha vuelto al cine espectáculo, se llenan de nuevo las salas y el cine es otra vez comercial. Para bien y para mal.

Se ha repetido en muchas ocasiones que el cine no es tan sólo una industria o un comercio. Por encima de cualquier otra consideración y antes de ser tomado como «séptimo arte» —según la definición del crítico cinematográfico italiano Ricciotto Canudo en su *Manifiesto del séptimo arte*—, el cine ha de ser visto como medio de comunicación, con su técnica expresiva concreta y precisa: «...entender mediante conceptos y entender a través de la vista se combinan en una ‘suma positiva’, reforzándose o al menos integrándose el uno en el otro. Así pues, la tesis es que el hombre que lee y el hombre que ve, la cultura escrita y la cultura audiovisual, dan lugar a una síntesis armoniosa. A ello respondo que si fuera así sería perfecto». Giovanni Sartori, en *Homo videns* (1998), piensa que esta síntesis no se ha logrado. Por el contrario, se crea una «suma negativa» en la que en el encuentro entre concepto e imagen pierden los dos, el *homo sapiens* y el *homo videns*.

Si la sociedad, principalmente en las aulas y en la familia, no se enfrenta a la idea de hacer lectura, gramática y síntesis creativa audiovisual, corremos el peligro de ser absorbidos por un mundo de imágenes desconceptualizadas. Palabra e imagen no se contraponen, se expli-

can. La frase hecha «una imagen vale más que mil palabras», puede ser absolutamente verdadera o totalmente falsa, cuando no se complementa la imagen con las mil palabras.

5. Las masacres de Sanjinés, la ficción cinematográfica y el descafeinado de Costa Gavras

Vi en un país sudamericano la película *El coraje del pueblo* (1972), del director boliviano Sanjinés. La película es una recreación, en los mismos lugares de los hechos, con los indígenas que sobrevivieron a cinco masacres que el ejército, creo que en tiempos de la dictadura del general Torres, realizó para acabar con una huelga minera. En uno de los casos hicieron sonar la sirena en la madrugada y cuando iban saliendo de sus casas los mineros eran acribillados sin piedad; en otra, los esperaron en el campo y cuando las mujeres y los niños en manifestación iban a pedir razón de sus maridos, los asesinaron en pleno campo... Así hasta cinco matanzas. Cuando salimos del cine, las calles de los alrededores estaban rodeadas por tanques del ejército. El impacto para los asistentes fue total: se dieron casos de huida inconsciente y de enfrentamiento verbal contra los soldados, pues la magia del cine, en unión con el espectáculo real, hizo efecto en nuestras conductas.

«... Por suerte, existen las ficciones...». Pierre Sorlin, para explicar la historia, volver a hechos ya pasados, evitar la visión cronológica del historiador. El cine revisa la historia desde ópticas diferentes. «El discurso histórico no es una letanía de datos y hechos, es una narración que intenta recrear un momento del pasado. ¿Puede haber narración sin color y sin emoción? Claro que no. Los filmes no aportan datos pero permiten al historiador revivir lo que ha dejado de existir».

Las ficciones crean el cine porque hacen volver al historiador hacia preocupaciones de otras épocas sobre los mismos hechos. Hay películas que en su momento tuvieron gran éxito por su planteamiento filosófico, histórico o ideológico. Algunas de ellas no han sopor-

tado el paso del tiempo en cuanto a lo comercial o a lo ideológico. Sin embargo, pueden ser de interés y volverse a ver como documentos de una época. Hay películas indiscutiblemente carentes de calidad, y que sin embargo pueden servir como documentos históricos, reflejo de una época o manifestación de una idea. Al contrario, verdaderas joyas técnicas del cine, son hoy descalificadas injustamente por su concepción ideológica integrista o desfasada.

Cuando Costa Gavras contó la historia, en *Missing*, de un desaparecido norteamericano en la dictadura de Pinochet, lo hizo para un público norteamericano. Esto supuso descafeinar la historia, quitarle fuerza y sordidez, y sobre todo y lo que es más importante, dar el protagonismo a norteamericanos, como si los únicos perjudicados hubieran sido ellos. El que haya visto la película podrá apreciar que los chilenos apenas aparecen, y si lo hacen son siempre telón de fondo. La película hizo mucho bien al mundo para explicar lo que había pasado en Chile, pero tiene muy poco de real, al contrario que otras películas del mismo director. Cuando Gino Pontecorvo filma *La batalla de Argel*, procura por el contrario poner énfasis en la sordidez de la represión y la tortura.

6. La escalinata de Odessa, las botas de la dictadura y la didáctica en el cine

El día 11 de septiembre de 1973 quedé con unos amigos, a las cuatro y media de la tarde, para ver, en el Teatro Concepción, de Concepción, en Chile, la película *El acorazado Potemkim*, de Eisenstein. Era la tercera película que se iba a proyectar, un miércoles, dentro de una semana dedicada al cine soviético. Hacía años que andaba yo con deseos de ver la película, y la ocasión se presentaba magnífica, y así hu-

biera sido si ese mismo día no se hubiera producido el golpe militar del general Pinochet contra el gobierno constitucional de Salvador

Allende. Como es natural, ese día no se proyectó ni ésta ni ninguna otra película. En otro intento, años después, de ver la película citada, otro golpe militar, esta vez en Argentina, me impidió verla. No hay duda que la película, para mí, estaba gafada. Al cabo de los años la pude disfrutar, en vídeo, alquilada en un videoclub. Así rompí el maleficio, hasta el punto en que no hay curso, clase, reunión, artículo o debate en el que no la cite, la presente o haga ver alguna de sus secuencias. Es una de mis películas fetiche. Esta vez escribo sobre ella como ejemplo de cine didáctico.

En una escena, ya antológica en la historia del séptimo arte, Eisenstein, jugando admirablemente con la realidad y la ficción presenta la terrible y apasionante escena de la escalinata de Odessa, en la que las tropas del Zar, disparan a quemarropa sobre la población civil que despedía a los marinos del acorazado.

La secuencia, eminentemente didáctica, ya que sabemos que Eisenstein estaba a sueldo de la propaganda del régimen soviético; algunas de sus magníficas películas fueron financiadas con la intención de dar a conocer la Revolución Rusa y sus antecedentes a los ciudadanos que no la habían vivido. Estamos ante el cine didáctico puro. Más tarde, con la película *Octubre*, otra joya de la cinematografía histórica, fue forzado por Stalin a cortar cerca de tres cuartos de hora de película, aquéllos en los que salía Trosky. La historia se la comió en parte la censura.

La secuencia de la escalinata en *El Acorazado Potemkim* es una secuencia falsa llena de planos verdaderos. Una masacre así no pudo

La primera función del cine es la de entretener, captar la atención, lograr que el espectador se introduzca totalmente en la historia o relato que aparece en la pantalla. Las interpretaciones deben ser subjetivas, ya que el cine es arte.



durar casi diez minutos en la realidad. Para mostrar didácticamente a los espectadores la terrible secuencia, el director debió ralentizar, retener, recrearse, engañar... para testimoniar eficazmente lo que significa la violencia del poder armado contra ciudadanos desarmados.

En los primeros planos generales, la escalinata es relativamente corta para la cantidad de escalones que unos soldados sin rostro, pero con botas crecidas desde su propia sombra, descienden mientras matan a diestro y siniestro. Los principales personajes, definidos por Eisenstein mediante primeros planos en los momentos iniciales de la secuencia, van debatiéndose entre el miedo, el enfrentamiento, las carreras, sus gestos horrorizados o desafiantes, hasta que la mayoría muere por los disparos de las tropas del Zar. Sin embargo –y lo quiero destacar por la importancia que tiene en la secuencia– hay dos personajes que aparecen de pronto, como por arte de la magia del cine: una madre que lleva el cochecito con un niño en su interior. Esas personas, madre e hijo, no podían estar dentro de aquel caos. No tienen cabida física en la secuencia, no se dan de ellos referencias anteriores, no encajan ni caben en la escalera, ya que las tropas ya habían dominado la situación desde todos los ángulos. Si las tropas de a pie están en lo alto van bajando interminablemente y los cosacos a caballo cortan la retirada en la base de la escalera... ¿De dónde salen la mujer y el niño? De la magia de Eisenstein, simplemente, que como creador del montaje intelectual no le preocupó en demasía un desajuste, una situación inverosímil o una imposibilidad física.

Sabemos –lo he referido en otros artículos– que esa matanza nunca ocurrió en Odessa. A Eisenstein le cautivó el marco y lo utilizó para contar una historia falsa que ha ocurrido miles de veces en la realidad. En Chile, en Concepción sin ir más lejos, vi yo una escena parecida, con menos muertos, días después de lo que he contado más arriba. A Eisenstein le

Películas del cine español ligadas a la República, Guerra Civil y primeros años del Franquismo:

Frente de Madrid (1940), de Edgar Neville.
Raza (1941), de José Luis Sáenz de Heredia.
El Santuario no se rinde (1949), de Arturo Ruiz Castillo.
Cerca del cielo (1951), de Viladomat.
Embajadores en el infierno (1956), de José María Forqué.
Las últimas horas (1965), de Santos Alcocer.
Companys, proceso a Cataluña (1979), de José María Forn.
Casas Viejas (1983), de López del Río.
Memorias del general Escobar (1984), de José Luis Madrid.
Dragón Rapide (1986), de Jaime Camino.
Ellargo invierno (1991), de Jaime Camino.
Tierra y Libertad (1995), de Ken Loach.
Libertarias (1996), de Vicente Aranda.

Películas españolas realizadas a partir de obras literarias en lengua castellana:

La malquerida (1940), de López Rubio, obra de Benavente.
Don Quijote de la Mancha (1947), de Rafael Gil, obra de Cervantes.
El Alcalde de Zalamea (1953), de José Maesso, obra de Calderón de la Barca.
Cañas y barro (1954), de Juan de Orduña, obra de Blasco Ibáñez.
Zalacaín el aventurero (1954), de Juan de Orduña, obra de Pío Baroja.
La tía Tula (1964), de Miguel Picazo, obra de Unamuno.
La Dama del Alba (1965), de Rovira Beleta, obra de Alejandro Casona.
La busca (1966), de Angelino Fons, obra de Pío Baroja.
La guerrilla (1972), de Rafael Gil, obra de Azorín.
Pascual Duarte (1975), de Ricardo Franco, obra de Camilo J. Cela.
La cruz del diablo (1975), de John Gilling, obra de Bécquer.
In memoriam (1977), de Enrique Brassó, obra de Bioy Casares.
Soldados (1978), de Alfonso Ungría, obra de Max Aub.
La Regenta (1979), de Gonzalo Suárez, obra de Leopoldo Alas «Clarín».
La verdad sobre el caso Savolta (1979), de A. Drove, obra de Eduardo Mendoza.
Bodas de sangre (1980), de Carlos Saura, obra de García Lorca.
La colmena (1982), de Mario Camus, obra de Camilo J. Cela.
Los Santos inocentes (1984), de Mario Camus, obra de Miguel Delibes.
La casa de Bernarda Alba (1987), de M. Camus, obra de García Lorca.
Divinas palabras (1987), de J. L. García Sánchez, obra de Valle-Inclán.
Sangre y arena (1989), de Javier Elorrieta, obra de Blasco Ibáñez.
Esquilache (1989), de Josefina Molina, obra de Buero Vallejo.
Beltenebros (1991), de Pilar Miró, obra de Antonio Muñoz Molina.
El rey pasmado (1991), de Imanol Uribe, obra de Torrente Ballester.
La pasión turca (1994), de Vicente Aranda, obra de Antonio Gala.
El perro del hortelano (1996), de Pilar Miró, obra de Lope de Vega.

cautivó la plástica de la imagen de la escalinata, las luces y las sombras, el movimiento de las masas, y lo utilizó para presentar el mensaje que deseaba. Como dato, quiero destacar que el resto de la historia, como en la mayoría de los casos, es casi cierta. Existió realmente el motín del Acorazado Potemkin, pero la historia no acabó bien: Los marinos fueron apresados poco después en Ucrania por la armada del Zar y condenados a muerte.

Eisenstein, uno de los más ilustres magos cinematográficos, resaltó en esta secuencia una de las mayores situaciones de emotividad, efectividad y tensión de la historia del cine. Logró, y sigue logrando el propósito con espectadores de hoy, de impresionar, enseñar, instruir, estableciendo una relación causa-efecto en la utilización del elemento cinematográfico, filmación y montaje, entre una idea y la expresión metafórica que ha permitido que «realmente» capturemos mediante la ficción la realidad de una historia que nunca existió pero que siempre está existiendo.

7. La lectura de Enrique V y los antropólogos de Spielberg

En mi adolescencia vi la película *Enrique V*, de Lawrence Olivier, sobre la obra de Shakespeare. Aquel mismo día comenzó mi afición por Shakespeare. Otro día *Alejandro el Magno* (1955), de Rober Rossen me inició en la vida de Alejandro y en mi interés por la lectura de la historia, que se fue acrecentando con más lectura de otras épocas y al mismo tiempo con el interés por el cine histórico.

Jóvenes de hoy han adquirido su interés por la antigüedad o por la antropología tras ver películas «intranscendentes» de Indiana Jones, o por la paleontología y la biología tras disfrutar o sufrir con los dinosaurios de Spielberg.

Hace pocos días leí el guión de la película

de Almodóvar, *Carne trémula*. Me fascinó el guión, no soy especialmente adicto a Almodóvar, y no había visto la película en el cine, pero me fui a alquilarla de inmediato al videoclub más cercano. Las diversas historias que se cuentan, y la relación que se va generando entre los personajes, quería verla en imágenes, que no desmerecen de forma alguna al guión, y viceversa.

Desde el comienzo, el cine se ha valido

de la obra literaria, se dan estrechos vínculos y transvase de temas y técnicas y si bien la literatura aporta argumentos, el cine aporta a la literatura –y al cómic– ritmo y puntos de vista diferentes. La actitud pasiva ante la pantalla puede y debe dinamizarse mediante la lectura, así como la lectura puede enriquecerse con imágenes. Desde siempre sigo con mi afición a la obra de Shakespeare, viendo y coleccionando todas las películas que se hacen sobre su obra: Olivier, Welles, Branagh... Me aporta visiones diversas a la que yo tengo cuando leo, y además, me presenta imágenes realizadas por especialistas que cuidan ambientación y vestuario. Complementan visualmente la historia. Ya lo decía McLuhan en su *Aula sin muros*. De la misma forma, sigo disfrutando con las películas históricas e inmediatamente acudo a las enciclopedias, los libros de Historia y CD-Rom o Internet para apreciar cuánta verdad y cuánto novelado hay en ellas.

El cine aporta contenidos –historia, arte, geografía–, sentimientos –llorar o reír con Charles Chaplin–, valores –solidaridad, violencia, venganza–, diversión, arte, comedia, música... Hay que aprender disfrutando con el cine.

Referencias

AGUADED, J.I. (1996): *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada*. Huelva, Grupo Comunicar.

Preguntas que se pueden hacer de cara a analizar el texto literario de una película

- ¿Cómo se da el paso de relatar verbalmente a relatar mostrando?
- ¿Qué es la visualización de un relato?
- ¿Quién narra la película?
- ¿Qué importancia tiene en una película narrativa el lenguaje de la imagen, del sonido y de la música?



- AGUADED, J.I. y MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1998): *Medios, recursos y tecnología didáctica para la Formación Profesional Ocupacional*. Málaga, Facep.
- AGUILAR, P. (1996): *Manual del espectador inteligente*. Madrid, Fundamentos.
- ALMODÓVAR, P. (1997): *Carne trémula: el guión*. Barcelona, Plaza & Janés.
- ALONSO, F. (1992): *Antropología del cine*. Barcelona, Centro de Investigaciones Literarias Españolas e Iberoamericanas.
- ARIJÓN, D. (1988): *Gramática del lenguaje audiovisual*. Andoain (Guipúzcoa), Escuela de Cine y Teatro.
- AUB, M. (1985): *Conversaciones con Buñuel*. Madrid, Aguilar.
- BALLÓ, J. y PÉREZ, J. (1997): *Lasemilla inmortal. Los argumentos universales en el cine*. Barcelona, Anagrama.
- BAUDRILLARD, J. (1988): *El otro por sí mismo*. Madrid, Anagrama.
- BORAU, J.L. (1996): *Cuentos de cine*. Prólogo y selección. Madrid, Alfaguara.
- CABRERA INFANTE, G. (1997): *Cine o sardina*. Madrid, Alfaguara.
- CAMINO, J. (1997): *El oficio de director de cine*. Madrid, Cátedra.
- CANAL + (1987): *Cinemedias. Enciclopedia del cine español*. Madrid, Canal +; editado en cd-rom.
- CAPARRÓS, J.M. (1997): *100 películas sobre Historia Contemporánea*. Madrid, Alianza.
- CASSANY, D. (1996): *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama.
- ECO, U. (1998): *Cinco escritos morales*. Barcelona, Lumen.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1995): *Cómo se cuenta un cuento*. Madrid, Ollero & Ramos.
- GAUDREAU, A. y JOST, F. (1995): *El relato cinematográfico*. Barcelona, Paidós.
- GREENE, G. (1994): *El tercer hombre*. Madrid, Plot; guión de la película.
- GUBERN, R. (1995): *Historia del cine*. Barcelona, Lumen.
- GUBERN, R. (1995): *Historia del cine español*. Madrid, Cátedra.
- HISTORIA 16. (1995): *Cien años de cine*. Madrid, Alianza.
- KOBAL, J. (1988): *Las 100 mejores películas*. Madrid, Ediciones del Prado.
- LILLO, F. (1997): *El cine de tema griego y su aplicación didáctica*. Madrid, Ediciones Clásicas.
- MARINA, J.A. (1996): *El laberinto sentimental*. Barcelona, Anagrama.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1981): *Hacia una nueva concepción de la tecnología educativa*. Madrid, ICE de la UPM.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1990): «El celuloide no se enrrancia, o de cómo llevar el cine a las aulas», en *Aulariade Educación*, 6. Almería.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1994): «Los medios en la cultura y la sociedad actual», en *Comunicar*, 2.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. y PERALTA, I. (1994): «Aprender la realidad con los medios de comunicación», en AGUADED, J.I. (Coord.): *Enseñar y aprender la actualidad con los medios*. Sevilla, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1995): «El poder de la publicidad. Educación y crítica activa», en FERIA, A. (Coord.): *Educación y Televisión*. Sevilla, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1995): «Educación para la lectura crítica de la televisión», en *Comunicar*, 4.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1995): «La manipulación de la imagen en vídeo, esencial para transmitir el mensaje didáctico», en SANCHO, J. y MILLÁN, L. (Coords.): *Hoy ya es mañana*. Sevilla, MCEP; pp. 195-206.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. y PERALTA, I. (1997): «El consumo crítico de la tele: desafío educativo para la familia y la sociedad», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada de la tele. Pistas para un consumo inteligente de la televisión*. Sevilla, Junta de Andalucía; pp. 141-155.
- MOIX, T. (1995): *La gran historia del cine*. Madrid, Blanco y negro.
- MOSCARDÓ, J. (1997): *El cine de animación en más de 100 largometrajes*. Madrid, Alianza.
- ORTEGA, I. (1987): *La imagen en el taller de imagen*. Córdoba, Fundación Paco Natera.
- PLATAS, A.. (Coord.) (1994): *Literatura, cine, sociedad*. La Coruña, Tambre.
- PORTER, M.; GONZÁLEZ, P. y CASANOVAS, A. (1994): *Las claves del cine y otros medios audiovisuales*. Barcelona, Planeta.
- SARTORI, G. (1998): *Homo videns, la sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus.
- TORRES, A. (1995): *100 años de cine*. Madrid, Alianza.
- VARIOS (1982): *Historia universal del cine*. Barcelona, Planeta.
- VARIOS (1994): *Historia del cine*. Madrid, El País/Aguilar.
- VILCHES, L. (1992): *La lectura de la imagen. Prensa, cine y televisión*. Barcelona, Paidós.
- VIRILIO, P. (1988): *Estética de la desaparición*. Barcelona, Anagrama.

• **Enrique Martínez-Salanova Sánchez** es director del Instituto Andaluz de Estudios Empresariales de Almería y vicepresidente del Grupo Comunicar.



Preliminares para una didáctica del cine: la detección de ideas previas

Federico Ruiz Rubio
Sevilla

A partir de ciertos postulados teóricos, en el presente trabajo se presentan algunas de las preconcepciones que los alumnos suelen manifestar sobre la pedagogía del cine, materia curricular de diversas áreas de Educación Secundaria y Bachillerato. Junto a la exposición de estas ideas, detectadas mediante la experiencia de las observaciones en el aula, el autor acompaña recursos que han resultado útiles para su detección.

1. Consideraciones generales

En el marco teórico y pragmático del aprendizaje significativo, destaca la evaluación del conocimiento previo como uno de los requisitos solicitados en la actuación didáctica. En una perspectiva constructivista, la aplicación de esta evaluación apunta tanto a detectar los conceptos que los alumnos conocen o desconocen de la materia como a determinar la forma en que aparecen estructurados; de ahí que también hayan sido denominados esquemas alternativos, representaciones o esquemas de conocimiento. De cualquier modo, las ideas previas suponen un importante factor restringente de la acción educativa, ya que pueden condicionar efectivamente la asimilación de la nueva información. Por esta razón, la investigación de estas preconcepciones y su forma de interacción con los contenidos curriculares forman parte esencial de todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la pedagogía del cine presenta una ventajosa cualidad, compartida en general con la enseñanza del audiovisual, que la diferencia de otras materias, debido a que la imagen constituye un factor presente en la formación del sujeto desde sus primeros años, al encontrarse integrada en su cotidianidad. Puede argumentarse que, en general, los fenómenos del mundo físico también pertenecen al entorno del individuo, e incluso lo constituyen, por lo que la mencionada cualidad no sería privativa de la imagen, sino común a todo elemento susceptible de ser experimentado perceptivamente. Sin embargo, la diferencia estriba en que la imagen se instaura de manera inmediata en signo. Esta esencial peculiaridad de la imagen, compartida en general con los otros códigos que integran el universo audiovisual, y que se relaciona tangencialmente con la expresión estética, implica un distanciamiento en el proceso de recepción, precisamente



debido a su carácter mediador, un reconocimiento intuitivo de su condición artificial que la aleja de la vivencia del mundo sentido como real, una experiencia percibida como un juego en el que podemos implicarnos sin riesgo al proyectar nuestra fantasía.

Este distanciamiento implica a su vez que los diferentes códigos en que se organizan los signos se hayan aprehendido intuitivamente y puedan ser reconocidos e interpretados a partir del aprendizaje de unos conceptos y práctica metodológica cuyo nivel de abstracción varía según las características del grupo de alumnos. Sin embargo, a pesar de la experiencia como consumidores usuales de imágenes, entre las que destacan las cinematográficas, la carencia de métodos de observación, de técnicas de análisis a partir de premisas esenciales, es habitual al superponerse determinadas preconcepciones arraigadas que pueden llegar a condicionar el proceso de alfabetización en la materia. La consciente diferenciación entre imagen –no sólo cinematográfica– y realidad, en virtud de las relaciones y reconocimiento de los signos, códigos, procesos, técnicas y consecuentes derivaciones ideológicas y/o axiológicas, cuya carencia se pone de manifiesto en la observación de las ideas previas, ha de constituir, pues, la base de nuestra didáctica.

2. Algunas pautas de observación

La experiencia de la imagen, en su dimensión estrictamente receptiva, al representar un hábito constante, permite su instrumentalización e integración en la didáctica a partir de determinados conceptos inclusores que preexisten a ésta y que vienen dados, precisamente, por la frecuencia de consumo. Por ello, los llamados organizadores (generalizaciones, de-

finiciones y analogías), que constituyen la base de la nueva información que han de recibir los alumnos, permiten relacionar con especial coherencia la nueva información obtenida con los conocimientos previos que manifiestan.

Pozo, Limón y Sanz (1991) han indicado algunos de los rasgos que caracterizan los conocimientos previos de los alumnos que pueden clarificar aspectos concretos de los preconceptos que se detectan en el caso de la enseñanza del cine. En primer lugar, se manifiestan como construcciones personales, previas al proceso formativo, originadas a partir de su propia interacción con el medio, situación que determina, por ejemplo, que no se tenga en cuenta la importancia de la planificación o el montaje en el resultado del film. Por otro lado, aparecen como ideas

compartidas, avaladas por el contexto social en que se desenvuelve el alumno. A pesar de su consideración como séptimo arte, sobre el cine siguen pesando prejuicios acerca de su esencia artística, en buena parte propiciados por su cualidad no elitista, por su pregnancia emotiva y su consumo masivo.

En buena medida, los conocimientos previos se manifiestan a partir de su carácter implícito, es decir, generalmente no se verbalizan o se expresan con dificultad, o bien surgen en el transcurso de las actividades en el aula. Ello se detecta a partir de los comentarios que realizan los alumnos, según unas sencillas pautas de observación, sobre una película o secuencia seleccionada especialmente conforme a sus intereses. Cuando se les pide que expliquen por qué les ha resultado especialmente emocionante una escena determinada, el comentario suele circunscribirse a una mera observación de la acción o al intento de ver-

Las concepciones espontáneas parecen ser las predominantes entre el alumnado, probablemente debido a la circunstancia de que el cine pertenece a su entorno inmediato, por lo que se activan al aplicar procedimientos superficiales cuando se trata de analizar o comentar.

balizar su propia emoción, sin tomar en consideración los aspectos técnico-compositivos que configuran la estructura audiovisual del relato y la multiplicidad de componentes que intervienen en la planificación o en el montaje del film.

Los conocimientos previos, por otra parte, son eminentemente pragmáticos, en el sentido de que tienden a la utilidad inmediata, por lo que pueden llegar a obstaculizar la búsqueda de explicaciones generales sobre los fenómenos. De ahí que se desconozca, a pesar de que se pueda llegar a intuir, que una película es un producto estético, es interrelación dialéctica con su contexto socio-histórico de emisión, independientemente de la proyección personal que el espectador realice sobre su plano de representación diegética. Sin embargo, el establecimiento de las coordenadas precisas que facilitan la comprensión del film es una tarea que puede llegar a ser dificultosa, al intervenir variables históricas, sociales y estéticas, arraigadas a veces en preconcepciones que se manifiestan en otras áreas de conocimiento.

3. Concepciones previas que suelen manifestar los alumnos acerca del cine

Vamos a examinar, a continuación, algunas de las ideas previas que los alumnos presentan acerca del cine y que deben constituir la

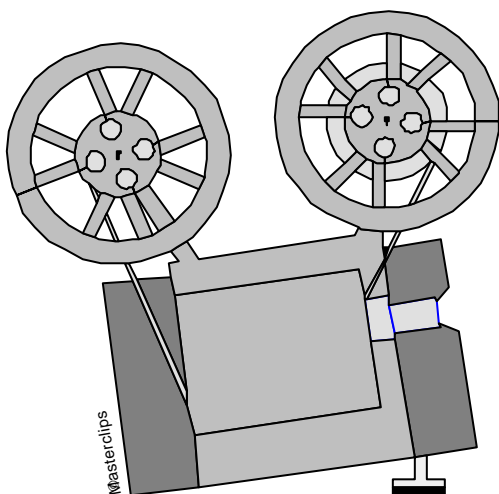
estrategia para seleccionar los elementos curriculares que se organizan en la programación. Estas ideas previas pueden relacionarse con los tipos de concepciones propuestas al respecto por Pozo, Limón y Sanz (1991) y responden a las implicaciones de las diferentes causas que determinan los conocimientos previos. Dichas concepciones se clasifican en tres clases de carácter general que se encuentran en constante interacción, por lo que es frecuente que una misma interpretación de los hechos encuentre su explicación en más de una de ellas:

a) *Concepciones espontáneas*: se configuran a partir de las explicaciones de carácter causal o inferido con que suelen explicarse los hechos de la vida cotidiana. Se caracterizan, como las otras, por su aparente coherencia y arraigo en la visión del mundo del sujeto.

b) *Concepciones inducidas*: parten del entorno social del alumno y se definen a partir del sistema de tópicos, creencias y actitudes con que toda cultura construye y se explica la realidad. Como factores de transmisión, intervienen tanto elementos pertenecientes al entorno inmediato del sujeto como otros más generales, entre los que se encuentran los medios de comunicación masivos.

c) *Concepciones analógicas*: surgen a partir de la desconexión entre cuestiones específicas planteadas en ciertas áreas de conocimiento con las representaciones concretas, espontáneas o inducidas de los alumnos, al no disponer éstos en su vida cotidiana de un referente inmediato con el que construir la explicación.

Las concepciones espontáneas parecen ser las predominantes entre el alumnado, probablemente debido a la circunstancia de que el cine pertenece a su entorno inmediato, por lo que se activan al aplicar procedimientos superficiales cuando se trata de analizar o comentar. Consideran la película proyectada como un *continuum*, al modo como se percibe sensorialmente el movimiento en la vida cotidiana. El origen de esta concepción se encuentra en el desconocimiento de fenómenos





tales como la persistencia retiniana, la agudeza de visión o el efecto *phi*, que integran en una unidad superior la sucesión de veinticuatro unidades discretas, o fotogramas, por segundo, y generan la ilusión del movimiento. Por otra parte, a pesar de que conocen la existencia de los títulos de crédito, suelen ignorar que en la planificación, ejecución y distribución del film intervienen distintos equipos humanos cuyos componentes poseen unas funciones y responsabilidades específicas de que depende el resultado de la obra. Tampoco reconocen los diferentes tipos de montaje y su valor expresivo, aún más, suelen identificar la sucesión sintagmática del film con el proceso cronológico de filmación. Desconocen la importancia de la planificación previa, del proceso de guionización, aspecto que se evidencia en el modo en que tratan de realizar un cortometraje si antes no se les ha aleccionado al respecto. Suelen considerar que una película no requiere un análisis formal y que es suficiente una serie de explicaciones superficiales en torno a la acción y argumento para comentarla, por lo que carecen de una visión integradora de los componentes que convergen en el sentido y significación del film.

Otras concepciones espontáneas se refieren a la relación de la película con los aspectos seleccionados de la realidad que aparenta reproducir, como la iluminación, el sonido o la representación locativa y ambiental. En fin, no suelen ser claramente cons-

cientes, salvo en la expresión de determinados estereotipos muy generalizados, de la importancia del cine como factor de transmisión ideológica, cultural y política en el contexto de recepción y consumo tanto en las salas de proyección como mediante la televisión o el vídeo.

Concepciones que suele presentar el alumnado acerca del cine

En cuanto a los soportes técnicos:

- No son conscientes de los procesos físicos, químicos, dinámicos y ópticos que transcurren desde la impresión de la imagen en la cinta de celuloide, revelado y posterior proyección.

En cuanto a la imagen:

- No aprecian las significaciones connotativas de las imágenes.
- No tienen conciencia de que la imagen cinematográfica está formada por signos.

En cuanto a la realización:

- No se concibe el producto cinematográfico como resultado del trabajo de un equipo integrado por numerosas personas.
- La planificación no obedece a un proyecto claramente preestablecido.
- Creen que la iluminación de la película se corresponde generalmente con la real.

En cuanto al montaje:

- La película se rueda en el mismo orden en el que se proyecta.
- La realidad ambiental y locativa que aparece en pantalla es un calco de la realidad material que representa (no tienen noción clara de trucaje).
- No tienen noción de montaje de sonido.

En cuanto a la consideración del cine como lenguaje estético:

- El cine no merece la calificación de arte.
- En la oposición literatura-cine, se atribuye al libro un mayor prestigio y calidad artística e intelectual, aunque se considere más aburrido.

En cuanto al cine como objeto de análisis formal:

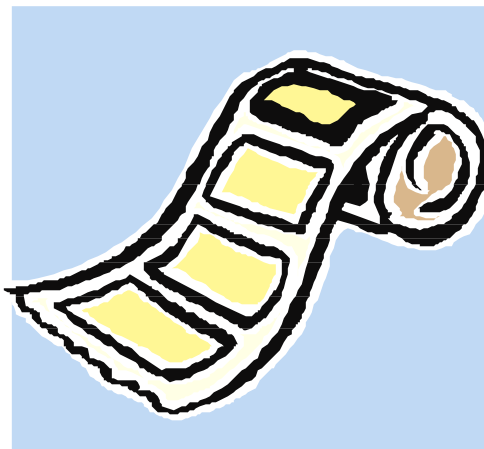
- La película no precisa análisis formal ya que se agota en su visión y en comentarios superficiales.
- Carecen de una visión integradora de los distintos componentes que concurren en la significación y en el sentido de la película.

En cuanto a la inserción del cine en un contexto histórico:

- No perciben la estructura industrial, comercial o empresarial que existe detrás de un filme.
- No entienden el cine como un fenómeno histórico ligado a los diversos cambios sociales.
- No observan una relación entre las peculiaridades del lenguaje cinematográfico y su relación con las artes visuales.
- No conciben el cine de hoy como resultado de un proceso evolutivo que arranca de unos orígenes precisos.
- Minusvaloran las influencias ideológica, política y cultural del cine en la sociedad.

La frecuente reticencia a considerar que el cine es un arte, parece principalmente inducida a partir del entorno social y cultural. Se trata de un prejuicio social, en cuanto que al cine no se le suele atribuir la consideración aurática que poseen otras expresiones estéticas, como la música clásica, la pintura o la literatura, dado el carácter de espectáculo y distracción que se le ha asignado culturalmente desde su inicio.

Las concepciones analógicas de los alumnos suelen manifestarse en el desconocimiento de las cuestiones técnicas relacionadas con los procesos de distinto orden que intervienen en la creación de una película, desde la impresión de la imagen hasta su proyección. En efecto, aparecen ajenos a su entorno de experiencia el formato y estructura de la cinta de celuloide y de la cámara de cine, los tipos de objetivos y sus fundamentos ópticos, cómo se registra el sonido y las técnicas de producción de efectos especiales. Asimismo, existen conceptos abstractos básicos en el análisis fílmico, tales como los de código, signo y connotación, de modo que suelen identificar el signo con la realidad que representa, además de no ser generalmente conscientes de las significaciones connotativas de las imágenes que dichos signos constituyen. A este respecto, la comprensión de estos conceptos puede fundamentarse en la búsqueda de analogías procedentes del entorno inmediato del alumno, como es el



propio cine, la publicidad o el lenguaje verbal. En relación con otros componentes abstractos, específicos de la construcción del relato, identifican los componentes de la estructura de la fábula –sucesión lógica y cronológica de los acontecimientos, que da lugar a diversas formas de historia– con la historia tal y como se cuenta, sin tener en consideración, por otro lado, las estrategias narrativas que se instauran en el relato. Tampoco tienen conciencia de los aspectos históricos, evolutivos, que determinan que el cine sea lo que es en la actualidad, y que también, como en los ejemplos precedentes, responden principalmente a concepciones analógicas.

4. Técnicas de detección de las ideas previas

Para la detección de ideas previas resulta necesario partir de determinadas técnicas, individuales o grupales, en función de los distintos aspectos establecidos en la programación de la enseñanza del cine, que deben seleccionarse según el nivel y características e intereses del grupo. Esta programación se puede estructurar, a partir del establecimiento de los objetivos, conforme a una serie de núcleos conceptuales cada uno de los cuales desarrollarían los aspectos esenciales de la materia (Ruiz y Lindo, 1995):

a) ¿Qué es una película?:

- Los recursos técnicos.
- Procesos de producción, publicidad y consumo.

b) El cine como lenguaje:

- Códigos visuales.
- Códigos sonoros.
- Códigos de relación.
- Códigos narrativos.

c) El guión.

d) El cine como manifestación histórica y estética.

Es conveniente dedicar las primeras sesiones de clase a la detección de las ideas previas conforme a los objetivos y contenidos seleccionados. Puede partirse del visionado de una secuencia de corta duración elegida para tal fin en que sean evidentes aspectos relevantes de montaje, distintos códigos narrativos y



sonoros así como diferentes planos, movimientos de cámara y tipos de óptica, y pedir a los alumnos que *se limiten* a describir lo que ven en pantalla. De este modo, a través de las explicaciones, se manifiestan sus intuiciones sobre sintaxis fílmica, su posible carencia de conocimientos sobre los diferentes códigos que construyen el sentido del film, así como los errores de nomenclatura técnica más frecuentes. Por otro lado, el resultado, que suele ser un inventario más o menos desordenado de elementos visuales, permite detectar cómo interrelacionan los conceptos vertidos en la descripción. Si la disponibilidad de tiempo lo permite, con el fin de que los alumnos respondan tras este ejercicio, puede adjuntarse un cuestionario con preguntas precisas sobre los conceptos técnicos que se piensan desarrollar en la programación.

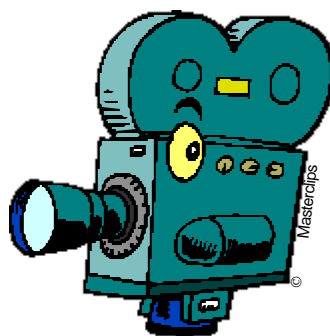
Puede también solicitárseles un comentario escrito sobre una secuencia de una película conocida o propuesta por ellos mismos, indicándoles que reseñen y reflexionen sobre todos los aspectos que consideren fundamentales, y que lo hagan ahora con la mayor profundidad posible. Este ejercicio, además de darnos una idea sobre el nivel madurativo de los alumnos, en cuanto a su capacidad de observación crítica, pondrá de manifiesto sobre qué elementos construyen el comentario y cómo los organizan. Otra técnica consiste en la aplicación de una «lluvia de palabras». Si al grupo se le presupone alguna formación en lenguaje audiovisual o en técnicas de cine, se invita a los

alumnos a escribir en la pizarra todas aquellas palabras que espontáneamente les sugiera el tema propuesto. Esta actividad puede realizarse a dos niveles: previo al estudio de algún aspecto concreto de la programación, como pueden ser los contenidos referentes a los soportes técnicos, o bien como técnica de proyección global de las ideas del grupo sobre la materia en general. A partir de las aportaciones, una vez que éstas se hayan organizado en mapas conceptuales realizados individualmente o en pequeño grupo, pueden matizarse aspectos de la programación, así como detectar las probables carencias sobre relaciones, datos o conocimientos específicos sobre el tema.

La aplicación de otras técnicas, como la «lluvia de ideas», producción de ideas en grupo sin censuras ni límites para fomentar la creatividad, muy útil para la creación de guiones cinematográficos o para la crítica abierta de películas, dan buen resultado cuando el proceso de enseñanza se encuentra más avanzado al permitir que afloran ciertas concepciones, que aunque se hayan detectado en la evaluación inicial, se manifiestan arraigadas y persistentes.

Referencias

- POZO, J. I., LIMÓN, M. y SANZ, A. (1991): «Conocimientos previos y aprendizaje escolar», en *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 12-14.
 RUIZ, F. y LINDO, S. (1995): «El cine en el aula», en *Educación y Televisión. II Jornadas de Comunicación Social*. Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Educación. Comisión Provincial de Sevilla.



• **Federico J. Ruiz Rubio** es profesor del Instituto de Enseñanza Secundaria «Severo Ochoa» de San Juan de Aznalfarache en Sevilla.



Veo, veo ¿qué cine ves?

José M^a Aguilera Carrasco
A Coruña

En este trabajo se ofrecen un amplio conjunto de actividades que se pueden enmarcar dentro de un taller cuyo objetivo sea acercar el mundo del cine a las aulas. A manera de libro abierto que se puede ir ampliando, modificando o sustituyendo en la forma que cada profesor estime más oportuna, el autor nos ofrece múltiples pistas para que los alumnos conozcan mejor el universo mágico del cine.

Si empezamos a hablar sobre ver películas, entonces ¿qué es lo que «vemos»? Si cuando leemos un libro, normalmente, leemos historias, entonces ¿qué hay en una película que nos ayude a entender la historia que cuenta? La mayoría de las películas que vemos cuentan una historia. Pero, ¿cómo lo hacen?, ¿lo hacen de la misma manera en que podemos contar una historia a un amigo, o en que una novela o tebeo cuentan una historia?

Intentad llegar a un acuerdo con respecto a la lista de cosas que encontraríais en una historia. Cuando tengas esta lista, intenta colocar las ideas por orden de importancia. ¿Qué es lo que más te ayuda a entender lo que está ocurriendo en una historia?, ¿qué es lo más importante para que comprendas lo que sucede?

Si vamos a estudiar una película, será útil saber qué queremos decir exactamente con el

término «película». Una forma de hacerlo es comparar las formas en que diferentes medios de comunicación cuentan historias. En primer lugar, mira las ideas que tenías sobre qué elementos hacen una historia. Después, piensa en la manera en que las películas, novelas, representaciones teatrales y programas de televisión cuentan sus historias. Puede que pienses en cosas como la forma en que cada uno se hace entender, cómo se divide cada parte, su longitud, etc.

Ahora intenta escribir en cien palabras como máximo lo que crees que es una película.

A estas alturas deberías tener una idea de lo que es una película, pero el siguiente punto a tener en cuenta es por qué vemos películas. Si una de tus ideas es para pasárselo bien, ¿qué tienen las películas para que se disfrute con ellas? ¿Crees que hay alguna diferencia entre las palabras «película» y «cine»? ¿Dónde se



sitúa «el cine» en la educación? ¿Es ésta una palabra que empleamos únicamente para describir el lugar en donde podemos ver una película o tiene algún otro significado? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de «Cine Español o Cine Gallego»? ¿Estamos hablando de los cines que hay en Galicia y en España?

No todas las películas que vemos las vemos en el cine. La televisión y el vídeo nos permiten ver un gran número de películas.

¿Es la experiencia de ver una película en la televisión la misma que verla en el cine?

Los «personajes» son, probablemente, una de las cosas más importantes que has señalado a la hora de entender una historia. Comprendemos lo que está ocurriendo a través de los ojos o de la mente de uno o más personajes. También habrás pensado en los «decorados», es decir, los lugares, interiores o exteriores, en donde ocurren los acontecimientos. Y finalmente, quizás hayas reparado en los «aspectos técnicos» de la propia película: montaje, música, efectos especiales, etc. En cierto modo la mecánica de una película la entendemos a base de haber visto otras películas. Son parte del «lenguaje» cinematográfico. Nuestra comprensión viene de la construcción interna de la propia película. Los personajes y decorados son también «comprensibles» para nosotros, no sólo a base de ver películas, sino también por nuestras experiencias fuera del cine, porque aportamos nuestras vivencias de la vida real y la cultura en que vivimos. Revistas, televisión, nuestras experiencias cotidianas, nos ayudan a entender todos estos aspectos del cine. Esta comprensión viene de «fuera» de la película.

Veremos ahora con más detalle las formas en que el cine construye una historia: la narrativa cinematográfica. Cuando vemos una película estamos atrapados por la historia que

cuenta y aceptamos todo lo que ocurre en la pantalla como algo natural. De hecho, todo lo que vemos ha sido elegido y arreglado cuidadosamente, en la pantalla y en el marco de la historia, para producir un efecto específico en la audiencia que está viendo la película. Se mueve la cámara, y la gente y los objetos son colocados en el marco. Lo que la gente lleva puesto y los decorados son escogidos cuidadosamente.

Habrás notado que el cine utiliza ciertas técnicas, fílmicas y culturales. Puede que hayas oído hablar de ellas como iluminación, movimiento de cámara y situación. Las llamaremos «códigos». En cierta manera nos ayudan a «descodificar», a averiguar lo que está ocurriendo en una película, a entender la historia. Lo que tenemos que considerar ahora es lo importantes que son para la manera en

que se cuenta la historia las técnicas cinematográficas, los códigos fílmicos.

De la misma manera en que los objetos son organizados en un marco y presentados de determinada forma, los acontecimientos son ordenados en la historia. Ciertas cosas son omitidas y nunca se muestran por una serie de razones. Si tratases de contar una historia que acabas de leer, seguramente no darías todos los detalles que leíste. Resumirías la historia. Mientras que un libro puede tener cualquier extensión, las películas tienden a durar entre hora y media y dos horas y cuarto. Las razones de que esta sea la duración media obedecen a criterios de financiación, número de proyecciones de una película que se necesitan por cada día de exhibición, tiempo durante el cual una audiencia puede concentrarse (obviamente existen excepciones a esto). Tenemos pues que lo que se incluye en la historia es limitado por el tiempo. También es limitado por lo que puede ser filmado, mostrado en imágenes.

La mayoría de las películas que vemos cuentan una historia. Pero, ¿cómo lo hacen?, ¿lo hacen de la misma manera en que podemos contar una historia a un amigo, o en que una novela o tebeo cuentan una historia?

Elige cualquier historia corta. Cuando la hayas leído una vez, repásala e identifica lo que podría ser filmado y lo que no. ¿Hay alguna información que sería necesaria para filmar y que no aparece en la historia?, ¿qué es?, ¿hay alguna forma de que las partes de la historia que has descrito como «infilmales» se conviertan en material «filmales»?

En ciertos momentos de una narración filmada, ocurren acontecimientos especiales que son característicos o cruciales para el desarrollo de la historia. Observa las breves descripciones de acciones típicas que ocurren en una película.

¿Qué añadirías tú, como director, a la escena para hacerla más efectiva y ayudar a transmitir mejor su mensaje?:

– «El vampiro está a punto de clavar sus dientes en el cuello de la víctima».

– «Dos personas se han dado cuenta de que se han enamorado».

– «Hay una secuencia de persecución que afecta a tres coches».

– «Sólo quedan tres minutos para que la bomba explote».

Durante estos años se ha investigado mucho sobre cómo se construyen las narrativas cinematográficas. Algunos críticos dicen que las estructuras de todas las narrativas son iguales. Nos presentan a un héroe/heroína y nos muestran el mundo en el que viven. La normalidad de este mundo se rompe o cambia y el héroe/heroína tiene que restablecer

la normalidad. Es importante recordar que cada historia es diferente para cada persona. La razón más importante es «qué aporta el espectador al cine». No importa lo cerca que estén tus ideas, opiniones e intereses a otros de la clase, siempre tendrás una relación diferente con la historia. Esta diferencia es importan-

te porque permite a la gente tener diferentes opiniones en cuanto a lo buena o mala que la historia puede ser. La gente reaccionará de diferente manera en los momentos cumbres: unos se asustarán con una película de terror mientras que a otros les parecerá una tontería.

Los primeros minutos de una película son muy importantes. Te dicen qué tipo o género de película estás viendo y crean expectativas en tu mente en lo que se refiere al argumento, personajes, etc. Por lo tanto merece la pena dedicar algún tiempo a analizar el comienzo de una película que hayas visto.

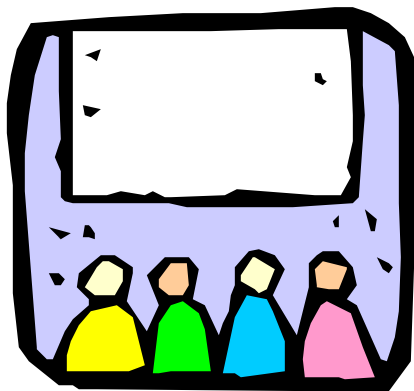
Las historias tienden a desarrollarse alrededor de la idea de un conflicto entre dos personajes o grupos (o incluso distintos lugares). Este conflicto entre dos partes puede prolongarse porque a menudo en una película el conflicto es resaltado para diferenciarlo de otras cosas que acontecen. Las diferencias entre las dos partes de un conflicto podrían ahondarse más de acuerdo a los lugares en que viven los contrarios, por su ropa, por los coches que conducen... El tipo de película

depende de estas diferencias. A menudo ocurre que este conflicto es introducido al principio de la película. Así, los primeros cinco minutos pueden ayudarnos a predecir lo que ocurrirá en el resto de la película. El comienzo de una película debe incitar preguntas en la mente de la audiencia, debe introducir un conflicto:

- ¿Podrías decir qué «tipo o género de película» es?, ¿cómo lo sabes?

- El título de la película: ¿qué sugiere?

- La secuencia: ¿cómo se nos muestra y por qué se nos muestra así?, ¿hay acción en el fondo y si es así qué sucede? o ¿están los créditos en un fondo llano? Explica la razón de tu elección.



© Corel cliparts



- Si hay música: ¿qué sugiere?, ¿te recuerda a otras películas que hayas visto?, ¿has oído la música antes y, si es así, dónde?

- Si le has asignado un género a la película: ¿cómo crees que te ayudará esto a predecir lo que va a ocurrir?, ¿qué ocurre normalmente durante y al final de una película de este género?

- Otra cosa importante a considerar es la forma en que se nos presentan los personajes: ¿es a través de sus acciones, su lenguaje, la forma en que van vestidos o su reacción ante los demás personajes?

Si toda narrativa tiene un comienzo, un desarrollo y un final cada una de estas secciones se compone de secuencias, podría decirse que una «secuencia» es como una escena en una representación, cuenta una pequeña parte de la historia y está unida a otras partes de ésta. Puede describirse una secuencia como una serie de escenas unidas alrededor de una sola idea. Cada secuencia de una película ayuda a desarrollarse el argumento, nos da ideas sobre los personajes y lo que motiva sus acciones. La secuencia sería algo así como una mini-historia dentro de la historia. Contribuye a nuestra comprensión de los temas e ideas que contiene el argumento.

Si analizamos una película podemos decir que la unidad básica es el «plano»: una mirada a través de la cámara. En cierto modo un plano es como una única imagen fotográfica, en este caso una imagen cinematográfica. Los planos se enlazan para formar escenas. A continuación las «escenas» se unen para formar una «secuencia». Cada «secuencia», como toda la narrativa, tendrá un principio, un desarrollo y un final. La «secuencia» es una uni-

dad, un bloque de acción dramática, completa en sí misma.

Te dan un guión para rodar que contiene la siguiente oración: «Él se sienta al lado de la hoguera leyendo la carta y después la arroja al fuego». Esta escena es un momento muy dramático en una película. ¿Cómo rodarías esta secuencia para darle verdadero efecto dramático?

La «banda sonora» de una película no sólo la compone la música, son todas las voces que escuchamos en los diálogos, la conversación de fondo oída a medias, los pensamientos, comentarios, y explicaciones, y también «los efectos de sonido».

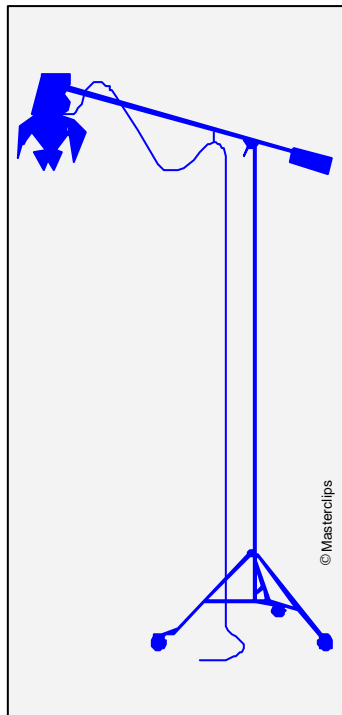
Antes de ver un fragmento de cualquier película, piensa en las diferentes formas de cómo es utilizada la música. ¿Hay solamente

un tema que suena al principio de la película o hay otros tipos de música? ¿Utilizan la música de diferente forma distintos tipos de películas? Por ejemplo, una película de terror ¿utiliza la música de igual manera que un musical o lo que a menudo llamamos película infantil o juvenil?

Para entender la importancia de la música en una película es conveniente ver un fragmento sin sonido. Después se verá el mismo fragmento con la banda sonora original. ¿Cómo te da la música información sobre lo que sucede y los personajes?

Para llevar esto un paso más allá, busca una música que pueda adaptarse al fragmento pero que dé a la audiencia una comprensión diferente de los personajes. Puede que encuentres un fragmento

de música de charanga: ¿cómo alteraría esto tu lectura de los personajes? Puedes poner la música que encuentres al resto del grupo y ver



© Masterclips

si ellos entienden a los personajes de diferente manera.

Cuando sales a la calle un día soleado, probablemente notes que hace sol y luego lo olvidas. Es decir, lo olvidas hasta que una nube aparece y cubre el sol. Notas entonces el cambio de lo que tenías hasta ese momento a una situación diferente. Una cosa parecida ocurre en el cine. Durante largos períodos en una película «la iluminación» utilizada es, digamos, normal. Pero la iluminación no se emplea simplemente para que sepamos lo que está ocurriendo en la película. Ciertos efectos luminosos se emplean para mostrarnos que algo especial está ocurriendo en la historia: un momento dramático o romántico, por ejemplo. Se puede utilizar la iluminación en una película para crear una sensación de lugar, para dar ideas sobre el tiempo meteorológico, el estado de la mente del personaje y también de una forma artística.

Intenta pensar cuántos tipos diferentes de películas utilizan efectos de iluminación. ¿Hay ciertos tipos de películas que utilicen más que otros efectos especiales luminosos? Dibuja un cuadro con dos columnas, primero escribe en la columna de la izquierda varios tipos de películas (ejemplo: terror, románticas, del Oeste...). Después, en la otra columna, piensa y señala los efectos de iluminación especiales que hayas visto en esas películas (ejemplo: el uso de sombras...).

Cuando se rodaban las primeras películas, los cineastas sólo colocaban la cámara y dejaban que la película pasase tomando un plano de cada suceso. Así, el «tiempo» que duraba la acción era el tiempo real en que el suceso se mostraba en pantalla. Mientras que las cámaras evolucionaban para hacer más cine y los

cineastas se daban cuenta de que sus audiencias eran cada vez más sofisticadas, experimentaron juntando escenas diferentes, editando tiras de película mostrando diferentes escenas. Vieron que las audiencias no necesitaban ver un suceso en su tiempo de duración real.

Empezó a emerger una técnica de montaje de películas. Se podía construir una narrativa usando diferentes secuencias juntas. Empezaron a utilizarse diferentes tipos de planos (primeros planos, planos aberrantes...) para variar lo que se veía en la pantalla en una secuencia particular. De esta manera, podías tener un plano de una mujer cruzando una puerta (en plano general) y después pasar a un plano de su mano en el pomo de la puerta (en plano detalle). Esta técnica ha llegado a conocerse como «montaje»: la unión de unos planos con otros. A menudo, unir dos planos puede llevar a la producción de una tercera idea (ejemplo, un

cuadro de la cara de alguien seguido de un cuadro de una boda podría dar la idea de alguien que se siente feliz con el recuerdo de haberse casado, aunque la expresión facial del actor podría inducirnos a una tercera idea).

El uso de técnicas de «edición y montaje» ha servido para que los cineastas pudiesen manipular el tiempo. Si alguien va conduciendo de A Coruña a Ávila, puede mostrarse el recorrido utilizando varios planos y no en la cantidad de horas que ese viaje llevaría.

Intenta esquematizar uno de los siguientes sucesos en unos 10-12 planos. Cada suceso tardaría en ocurrir un tiempo considerable. ¿Qué harías para presentarlo y dar a la audiencia la idea de que ha ocurrido?

Un grupo de estudiantes está haciendo un examen de dos horas. Mostrar el examen de principio a fin.

Cuando vemos una película, ¿simplemente nos lo pasamos bien y nos quedamos con un grato recuerdo de ella o aprendemos algo y tenemos diferentes actitudes reforzadas o cuestionadas tras su visionado? ¿Cómo es la «realidad» que vemos en las películas?



Dos personas están sentadas en el tren que va de Madrid a Santiago. El primer plano es de ellos subiéndose al tren y el último bajándose.

Cuando esta idea es concebida en lenguaje cinematográfico, podemos ver cómo, en lo que dura una película, un director puede mostrar sucesos que pueden durar años o incluso siglos.

¿Puedes pensar en otros modos en que los cineastas pueden sugerir el paso del tiempo?

El tiempo no sólo puede reducirse sino también prolongarse. Movimiento lento, corte de planos, todo ayuda al cineasta a manipular el tiempo. Incluso es posible mostrar más de un suceso ocurriendo al mismo tiempo. Mostrar sucesos que ocurren al mismo tiempo se produce por lo que se llama corte paralelo.

Si alguna vez has sacado una fotografía, te darás cuenta que no dirigiste la cámara y apretaste el botón simplemente. Puede que pidieras a alguien que se moviera o, si sacabas la foto de un edificio, que te movieras alrededor del edificio para obtener el efecto que buscabas. Este tipo de selección también se da en el cine. Se mueve la cámara, y la gente y los objetos son enfocados dentro de ese marco.

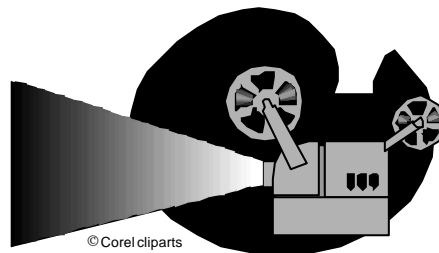
Cuando vemos una película todo lo que vemos está «encontrado». A veces es como si estuviésemos mirando por una ventana a una escena que sólo nosotros pudiésemos ver. (Puedes realizar la experiencia de recortar en un folio un pequeño agujero y mirar a través de él. Lo que veas será similar a lo que se vería por el visor de una cámara). Todo pasa por delante de nuestros ojos como si fuese perfectamente natural. Sin embargo, lo que vemos ha sido cuidadosamente planificado por el director de la película. Nosotros, la audiencia, estamos colocados de tal manera que entendemos lo que pasa en la pantalla. El director elige dónde colocar a la gente y a los

objetos «encuadrándoles». Sin embargo esto se hace tan sutilmente como para que no nos demos cuenta de que está ocurriendo. Cada escena que vemos en la pantalla podría ser filmada de diferente manera. El director debe escoger dónde colocar la cámara, en qué aspecto de la escena concentrarse, cómo iluminarla, si rodarla de frente o desde un ángulo, etc.

Podría decirse que el método de contar una historia «encuadra» el modo en que la entendemos. Si un personaje está contando algo adoptamos el punto de vista de ese personaje y entendemos todo a través de sus ojos. En la narración en tercera persona, el narrador, una voz que no es parte de la historia, puede darnos información adicional que parece estar «por encima de la acción», es decir, que no es el punto de vista de uno de los personajes. Ahora intenta dar una respuesta razonada a todas estas cuestiones:

¿Cómo puede un director presentar una historia en primera persona? ¿Es posible? ¿Cómo la cámara encuadra la narración de una película? ¿Vemos simplemente cosas o se nos cuentan? ¿Está siendo nuestra atención dirigida por alguna razón en particular? ¿Vemos la historia desde un punto de vista en particular, y si es así cómo forma nuestra comprensión de lo que está sucediendo? ¿Vemos cómo ocurren las cosas desde el punto de vista de una sola persona, desde los puntos de vista de muchos personajes o desde una perspectiva aparte?

Cuando vemos una película, ¿simplemente nos lo pasamos bien y nos quedamos con un grato recuerdo de ella o aprendemos algo y tenemos diferentes actitudes reforzadas o cuestionadas tras su visionado? ¿Cómo es la «realidad» que vemos en las películas? ¿Cómo se muestran las relaciones personales? ¿Qué imágenes de las cosas que



© Corel cliparts

nos afectan cada día se presentan normalmente: la familia, el sexo, el género, las razas, otros países, la policía, etc.?

Nuestras actitudes están, en gran medida, determinadas por la sociedad en que vivimos. Afectan a la forma como vemos las cosas. Los cineastas quieren que entendamos sus películas y, por tanto, pretenden asumir ciertas actitudes de su audiencia y así presentar las cosas de una cierta manera. Por ejemplo, en ocasiones quieren reflejar la sociedad en que vivimos para reforzar actitudes y sentimientos.

¿Qué tipos de papeles se les han dado a hombres y mujeres blancos, a los viejos, a hombres y mujeres negras, a los niños, etc.?

Intenta pensar en papeles típicos que desempeñan. También debes pensar en dónde se sitúan normalmente las películas, ¿en qué tipo de localizaciones les vemos a menudo?, ¿qué tipo de mundo y de gente se nos muestra en el cine?

A estas alturas deberías haber descubierto por ti mismo el juego del título: «Veo, veo, cómo ves realmente el cine que ves». Confiamos en que con todo el conocimiento que tienes ahora seas capaz de trabajar con una película completa y ver críticamente cómo se ha construido su narrativa. Damos por supuesto que con ello habremos contribuido a que desde ahora disfrutes algo más con el cine.

• *José M^a Aguilera Carrasco es profesor en el CEFOCOP (Centro de Formación de Profesores) de A Coruña.*



© Enrique Martínez-Salanova '98 para COMUNICAR



Fragmento de una carta: sobre el análisis del film¹

Cómo limpiarse las gafas

**Paulino Viota
Santander**

Desde la óptica del profesional del cine –director y crítico simultáneamente–, el autor de este trabajo nos ofrece una visión original y profunda sobre la obra cinematográfica como unidad superior de difícil desciframiento, haciendo sumamente ardua la labor de análisis y de crítica, ya que en este proceso, al tiempo que se fabrica un instrumento para su interpretación, se sustituye la obra por otra obra. Sin duda, una visión sincera y audaz para replantear las funciones del «interpretador» del cine.

... Me preguntas: «¿y tú cómo lo haces?». Creo que lo primero es evitar el ir a una película con el análisis «ya puesto», con esquemas prefijados de antemano. Entre muchos críticos es habitual la tendencia a utilizar en todos los casos los mismos conceptos, los mismos procedimientos de análisis, que así acaban convirtiéndose en un instrumento general, válido para siempre. Creo que esto se produce por comodidad, por pereza intelectual, por falta de exigencia, por rutina; en definitiva, por «profesionalización» (por tener que atender a compromisos profesionales y tener que estar «rindiendo» siempre).

Para mí, las formas del análisis, los conceptos, las ideas que se aplican a la comprensión de un film, debieran pegarse como un guante, como un traje hecho a la medida, al «cuerpo» de esa película, a la materia del film

particular y concreto de que se trate en cada caso. Pero, como es más fácil conocer y aprenderse lo que ya existe, para luego repetirlo, que percibir cosas nuevas, nuevas combinaciones de ideas o nuevas formas, muchos críticos tienden a detenerse en los procedimientos de análisis ya establecidos. Así, tienden, como te digo, a definirlos en sí mismos, independizándolos de su origen, dándoles existencia propia, cuando sólo debieran tenerla con relación a una u otra película concreta. Esos críticos piensan que si un señor ha aplicado determinados conceptos a tal film, ellos bien pueden aplicarlos a tal otro.

Pero los instrumentos del análisis debieran ser como un mapa o un plano, que nos dan una imagen de su objeto exacta y sintética –porque, además, no sólo habría que hablar de análisis, sino también, y mucho, de síntesis–.

Esos instrumentos, por mucho que intenten adaptarse, aplicados a una película o a un autor distintos de aquéllos en los que sí tienen un empleo certero, resultan muchas veces como si se intentara aprovechar un mapa o un plano para, ¡con unos ligeros arreglos!, representar una región o un edificio diferentes.

Esas formas puramente abstractas del análisis, cuya función es ayudar a ver, mostrar el objeto con más claridad de la que el objeto se muestra por sí mismo, esas formas que no debieran tener existencia independiente de aquello a que se refieren, «toman cuerpo», se materializan –como lo haría un ectoplasma, un fantasma–, se hacen «visibles», se ponen delante, velan en vez de iluminar, vuelven opaco lo que debiera ser transparente; se convierten, precisamente, en obstáculos; nos deforman, nos falsifican el film del que se trate.

La forma más simple –verdaderamente una caricatura– de este tipo de «análisis» preconcebido, consiste en que esos caracteres, esos conceptos fijos, sean los que constituyen los componentes –evidentes y convencionales– de una película; tales como el argumento narrativo, la fotografía, el trabajo de los actores, el montaje, el vestuario y los decorados, la música, los diálogos, etc.

Vista así una película, la crítica, o el «análisis», se reduce a pasar revista a ese catálogo fijo; en el mejor de los casos razonando o motivando las conclusiones. Se dice que la fotografía es magnífica; que la narración está forzada, porque abusa del papel del azar, o porque los efectos no corresponden a las causas; que los actores están muy bien o muy mal o unos bien y otros mal; o que dan perfectamente los tipos físicos de sus personajes pero no saben actuar o viceversa; que la ambientación es anacrónica

o, por el contrario, muy ajustada a la época de la acción; que los hechos históricos están o no falseados; o que la interpretación ideológica es progresista o reaccionaria; etc.

Con estos esquemas, u otros más refinados, pero igualmente genéricos, pareciendo que damos cuenta de cualquier película, no damos cuenta de ninguna, sino que convertimos cualquiera de ellas en una idea de película, en una abstracción. Dibujamos un objeto ideal, que en nada se parece al que una película concreta sea.

Estas categorías abstractas y genéricas, que parece que necesariamente se dan en todas las películas, son, en realidad, criterios inoperantes a la hora de apreciar lo que es una película particular y concreta. Por ejemplo, en el cine de Bresson, no se puede hablar de «actores» –él mismo subraya su diferencia con respecto a la idea común de lo

que es el actor en un film utilizando la palabra *modelos* para las personas que aparecen en los suyos–; en Buñuel, no es muy relevante referirse a la calidad plástica de la fotografía, ya que él la evitaba muy cuidadosamente, por profundas y elaboradas razones estéticas seguramente fundamentadas en el surrealismo –una vez respondió a un crítico que le preguntaba qué sucedía si las imágenes salían hermosas con un definitivo: «allá ellas»– en Chaplin, no tiene sentido preguntarse por la coherencia de la narración en la mayoría de sus films, pues éstos han sido engendrados de tal manera que no tienen su origen en la narración, con lo que esta categoría convencional, si la aplicamos a ellos, sólo nos producirá perplejidad o nos llevará a las conclusiones más negativas; en la parte final de la obra de Rosellini las categorías dramáticas no juegan ningún papel...

Interpretar es sustituir la obra por otra cosa, por su significación, por su sentido. Para mí, casi siempre es un abuso, porque creo que la interpretación, si se produce, pertenece al ámbito de la relación individual e intransferible que cada espectador debe tener con la obra.



Y así podríamos seguir, marcando diferencias, con todos los cineastas creadores –como con cualquier artista de cualquier arte–. Cada uno de ellos ha inventado un estilo, una forma de ver y de sentir que le pertenece a él solo y que plasma, de manera también propia e intransferible en sus obras.

De lo que se trata, pues, para el crítico, es de buscar, de descubrir o de fabricar, los instrumentos específicos, contruidos de manera diferente en cada caso, que respondan a las necesidades de descripción o de análisis que plantee cada film; que sirvan para trazar el mapa de cada obra.

Remito a las películas y producciones de Eisenstein, al análisis de la sección de la muerte del niño y de su madre en *El acorazado Potemkin*. Recuerdo que se basaba en considerar cada plano como una unidad diferenciada, con valor propio, y en examinar las relaciones entre los planos vistos de esa manera. Trabajamos unos folios con fotografías de todos los planos de la sección cuidadosamente ordenados. De esa forma, con todos los folios delante, podíamos ver todos esos planos *a la vez*. Si nos hubiésemos limitado a proyectar la secuencia, aunque lo hubiéramos hecho una y otra vez, no habríamos podido percibir nunca del todo su organización, su estructura, como pudimos descubrirla en las imágenes de los folios.

En la proyección, cuando vemos un plano, los demás y el orden de sucesión entre ellos, sólo pueden ser un recuerdo, por cercano y preciso que sea. Por el contrario, en los planos reproducidos en los folios, esa sucesión temporal lineal de las imágenes en la pantalla quedaba transformada en una especie de campo con interrelaciones simultáneas. Se hacía posible así la comprensión de las complejas conexiones que Eisenstein había establecido entre esas unidades de construcción, de com-

posición que son, *para él*, cada uno de los planos.

Al disponer esos planos en unas hojas de papel reprodujimos la posición del autor en su mesa de montaje, cuando decidía cómo organizar las imágenes que había filmado. Esa operación nuestra nos permitía comprender cómo actuó la mente del cineasta; nos ayudaba a ver más a fondo la escena. Pero atención: verla «tal y como es».

Porque esa consideración de los planos como una especie de unidades discretas, delimitadas, que definen un conjunto de relaciones, creo que es correcta en esta escena y seguramente en todo el film y muy probablemente en toda la obra de Eisenstein; pero ese mismo criterio no sólo sería inoperante en la obra de otro cineasta, sino que nos llevaría a errores ridículos.

Lo fundamental me parece, por tanto, definir el ámbito de aplicación de cada procedimiento de análisis; buscar y fabricar los más adecuados en función de cuál sea el terreno de estudio que hemos acotado. No servirán, pues, los mismos criterios para analizar una secuencia que quizá la película completa, o que toda la obra de un autor, o la de una «escuela» o tendencia, o la de un país, o un determinado periodo histórico.

Hace poco he visto en televisión *The Passenger. Profesión: reportero*, de Antonioni, y *Mi amigo Ivan Lapshin*, de Alexéi Guerman. En cualquiera de las dos, los planos, vistos uno por uno, son una cosa que no tiene nada en común con lo que acabo de decir sobre Eisenstein. Propiamente, en ambas –y en eso coinciden en principio, aún tratándose de obras de cineastas con estilos muy diferentes– los planos no son unidades (unidades delimitadas y con valor propio, como en Eisenstein). El cambio de plano no tiene en estas películas un

El crítico, cuanto más sabe, cuanto más libre es, cuanto más seguro está de sí, tanto más desaparece, como los propios instrumentos que utiliza, tras la obra que examina.

valor expresivo, o semántico como en Eisenstein. En las dos, ese cambio se produce más bien como una mera necesidad técnica: a partir de un cierto momento se va haciendo difícil complicar más el plano, seguir rodando sin cortar. Y, además, para estos cineastas –en el caso de Antonioni, sólo en esta fase madura de su carrera, porque en sus comienzos no era así– no importa cortar; no le dan valor especial al corte, como hace Eisenstein. Para ambos, el espectador restituye, en su mente, la continuidad entre dos planos. En la película de Antonioni, el cambio de plano se hace también por razones que podríamos denominar de intensificación visual: para que percibamos mejor lo que se nos quiere mostrar; bien sea acercándonos a ello, o alejándonos para verlo en su conjunto; o cambiando el ángulo, el punto de vista, para ponémoslo en relación con otra cosa o para mostrarnos un aspecto que desde el ángulo anterior no se percibía. Pero, en todo caso, ambos cineastas cambian de plano con toda soltura, sin mayores preocupaciones. Se diría que nos quieren dar la sensación, incluso, de que cambian de plano donde no era imprescindible, como si tuvieran la voluntad deliberada de «decirnos algo» también con eso; como si nos quisieran subrayar que lo importante de la película no está en los cambios de plano, en el montaje; que se corta porque es técnicamente inevitable, pero que «no nos fijemos en eso».

¡Imaginemos el destrozo que haría un «analista» empeñado en utilizar en estas películas el instrumento del examen de los planos como unidades constitutivas! Instrumento que

sin embargo es imprescindible para entender la forma del *Potemkin*.

Más aún, esto que es verdad, en *The Passenger*, para las relaciones entre los planos de una misma secuencia, no lo es ya para las relaciones entre las secuencias –entre los escenarios, se podría decir, porque son los lugares los que construyen el film–. Entre las secuencias sí que importa el cambio, el corte, el paso súbito de una a otra, de un escenario a otro. Así que, en este caso, lo que no vale para el examen de los planos sí vale para el de las escenas. Incluso me atrevería a decir –y sigo con el ejemplo, porque me parece que el ejemplo concreto es lo más aclaratorio– que el talento refinado, irónico, muy secreto, de este Antonioni maduro está, precisamente, en esa contradicción: al filmar cada escena con toda sencillez, sin pretensiones «artísticas», sin un juego de los planos muy elaborado, al usar de los cambios de plano, dentro de cada una, casi con tosquedad, el maestro nos hace bajar la guardia; nos presenta algo así como una «superficie» del film anodina, inexpresiva, sin elementos significativos a los que agarrarnos. Quedan de esta manera encubiertos, disimulados, poco sensibles a primera vista,

los cambios de lugar, las vertiginosas elipsis, los «saltos atrás» sin explicaciones, la intrusión de materiales documentales: todo el elaborado juego entre las secuencias que constituye a la película como una estructura muy compleja y original bajo su apariencia de inexpresividad. Antonioni se las arregla para cogernos desprevenidos y esta arquitectura secreta de su película nos «trabaja» con toda su potencia desconcertante, con toda la perplejidad que

La interpretación tiene que ver con la medicina: la obra es un síntoma que hay que descifrar. Tiene que ver también con la ley: la interpretación es un informe policial sobre los hechos y las intenciones del autor. El «interpretador» es un chivato que revela lo que el autor escondía; es el fiscal o, en el mejor de los casos, el defensor en un proceso en el que el autor es siempre el acusado.



lleva dentro. Porque es eso: el desconcierto, la imposibilidad de acabar de comprender —el mundo, la vida, las relaciones humanas; incluso, más profundamente, la propia persona—, el resultado profundo de *The Passenger*. Y este resultado, insólito y difícil en un arte como el cine, en principio tan poco propicio a la introspección, es el logro de esa forma tan aparentemente descuidada como sutil.

¡Y eso no es todo! Al final, el anteúltimo plano de *The Passenger*, es un plano muy largo y muy elaborado, un plano secuencia cuya idea central es, evidentemente, la de «no cortar». Ese plano, pues, donde lo fundamental es que no haya cortes, se opone, él solo, a todo el resto del film, donde no importa mucho cuántos sean los cortes. Ese único plano establece una relación de alteridad con todo lo demás; es como una dimensión nueva y distinta de la película que sólo aparece ahora. Pero es que ese plano nos entrega, precisamente, el «momento de la verdad» de la vida del protagonista. Momento, pues, excepcional, filmado también de manera excepcional; bellísima correspondencia que cierra o, mejor, abre la película de una manera fascinante.

Así que *The Passenger* tiene dentro de sí dos sistemas —o procedimientos, o principios— diferentes. Uno de ellos abarca sólo un plano, pero eso no cambia las cosas. Insisto, pues: el análisis, la forma que tome, debe salir del film.

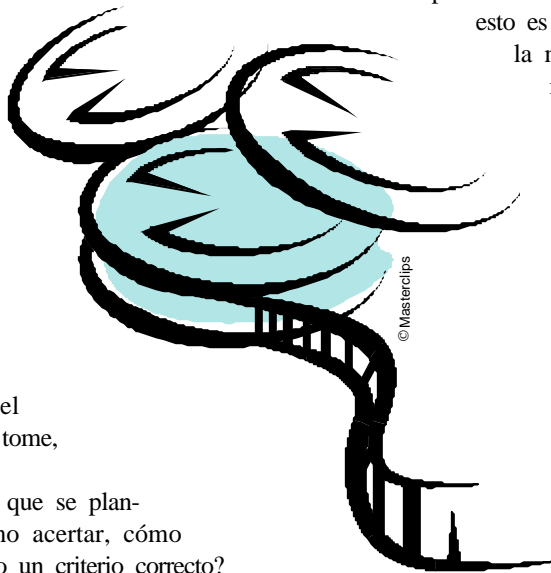
Claro, la pregunta que se plantea es entonces, ¿cómo acertar, cómo saber que se ha elegido un criterio correcto? Para mí, hay que correr siempre el riesgo de equivocarse; hay que equivocarse. Sólo la práctica nos va haciendo cada vez más flexibles, cada vez más capaces de ver lo que hay en una

obra de arte, en vez de imponerle nuestras ideas. El crítico, cuanto más sabe, cuanto más libre es, cuanto más seguro está de sí, tanto más desaparece, como los propios instrumentos que utiliza, tras la obra que examina. Por el contrario, cuanto más verde está, cuanto más pretende afirmar su personalidad poco elaborada, tanto más pretende que se vea su singularidad de crítico y no la de la obra a la que se refiere. Las películas pasan a ser así meros soportes, pedestales para el perfil de la personalidad del crítico; con lo que todas ellas toman un aire de familia y se nos escamotea lo principal: la maravillosa variedad de las diferencias.

Una cosa más rechazo de una gran parte de la crítica: la obsesión por interpretar.

Para mí, de lo que se trata en una crítica es de describir, de descubrir, de hacer ver, de relacionar en todo caso, de analizar o sintetizar para tener una visión más exacta, o más intensa, del detalle o del conjunto, de la materia o de la estructura; se trata de dibujar un mapa, de fabricar un instrumento útil para la comprensión y también —y esto es muy importante— para la memoria, para la interiorización, en cada uno de los espectadores, de una imagen de la obra cetera y capaz de arraigar en nosotros, de permanecer, aunque sea en un olvido aparente, de enriquecer nuestra experiencia vital, nuestros conocimientos. Pero nunca se trata de interpretar.

Interpretar es sustituir la obra por otra cosa, por su significación, por su sentido. Para mí, casi siempre es un abuso, porque creo que la interpretación, si se produce, pertenece



al ámbito de la relación individual e intransferible que cada espectador debe tener con la obra. Todos tenemos una experiencia propia, una historia personal que nos ha creado un mundo simbólico propio y una respuesta particular a cada obra de arte. No quiero decir que no haya también seguramente, símbolos colectivos, arquetipos que tal vez susciten en todos reacciones unánimes. Aquí sí cabría la interpretación; pero aún en ese caso creo que suele ser más bien empobrecedora. Por lo general, la interpretación «normaliza» o normaliza los ecos que la obra podría provocar en nosotros. Es el eterno «quiere decir», que quita la palabra al autor y se la da al crítico; ¡y aún es peor cuando se le pide la interpretación a quien ha hecho también la obra!: «Y usted, ¿qué ha querido decir?»

La interpretación me parece, muchas veces, fruto del narcisismo, de la vanidad del crítico, que quiere mostrar que él es el intermediario privilegiado, el sacerdote, el augur; el único que puede descifrar los signos del «creador», del artista. Quiere ser, además, el poseedor del conocimiento, de la ciencia que posibilita la interpretación. Porque ésta se basa, inevitablemente, en una ciencia distinta del arte en que se inclina el «interpretador», la ciencia

a la luz de la cual se hace la interpretación.

No quiero decir con esto que exclusivamente convenga hablar desde el cine. ¡Todo lo contrario! Es grande mi interés por oír hablar de cine, o de Eisenstein, en concreto, o de una película, desde cualquier perspectiva –científica o artística– que no sea precisamente la del cine. Pero es que lo que distingue al «interpretador» es que no acepta nunca ser uno más. Siempre pretende tener la palabra definitiva. Su ciencia es excluyente: nunca es parte, siempre es todo; siempre lo explica todo.

La interpretación tiene que ver con la medicina: la obra es un síntoma que hay que descifrar. Tiene que ver también con la ley: la interpretación es un informe policial sobre los hechos y las intenciones del autor. El «interpretador» es un chivato que revela lo que el autor escondía; es el fiscal o, en el mejor de los casos, el defensor en un proceso en el que el autor es siempre el acusado. Enfermo o delincuente, el autor es descubierto por la interpretación. Tras ella se me hace difícil no ver la censura o el sanatorio...

Notas

Este artículo se publicó por primera vez en *Quima. Revista de Educación*, 30. Cantabria, octubre de 1991. Agradecemos al autor la autorización para su reedición.

• *Paulino Viota es director y crítico de cine.*



El gancho cinematográfico de las aulas. Imágenes para el recuerdo

Ángel San Martín y Dino Salinas
Valencia

No sólo la escuela ha hecho uso del cine para utilizarlo como un recurso para la enseñanza o un objeto de estudio para integrarlo en los distintos planes de estudio. También el cine ha acudido al mundo de la educación para alimentarse de escenarios y situaciones, para reflejar la vida misma de una sociedad concreta. El autor de este trabajo rememora películas que tienen como ambientación de fondo la escuela de la Postguerra española para traslucirnos un modelo educativo que marcó la vida de muchos españoles y de toda una época.

«Es como si, de repente, el tiempo cobrara vida, como si la memoria fuera una cámara precisa y casi perfecta que volviera a proyectar para nosotros, sólo para nosotros, la película que un día vivimos y que creíamos borrada para siempre. Pero no es cierto» (Julio Llamanzares: «Escenas de cine mudo»).

Hay muchas formas de enlazar con los recuerdos, un olor, un rostro, una situación, un objeto... y, por supuesto, una película. En muchas ocasiones se ha escrito y debatido sobre el interés formativo y pedagógico del cine hasta transformarlo en recurso didáctico. Sin embargo, nuestro propósito en este breve ensayo no es tanto el incidir sobre el supuesto protagonismo del cine en la escuela, sino en el papel de la escuela como protagonista, más bien como escenario, como fondo más o menos difuso, de algunas películas. En concreto, nos cen-

traremos en tres películas rodadas en la década de los setenta y en las que aparece la escuela de la Postguerra y del Franquismo en toda su crudeza. Pues quizá resulta saludable recuperar, de vez en cuando, el recuerdo de aquella vieja escuela, vieja no por lejana en el tiempo, sino porque ya nació vieja, y más en estos momentos en los que podemos encontrar en las librerías la reedición de viejos libros y enciclopedias escolares y quizá, mientras los hojeamos con una media sonrisa en el rostro, recordamos que en esa enciclopedia escolar se mezcla lo mejor con lo peor de nuestra historia de niños.

No es nuestra intención indagar en los motivos que llevan a los directores a filmar escenarios escolares, nuestro objetivo es el de articular un metarrelato, a modo de primer intento, a propósito de lo que desde la pantalla

grande se presenta a los espectadores de la institución escolar en determinado momento de nuestra historia. Indagamos sobre lo que dicen de ella, que pretenden transmitirnos a través de esas representaciones cinematográficas. Entendemos que no sólo es relevante culturalmente el que la escuela deba de preocuparse de enseñar a ver o hacer cine, también es muy importante analizar qué es lo que al cine le interesa de la escuela. Interés que con mayor o menor énfasis siempre ha estado presente en los directores/as de cine y también en el público. De hecho, hoy la TV mantiene en antena tres teleseries con temática directamente relacionada con la escuela (*Querido maestro*, *Al salir de clase* y *Compañeros*). Lo cual lleva a plantearnos: ¿Tanto atractivo tienen para la audiencia estas temáticas? ¿Qué significados transmiten de la escuela estos productos cinematográficos?

1. Relaciones entre cine y escuela

Resulta sorprendente que pese a las acusaciones de aburrido y decimonónico a cuanto sucede en el entorno escolar, éste forme parte de muchas de las realizaciones cinematográficas. Sin embargo, este «gancho» de la escuela para el cine no es correspondido por ésta. Pues ni el cine ha logrado entrar en las aulas ni los escolares son demasiado agradecidos con el cine cuando acuden a las salas. Nada hay tan lamentable como acudir a las sesiones vespertinas de cine en fin de semana y tener que compartir la sala oscura con jóvenes en edad escolar. Los temores aumentan en proporción al metraje de la película, pues siempre acabas pensando que en vez de en una sala de cine estás compartiendo los instantes finales de

Titanic; sólo que ahora los jóvenes espectadores se disputan entre pasillos y butacas no un bote salvavidas sino el paquete de palomitas o la carcajada más sonora en el momento menos oportuno.

Pese a estas poco gratificantes relaciones entre el cine y la escuela y a pesar del afán formativo/instructivo desde los orígenes del cine, lo bien cierto es que tampoco los directores se han ocupado en demasía de los ámbitos escolares. Muy pocos son los que se han interesado especialmente en profundizar en los conflictos y la vida cotidiana que transcurre en las aulas, todo lo más las han utilizado como telón de fondo de las peripecias cinematográficas.

Sería injusto no mencionar que en la misma época de la que nos ocupamos aquí, el italiano Rossellini estaba embarcado en una empresa digna de mención: producir para televisión una serie de películas mediante las que orientar la funcionalidad de las imágenes no tanto a reflejar la sociedad de su tiempo como a transmitir conocimientos y construir una nueva conciencia cultural (Quintana, 1996). Salvo éstas y alguna otra excepción,

lo más frecuente es tomar de las aulas actitudes y comportamientos estereotipados mediante los cuales «tocar» la experiencia colectiva que de la escuela tienen los espectadores adultos. Eran imágenes que servían para entrar en el terreno de la complicidad con el espectador y con ello garantizarse su atención, en primera instancia, para luego proponer el fondo del relato fílmico.

Pero como el cine, según señala Piccardo (1992: 56), tiene muchas «cosas» a descubrir por la escuela (componentes técnicos, científicos,

Tras reconocer que, efectivamente, las aulas y las escuelas tienen cierta magia (gancho) para el cine, hemos de preguntarnos: ¿A qué lógica responden estas representaciones cinematográficas? ¿Qué ideas y sugerencias provocan en nosotros ahora? ¿Cuál es su valor documental como testimonio de la escuela de una época?



cos, culturales, expresivos, creativos, etc.), tanto si se es espectador como si se trata de producir un corto, creemos vale la pena seguir indagando sobre el universo cinematográfico y sus relaciones con el espacio y tiempo de producción. En este caso, qué es lo que dice de las aulas y de las prácticas educativas el cine de una época tan especial como es la del final del Franquismo. Perspectiva que nos interesa tanto por lo que muestra como por lo que enseña e insinúa, tanto por las reflexiones que puede suscitar como por la alienación que a veces genera, tanto por su valor documental como por el estético en el que creemos se debe formar a los ciudadanos. Aquí no nos detendremos en todo ello, lo haremos en lo que hemos denominado valor documental, puesto que nos ofrecen una visión de una escuela que, en principio, para muchos son imágenes de un lejano pasado, sobre todo para los más jóvenes, mientras que para otros son imágenes de un tiempo imborrable de su memoria.

2. Las aulas en el cine

Tras reconocer que, efectivamente, las aulas y las escuelas tienen cierta magia (gancho) para el cine, hemos de preguntarnos: ¿A qué lógica responden estas representaciones cinematográficas? ¿Qué ideas y sugerencias provocan en nosotros ahora? ¿Cuál es su valor documental como testimonio de la escuela de una época? Demasiadas preguntas para el espacio disponible, tampoco hay tantas películas como para profundizar en las cuestiones enunciadas. Nuestro material de trabajo lo constituyen, en esta ocasión, tres películas: *El espíritu de la colmena*, *Canciones para después de una guerra* y *¡Arriba Azaña!*, erosio-

nadas en distinto grado por el paso del tiempo.

Aunque no pertenecen al mismo año de producción, se pueden situar en el inicio de la Transición, justo cuando el cine comprometido políticamente debía ser muy sutil si quería eludir las tijeras de la censura. Era preciso afinar las formas expresivas mediante metáforas, medias palabras o imágenes, insinuar, abundar en implícitos a fin de decir lo que se pretendía pero sin que se notara demasiado. Como señala R. Gubern, el problema más importante en el cine de esta época era precisamente la censura, que venía a ser el precio a pagar si quería recibir subvenciones de la Administración, pues a mayor censura menos competitivas eran las películas y, por tanto, más apoyos necesitaban. Respecto al «cine de autor» o el «cine independiente» –caso de nuestras películas–, «la censura im-

No es cierto que estas películas nos devuelvan a aquellos años. Son recuerdos en celuloide que nos traen otros recuerdos de un tiempo pasado sobre el que conviene volver de vez en cuando. Aunque sólo sea para fijarlos como recuerdos y que no pasen de ahí, de la pantalla o de nuestro álbum personal.

posibilita *totalmente* los planteamientos adultos y polémicos, cada vez mas inconformistas y agresivos» del cine, pero la censura ni deja que se produzca aquí ni permite que se vea el realizado fuera (entrevista recogida en Torres, 1973: 91 y ss.).

Tal vez por esta circunstancia política, se trata de una época en la que se recurre con frecuencia a la escuela porque ello permitía aportar datos desde la pantalla que al confrontarlos con la experiencia del espectador adquirirían un sentido que transcendía con creces el relato fílmico. Lo cual le permitía a los directores aludir a los temas escabrosos política e ideológicamente sin que los censores se percataran de ello.

2.1. Niños atrapados por el celuloide

Pese a que Martín Patino haya mencionado en varias ocasiones que la obra *Canciones*

para después de una guerra (1971) no es la que más le interesa de sus producciones, lo cierto es que por varias razones nosotros queremos traer aquí esta película. Lo primero, porque se trata de una obra cuya producción escapa a los circuitos habituales; lo segundo, por las peripecias que pasa desde que se termina en 1971 hasta que se estrena comercialmente en el 76; y, en último lugar, por el indudable valor documental e innovación estética que representa. De las dos primeras razones no nos ocuparemos aquí, pero sí de la última por cuanto «lo escolar» aparece reflejado de manera que resulta de interés para nuestros propósitos.

Canciones para después de una guerra es una película construida a partir de imágenes y canciones de muy distinta procedencia; muy pocas son las imágenes grabadas por su autor. La verdadera originalidad de la película está en cómo su director monta las imágenes y cómo las combina con una banda sonora de canciones y voces en *off* de época, de cuya

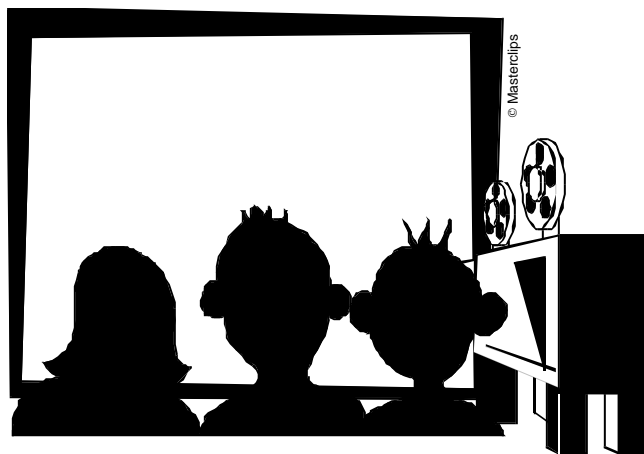
simbiosis surgen significados de profundo calado político, social y cultural. Las imágenes seleccionadas representan escenas cuyos protagonistas, en muchas ocasiones, son niños y niñas, unas veces entre los escombros de

la Guerra Civil y otras como agentes importantes en la reconstrucción de Postguerra. Bien como víctimas indefensas arrancadas de los brazos de sus madres cuando corrían hacia algún refugio en medio de un bombardeo, o bien presentados como la gran esperanza del futuro que el «Nuevo Régimen» trataba de moldear a su imagen y semejanza. Como

señala Navarro (1998), la representación de la infancia y los niños es una constante en la iconografía de los años 30, perfectamente utilizada por los intelectuales y creativos de la Segunda República, lo cual no fue impedimento para que también los victoriosos utilizaran idénticos motivos pero bajo su impronta ideológica y estética.

En *Canciones...* no podía faltar la «institución natural» de los niños, es decir, la escuela. Aparece muda y no en demasiadas ocasiones, la banda sonora incluye las canciones con las que los niños y niñas, a base de repetir una y otra vez, aprendían el ideal de ser español en el nuevo régimen victorioso; es decir, «lecciones sobre la necesidad de sacrificar la vida por el grandioso ideal de la Patria» (Bellido, 1996: 125). Instituciones en las que, bajo la mirada del retrato del Caudillo y del crucifijo, los niños con los niños y las niñas con las niñas, asimilaban las formas de conducta y conocimientos más útiles a la consolidación del orden instaurado que a la formación integral

de estos jóvenes ciudadanos. Presentándose así la escuela que, muy probablemente y muy a su pesar, vivió el contestatario director de la película, la cual quedó supeditada al nuevo orden a fuerza de negar la historia y el valor del conocimiento.



2.2. Dos y dos son cuatro y cuatro...

Otra película excepcional de estos años es *El espíritu de la colmena* (1973), prácticamente la *ópera prima* de Víctor Erice. Bajo la modalidad narrativa de un cuento vuelve sobre el pasado reciente de la Postguerra indagando en la vida y el entorno (espacio físico, miedos,



vínculos y esperanzas con otro tiempo y otros lugares) de unos pocos personajes. En esta película se recrean situaciones y personajes bajo una modalidad narrativa muy distinta a la de *Canciones...*, a la que se dota de una compleja y a la vez exquisita estructura discursiva (Varios, 1998: 35 y ss.). No tuvo demasiados problemas con la censura y casi desde su estreno fue considerada una obra maestra con un puesto entre los clásicos de nuestro cine.

Como en la película de Martín Patino, también en la de Erice hay niños, en concreto toda la historia, incluso la metáfora implícita, pasa por la evolución interior de dos niñas –especialmente el «caso» de Ana– que son hermanas. Junto al padre aprenden a diferenciar las setas venenosas de las que no lo son; de la madre, ensimismada con una relación ajena a todos ellos y cuyo recuerdo mantiene a través de la escritura incesante de cartas, interiorizan el orden domestico. Las niñas, en este ambiente localizado en un pueblo perdido de Castilla, gozan de bastante autonomía para ir solas al colegio o a los actos sociales del pueblo –ver una película de terror o a la fiesta–, pero también salir a explorar sus fantasías cuando el padre no está en casa. Tanto la fotografía como la estructura narrativa de la película, dan la sensación de que lo que tratan de encontrar esas niñas es un espíritu latente en todo el metraje de la película.

En una historia de estas características no podía faltar la escuela, a ella acuden las protagonistas junto a los demás niños del pueblo. Pero el tema de la escuela se trata desde un doble plano. El caparazón adusto de un edificio viejo al que los niños van entrando provenientes de diversas calles. El plano permanece fijo y distante, tal vez para resaltar la ingenuidad con la que los niños entran en un lugar inofensivo a «aprender» mediante canciones interpretadas a coro. El ritmo machacón y pegadizo de la tabla de multiplicar, entre otras lecciones, remite a un método didáctico severo, adusto y opuesto al carácter lúdico que conduce a los niños al interior de la escuela. La segunda imagen de la escuela es su interior, un

aula de escuela unitaria en la que niños y niñas aprenden alrededor de una maestra. Todos ellos dispuestos en fila miran hacia un maniquí ubicado encima de la tarima, al que llaman don José, y sobre el que estudian la anatomía humana. En el entorno de la escuela buscan el espíritu, buscan lo que más excita su existencia de aprendices, mientras que en las aulas procuran memorizar disciplinadamente las partes de un cuerpo que o bien es el cobijo del espíritu o el escudo destrozado por el monstruo (en otro tiempo lo fue la guerra).

2.3. ¡Sí, señor maestro!

La tercera producción es también una *ópera prima* y casi única porque las películas posteriores de José María Gutiérrez fueron bastante más flojas que *¡Arriba Azaña!* (1977). Se trata de una película realizada en plena transición política que, desde el mismo título, trata de representar los conflictos y tensiones que vivía la sociedad española de ese tiempo. Al contrario que en las anteriores, esta película aborda la vida cotidiana de un colegio religioso de niños. El tono adoptado en el relato es muy crítico y en ocasiones ácido, proponiendo siempre segundas interpretaciones de cuanto se ve y oye en la pantalla (los estudiantes al elegir a sus representantes depositan el voto en una urna que es el cepillo de algún santo y en el que se lee: Limosnas).

Según Molina Foix (1986), la película *¡Arriba Azaña!* tiene dos partes desiguales, en la primera aparecen mejor resueltas situaciones cargadas de un humor muy corrosivo. El contexto escolar le permite al director tratar con exquisito tino la intimidad de los alumnos, las pifias típicas de la vida colegial, así como la relación de los internos con sus profesores (los hermanos religiosos, cuya regla de oro era que los alumnos fueran «santos, sanos y salvos»). A partir de dicha relación aparecen temas fundamentales del momento social y político, tales como los fantasmas que despierta en los hermanos la recuperación por parte de algunos alumnos de personajes de la República (un libro sobre Azaña pero ocultado con un

forro de la virgen) o la toma de conciencia de algunos alumnos. Otra constante es el sexo y las relaciones sexuales, reprimidas por los hermanos, cuyas frustraciones quedan perfectamente reflejadas en cada primer plano de alguno de los adultos con sotana que pulula por el centro. Sin embargo, a los chicos de PREU esto no les impide utilizar un lenguaje abrupto de contestación a tanta represión, aunque para ello tuvieran que utilizar espacios menos vigilados como el patio y los retretes.

Si la primera parte de la película enfatiza el carácter de autocracia que se vive en el centro, tamizada por la convivencia de los residentes pequeños y adultos, la segunda representa la descomposición del orden instituido y las resistencias generadas. Pero las crecientes diferencias de criterio entre los hermanos y la organización de un movimiento de lucha por parte de los alumnos, ponen en situación crítica tanto al estilo de mando como al orden imperante. La dirección del centro no tiene más remedio que ir cediendo (aclarando con gesto amenazante que no era por debilidad) a las reivindicaciones de los estudiantes en asuntos de la vida interna del colegio (la misa diaria no debía ser obligatoria). Todo ello va arrinconando los viejos modos de mandar que de estar revestidos de tinte religioso pasan a ser participativos, como cuando el hermano provincial convoca elecciones de representantes «con todas las garantías».

El paralelismo, pues, con lo que estaba sucediendo en la transición política es bien evidente, es la apuesta por la participación democrática bajo el modelo de la representación

indirecta y con ello la secularización de los resortes del poder. No obstante, estos cambios parecen afectar más a las apariencias que a lo profundo del sistema, en el que poco resulta trastocado. De hecho, para que los viejos depositarios del poder en el colegio acepten los cambios, se niegan a readmitir a los dos alumnos más combativos, quienes mejor habían encarnado el papel de lucha y reivindicación

contra el orden instaurado. Se supone que sin ellos se salvaban mejor las apariencias y el momento crítico del colegio, dando a entender así que no se cedía en todo ni tampoco se estaba dispuesto a llegar mucho más allá de donde se había llegado. De esta manera un centro escolar y la intensa vida interior de reclusión, servía como metáfora con fuerza para retratar críticamente a una sociedad que vivía por entonces el final de un régimen dictatorial y negociaba el advenimiento de otro inspirado por el respeto a las libertades y a los derechos civiles, por el que tantos habían luchado aun a costa de sus vidas.

3. A modo de conclusión final

Las tres películas que hemos utilizado en este pequeño ensayo nos remiten a una serie de constantes en la

representación que el cine hace de la escuela y que tratamos de sintetizar en este último epígrafe. Lo primero que llama la atención es que la escuela se toma no tanto como objeto de reflexión en sí mismo, sino más bien como microcosmos mediante el que retratar lo que está sucediendo fuera, como metáfora del entorno social. Los tres ejemplos recogidos aquí tienen como telón de fondo una misma temá-

Resulta sorprendente que pese a las acusaciones de aburrido y decimonónico a cuanto sucede en el entorno escolar, éste forme parte de muchas de las realizaciones cinematográficas. Sin embargo, este «gancho» de la escuela para el cine no es correspondido por ésta. Pues ni el cine ha logrado entrar en las aulas ni los escolares son demasiado agradecidos con el cine cuando acuden a las salas.



tica: la Guerra Civil/Postguerra y sus consecuencias en la vida de los ciudadanos (libertades y derechos civiles). Películas que abordan la ebullición social y política de la sociedad de principios de los setenta, desde la rémora de un pasado reciente con tantas deudas y a la vez tan oculto para la mayoría de la población. La escuela, y en menor medida la familia, son representadas perfectamente por las tres películas como instituciones de reclusión, de encierro, de rutinas y aburrimiento, en una sociedad que pretendía romper ya las ataduras disciplinares. Lo cual, siguiendo a Deleuze (1995: 267), contrasta con la representación de las mencionadas teleseries en las que la escuela aparece instalada en el control modulando el comportamiento individual tanto de estudiantes como profesores. Es una escuela sin muros aparentes y con mucha luz, hasta el punto de lanzar sus haces hasta lo más privado de unos y otros.

La vida, representada en los niños y jóvenes, es otra constante, tal vez porque los propios directores fueron frustrados «niños de Postguerra» que ahora tratan de pasar factura a ese tiempo imposible ya de recuperar. De ahí que la muerte, sobre todo en las dos primeras películas, aparece con frecuencia y sin demasiadas elipsis. Mediante la relación de los adultos con el pasado reciente y con las grandes cuestiones de la sociedad de entonces, aparece la escuela como un espacio donde ese pasado reciente reencarnado, nunca explicado y, por tanto, jamás entendido. La escuela es representada con todos los tics de haber sido la mejor aliada del orden victorioso, con el resentimiento de haberles ocultado una realidad de la que se les habló muy poco pero que tan profundamente marcó su vida de niñez y adolescencia. Influencia sentida no sólo en la persona de los directores de estas películas sino compartida por sus generaciones, de ahí el planteamiento coral de alguna de ellas. La escuela aparece así en estas películas con una

fuerte carga emocional asociada a formas de vestir, canciones pegadizas mediante las que aprendían los distintos contenidos del programa, un régimen disciplinar basado en la autoridad indiscutible del superior y al que atendían en filas de a uno aunque fuera ajeno a las preocupaciones de los niños y jóvenes. Los colegios, en la mayoría de los casos, estaban bajo el patrocinio de la iglesia católica, lo cual añade al relato fílmico algunos elementos de especial significación cuando se tratan los temas del sexo, la familia o el cinismo al justificar los castigos porque «quien bien te quiere, te hará...». Pero, en efecto, no es cierto que estas películas nos devuelvan a aquellos años. Son recuerdos en celuloide que nos traen otros recuerdos de un tiempo pasado sobre el que conviene volver de vez en cuando. Aunque sólo sea para fijarlos como recuerdos y que no pasen de ahí, de la pantalla o de nuestro álbum personal. A tal propósito no estaría mal que en los centros escolares se trabajara, de vez en cuando, con películas tan cargadas de retazos de nuestra historia como las aquí referidas.

Referencias

- BELLIDO, A. (1996): *Basilio Martín Patino. Un soplo de libertad*. Valencia, Filmoteca Generalitat Valenciana.
- DELEUZE, G. (1995): *Conversaciones*. Valencia, Pret extos.
- MOLINA FOIX, V. (1986): «Cine de transición», en VARIOS: *El cine y la transición política española*. Valencia, Filmoteca Generalitat Valenciana.
- NAVARRO, J. (1998): «La imagen en la propaganda política durante la Guerra Civil española: prototipos y símbolos», en VARIOS: *Imágenes en guerra. Memoria estampada en la España de los años 30*. Valencia, Universitat de Valencia.
- PICCARDO, M. (1992): *La collina del cinema*. Milano, NodoLibri.
- QUINTANA, A. (1996): *Mediación y transparencia. Un método didáctico para la utopía televisiva de Roberto Rossellini*. Valencia, Episteme.
- SEGUÍN, J.C. (1995): *Historia del cine español*. Madrid, Acento Editorial.
- TORRES, A.M. (1973): *Cine español, años sesenta*. Barcelona, Anagrama.
- VARIOS (1998): *Guía para ver: El espíritu de la colmena*. Valencia, Nau Llibres.

• *Ángel San Martín Alonso y Dino Salinas Fernández son profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de Valencia.*



Cómo disfrutar del cine en el aula

Luis Miravalles
Valladolid

El cine, en su flamante estela centenaria, es ya la huella vital de muchas personas que nacieron y crecieron con este mágico arte. Ver cine y disfrutar con el cine es la experiencia personal del autor de este texto que nos relata sus vivencias juveniles y las asocia a una sociedad que evoluciona acompañada fielmente de un cine que va también transformándose al compás de los nuevos aires. Esta aguda y vital reflexión no es más que una muestra de que la vida del cine entronca con lo más hondo de nuestra propia vida.

1. Consideraciones previas

El cine lleva consigo, ya desde sus orígenes, una tremenda contradicción permanente. Por un lado es un objeto más de consumo de masas y como tal está íntimamente ligado a la producción industrial y a los deseos y valores vigentes en la sociedad, y por otro lado es, a la vez, un producto cultural esencialmente dirigido -para bien o para mal- a la imaginación de los espectadores. Esta contradicción ha suscitado interminables polémicas sin aparente solución, debido a que el cine es capaz de ofrecernos, al mismo tiempo, las mayores aberraciones y también las más hermosas obras de arte.

Ahora estamos asistiendo a otra nueva contradicción. Observamos cómo el mundo actual se está masificando, en ciertos espectáculos, hasta límites incalculables. Pensemos por un momento en el número de espectadores que

asisten a un partido de fútbol en una final de copa. Fácilmente podrían sumar varias ciudades de España juntas. Pensemos en el número de transeúntes que pululan por un gran rascacielos de Nueva York. Sin duda el ciudadano considerado aisladamente, inmerso en esta ingente población para él totalmente desconocida, se sentirá paradójicamente muy solo, porque le falta lo más esencial, que es la comunicación, el intercambio de su más rica intimidad.

Pues bien, en muchas ciudades se están abriendo, y cada vez más, numerosísimas salas de minicines. Sin embargo estos locales tan reducidos están teniendo verdadero éxito, porque en lo más profundo ofrecen lo que el individuo está precisamente necesitando: la comunicación más cercana y personal.

Nos sentimos tan próximos a los persona-



jes que aparecen en la pantalla, que nos parece estar como dialogando con ellos en nuestra propia casa.

El cine colma una vez más nuestros más profundos deseos. Si la sociedad actual nos conduce a la soledad más extrema exenta de comunicación personal, cuando vivimos tan de cerca con pasión las más exóticas y extrañas aventuras, recostados cómodamente en la oscuridad, estamos alejándonos, aunque sea por poco tiempo, de la incomunicación y de la soledad cotidianas, que tan a menudo producen no sólo grandes insatisfacciones sino también graves enfermedades como la esquizofrenia y la depresión, cada día en aumento.

La gran pregunta que ahora se nos presenta, cara al futuro, es si el cine, el medio de comunicación más poderoso, debe seguir siendo en su mayor parte *un puro objeto de consumo* ofreciendo las diversiones más anodinas o tratar de producir verdadero «arte», ayudando a reflexionar sobre un futuro más humano.

2. Cómo se disfrutaba del cine antes de la Guerra: primeras vivencias cinematográficas de un poeta

A un ser tan humano como lo fue el poeta Miguel Hernández, y por humano siempre interesado por todo lo universal, no podría faltarle de ningún modo la pasión por el cine. Y en efecto, era un verdadero aficionado, hasta el punto de asistir casi diariamente, a las películas de cine mudo, que por entonces se exhibían en Orihuela, su ciudad natal. (Este testimonio de su tierna afición, lo hemos reconstruido con su íntimo amigo Efrén Fenoll, residente aún en Valladolid).

Allá por los años 1928, 1929 y 1930, Miguel y Efrén, se acercaban al salón Novedades, dos o tres veces por semana, a la única sesión que tenía lugar diariamente de 17.30 a 19 horas provistos de un bocadillo de sobrasada, tortilla o sardinas en aceite.

La entrada costaba 20 céntimos, en «gallinero», cantidad que sisaban, el uno de la repartición de la leche de cabras, y el otro en la tahona que los Fenoll tenían en la calle Arriba.

Mientras daba comienzo el pase de la película, en el salón del cine-teatro, esperaban impacientes el aviso del timbre que sonaba estridente sobre el techo de la cafetería-bar, establecimientos pertenecientes al mismo dueño.

En Orihuela, la Oleza de Gabriel Miró, ciudad levítica como tantas otras de España, la Vetusta de Clarín, o el Madrid de Galdós, además de dormir la siesta y las novenas, como recursos de distracción sólo cabían el paseo por la calle Mayor, el casino o el cine.

Para Miguel Hernández, dotado de una vitalidad y de una imaginación abiertas a todo lo nuevo, la elección resultaba obvia. Le gustaban toda clase de películas: las de los caricatos Harold Lloyd y Tomasín, las de las aventuras del Oeste americano con el caballista Tom Mix, las de dibujos animados del Gato Félix o todas las de Walt Disney, al que consideraba un auténtico poeta.

Años más tarde, en 1936, cuando se celebraba el IV Centenario de Garcilaso de la Vega, un atardecer oscuro de invierno, en una de las visitas esporádicas desde Madrid, yendo al cine, durante el camino, va leyéndole a Efrén la égloga a Garcilaso y luego instalados ya en la sala de proyecciones, Miguel le explica que el cerebro del poeta es como un prisma encendido, un cerebro poliédrico, capaz, *como el cine*, de transfigurar todo lo cotidiano en multitud de brillantes imágenes, en pura belleza: «... Su corazón un pez maravillado,/ y su cabeza rota/ una granada de oro apedreado/ con un dulce cerebro/ en cada gota».

Dentro de su enorme corazón, de su profundo sentir y de su honda inteligencia había intuido perfectamente lo que era el cine, no sólo un mero entretenimiento, sino un auténtico cerebro poliédrico, capaz no sólo de ver y presentar las más valiosas escenas desde todo los ángulos y perspectivas, sino también un prisma encendido, una linterna mágica capaz de proyectar ante nuestros ojos, todos los mundos reales o imaginarios y por ello capaz de enriquecer sin límites nuestra mente, y embellecer nuestra vida si tuviésemos el corazón de un poeta.

3. Cómo se disfrutaba del cine en la Postguerra: mis primeras vivencias cinematográficas

Cuando rememoro aquellos años tan duros de la Postguerra, llenos de ruinas y pobreza, entre 1947 y 1950, no tengo más remedio que citar a mi abuela, la primera persona que me fomentó mucho más que una simple afición por el cine, y también al colegio donde cursé los últimos cinco años del Bachillerato, el Colegio «Auseva», de los Hermanos Maristas, en Oviedo, la capital asturiana, que la consolidó para siempre.

Aunque con mi abuela asistía al cine una vez por semana, apenas conservo algunos vagos recuerdos: los caramelos, los *pirulís* consabidos que un repartidor iba ofreciendo por entre las filas de butacas, los programas de mano que nos entregaban y que hoy tanto lamento no conservar, porque dada su alta cotización entre los coleccionistas, sería poseedor de una considerable fortuna, y por supuesto el excitante ombligo que ofrecía la amada de Napoleón (Charles Boyer), en una escena tan fugaz como inocente para los tiempos actuales.

Al ingresar en el Colegio «Auseva» me encontré con que casi todo consistía en formar filas y en los rezos. Pero pasando por alto estos aspectos de una dura disciplina propia de la época, lo más interesante era el cine que se proyectaba todos los dominos.

Por una módica, pero valiosa peseta, asis-

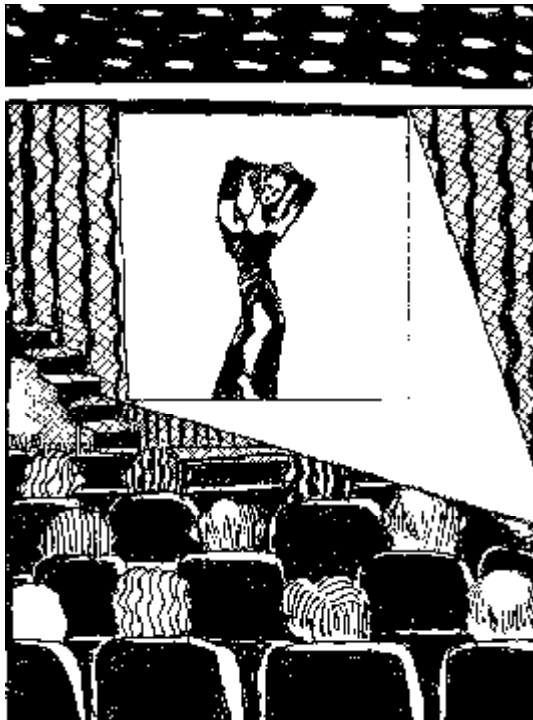
tíamos, en una pequeña sala con butacas de madera, a la proyección de toda clase de películas de aventuras por entregas. Algunas duraban hasta siete semanas. Recuerdo sobre todo, con gran emoción, las de *Fumanchú*, *El Hombre Invisible* y *La moneda rota*.

Durante las sesiones, un fraile larguirucho y buenazo, era el encargado de cuidar del orden y la compostura. Tenía una cara tan fea y larga que le motivó el sobrenombre de «El caballo», y sus características más peculiares eran los anacronismos que cometía con frecuencia y las incorrecciones gramaticales. Todos repetíamos con carcajadas aquella frase suya que nunca olvidaremos: «... cuando rociaron con gasolina el chalet de Herodes». Ni tampoco olvidaremos jamás lo que ocurría cuando en algunas películas, muy de cuando

cuando, los héroes se disponían a besar a la estrella rescatada de las garras del malo. En el justo momento en el que se producía el acercamiento paulatino, el fraile alzaba de súbito la voz, gritando repetidamente al operador: ¡ósculo!, ¡ósculo!... y al instante el operador cubría el objetivo de la cámara, de modo que en la siguiente imagen los protagonistas se separaban bruscamente, después de un cuadro en negro, lo que producía un verdadero griterío entre los alumnos, por lo que el fraile enojadísimo

gritaba de nuevo: ¡u... bien os calláis, u... bien os meto fuera!, convirtiendo nuestro griterío en una catarata gigantesca de carcajadas...

El cine, por consiguiente, se iba convir-



© Luis Miravalles para COMUNICAR



tiendo en una verdadera diversión apasionante, incluso llegó, porque tenía que llegar a nuestros quince años, la película que iba a despertar todos nuestros sueños más eróticos, es decir, Gilda, protagonizada por la esplendorosa Rita Hayworth. Como la actriz se despojaba de unos largos guantes negros, el público alimentó el rumor de un «strip-tease» inexistente.

La película, como era de suponer, fue calificada de muy peligrosa para la moralidad reinante y calificada como «no tolerada» para menores, que lo éramos casi todos por aquellas fechas.

Mi mejor amigo ideó una estratagema y me invitó a su estreno. Por aquel entonces, además de otras prendas tan ridículas como los «peleles», o sea calzoncillos con tirantes, usábamos bombachos, esos semipantalones que usan algunos distinguidos ingleses para jugar al golf. La solución consistió en estirar los dichosos bombachos y transformarlos en completos pantalones.

Y después de todos estos remilgos, a la esbelta y hermosa estrella vestida con un largo y ceñido vestido provisto de una ligerísima abertura, solamente se le veía una pequeñísima porción de pantorrilla, cuando se movía. Eso era todo... pero mucho para la censura que padecíamos.

Pero la pasión por el cine ya no se limitó a ver las películas en las salas públicas de proyección, ahora el deseo era tener en casa una auténtica máquina de proyección, donde las imágenes se movieran por sí mismas sin manivelas de hojalata con películas mal dibujadas.

¿Habría un proyector auténtico como el que inventaron los hermanos Lumière, para nuestro uso casero? Efectivamente existía, el

que inventó Charles Pathé, el gran negociante, porque ya desde los inicios, el cine tuvo las dos vertientes como industria y como lenguaje artístico, aunque los creadores se mueren solos y los pobres en los asilos de Orly, mientras los negociantes viven casi siempre acompañados en sus ricas mansiones.

El joven privilegiado que poseía un *pathé*, a veces nos invitaba a una proyección particular sobre la sábana blanca colocada en la pared de su habitación, donde contemplábamos ensimismados y envidiosos y a la vez con mucho entusiasmo y regocijo, los movimientos excéntricos, electrizantes y simpáticos del humilde y siempre perseguido Charlot, que tanto nos enseñó y acompañó con su soledad, pobreza y risueña resignación.

Muy pocos años después nos atrevimos a soñar más

alto, imaginándonos ser felices con la proyección del genio de la lámpara de Aladino, o cabalgando a lomos del caballo volador del ladrón de Bagdad, y cómo no, también odiando a la madrastra de Blancanieves que se preguntaba, una y otra vez, al espejo, si habría otra mujer más guapa que ella, cosa por otra parte bastante fácil de afirmar. Pero entre todos los recuerdos, destacaría uno muy especial: al cine se iba siempre acompañado, en pandilla o con un amigo o con la novia y sigue siendo así, porque el cine tiene una mezcla misteriosa de intimidad y colosalismo que nos llena de fascinación, hermanándonos en espíritu.

4. Cómo disfrutar hoy del cine

4.1. Una aproximación a la Filosofía del Humor

Ante la vida, tantas veces azarosa y casi siempre compleja –queramos o no queramos–

Confieso que tal vez los educadores nos hayamos equivocado mucho, y durante muchos años, tratando de enseñar demasiados conocimientos en detrimento de la formación humana y de enseñar a pensar... de enseñar a hacer algo frente a las dificultades de la vida.

estamos constantemente realizando, de un modo instantáneo y de acuerdo con nuestro talante personal, actos de preferencia y de posposición. Por ello, el humor no puede ser solamente un estado de ánimo circunstancial, que surge y desaparece. «Estar de humor» sí es un estado de ánimo, pero no configura una actitud esencial y permanente. Cualquier persona, en un momento dado, ocasionalmente, puede tener una ocurrencia humorística feliz. Pero el verdadero humor actúa de forma consciente y ejerce la preferencia o el desdén de una forma constante ante todos y cada uno de los acontecimientos de la vida, y precisamente por esto es el mejor antídoto contra el pesimismo y la desesperación. En definitiva el humor es la mejor defensa contra nosotros mismos.

El talento humorístico es como una especial intuición, ese arranque súbito, capaz de percibir y descubrir que bajo la aparente gravedad, o seriedad y valor de las cosas que nos ocurren, siempre reside algún pequeño matiz de nulidad, desvalor y comicidad. Solamente cuando algo es realmente profundo y de auténtico valor, no admite ningún cambio depreciativo.

El mundo ha cambiado tanto y tan deprisa que se ha hecho demasiado complejo como para tomárselo a broma. Si hace cuarenta o cincuenta años se disfrutaba del cine de una manera inocente, con una mirada limpia e ingenua, era porque aún en medio de las dificultades se podía vivir con ilusiones y esperanzas hacia el futuro. Pero el mundo actual ya no se parece en absoluto al de entonces.

Una película muy reciente, *La vida en obras*, proyectada en la Semana Internacional de cine de Valladolid, y que obtuvo el premio

Pilar Miró al mejor director de cine (Wolfgang Becker), nos resume perfectamente y nos ayuda a comprender cómo se encuentra el mundo y la juventud actual, lo cual nos puede servir mucho en el cómo llevar a cabo la pedagogía de la diversión en el aula.

La película nos presenta, de forma muy realista, prácticamente todos los problemas que configuran la sociedad del presente: el trabajo temporal, el paro, las enfrentadas o totalmente disueltas relaciones familiares, las esporádicas y poco permanentes relaciones amorosas, donde prima mucho más el disfrute del sexo sin ningún control, los vínculos de amistad que sustituyen a la familia, y la proliferación de las salas de música estridente, pero sobre todo la sensación casi permanente de inestabilidad total, que flota en el ambiente y que produce un estado general de incertidumbre e inseguridad hacia el futuro con las consabidas depresiones, esquizofrenias, y toda suerte de frustraciones.

En medio de este estado de cosas, ya podemos hacernos toda una serie

de preguntas: ¿Cómo y por qué disfruta y de qué se ríe la juventud actual? En realidad muchos jóvenes actuales no se ríen. En muchas ocasiones emiten onomatopeyas estrepitosas de cómic, a las que acompañan con gestos groseros o estentóreos y hasta procaces. Este tipo de risa delata una determinada actitud ante la

vida, lo que vendría a ser como una especie de humor generacional: *la burla* contra todo lo que les rodea y no comprenden ni aceptan, y por tanto no respetan. Esta burla representa la instauración de un *humor nihilista*, ante la imposibilidad de encontrar una salida esperanzadora, ni hallar un sentido a la vida que padecen.



© Mastereclips



Confieso que tal vez los educadores nos hayamos equivocado mucho, y durante muchos años, tratando de enseñar demasiados conocimientos en detrimento de la formación humana y de enseñar a pensar... de enseñar a hacer algo frente a las dificultades de la vida. Tal vez nos hayamos fijado mucho más en lo pasajero, en los datos, que hoy tan fácilmente nuestros alumnos y alumnas pueden encontrar velozmente en sus ordenadores, pero no en lo que Cervantes nos trató de inculcar con su ejemplo de humor exento de toda amargura y que respondía a toda una actitud permanente ante la vida y que acaso, se decidió a tomar durante su estancia en Andalucía, esta tierra que, lo digo sin ningún halago gratuito, está llena de luz y de alegría, y donde se dice que tal vez comenzó a escribir su obra inmortal.

Cervantes nos dice sumamente convencido: «Aprendí a tener paciencia en las adversidades y con ello a responder a las asperezas de los encuentros con serenidad y cordura. En los casos irremediables es suma cordura, forzándose y venciendo a sí mismo, mostrar un generoso pecho».

Ante lo irremediable, sólo cabe pues, responder con la única forma superior de soportar la vida, es decir con humor, lo que por otra parte ya hace milenios que nos lo recordaban los proverbios bíblicos: «Un panal de miel son los dichos placenteros, dulzura para el alma y refrigerio para los huesos» (Prov. 16, 24).

4.2. Por fin, ya era hora, cómo disfrutar del cine en el aula

Es frecuente que la mayoría de las películas que se proyectan en los centros de enseñanza sean de carácter didáctico, para ilustrar y complementar un determinado tema histórico o de Ciencias Naturales o de algo parecido, pero de ninguna manera son las películas que los alumnos suelen elegir para ver por propia voluntad en las salas de pago, o sea las que preferieren para disfrutar.

Aprovechando el interés creciente por el cine, durante los últimos cursos escolares he-



© Masterclips

mos llevado a cabo una serie de actividades en el aula siempre partiendo de la realidad y no de los textos prefabricados.

Una breve encuesta sobre las cinco películas que más les habían divertido, nos fue de gran utilidad, previa una enseñanza del lenguaje del cómic y del periodismo, para que realizaran posteriormente un guión técnico sobre las mismas y las adaptaran al lenguaje del cómic o del periodismo. Las películas seleccionadas fueron las siguientes: *El cuervo*, *El fugitivo*, *Peter Pan*, *ET* y *El día de la bestia*. Sin duda alguna, la película, entre las seleccionadas que se llevó todas las preferencias de la juventud, fue *El día de la bestia* de Alex de la Iglesia, elegida precisamente porque era con la que más habían disfrutado.

Elegida como una de las diez mejores películas españolas de los últimos años, compendia prácticamente lo que más hace disfrutar del cine a los jóvenes de hoy en día.

Las situaciones equívocas, los enredos, cualquier hecho o gesto escatológico, totalmente opuesto a la seriedad del tema o a las circunstancias del momento, rompiendo todos los convencionalismos y todos los esquemas habituales de cortesía o de protocolo; pero sobre todo –y usando las palabras textuales de los jóvenes– las guarrerías, los diálogos chispeantes salpicados de eructos y en general todo tipo de ruido estruendoso y acción trepidante que se salga de lo normal, son los ingredientes

fundamentales que las películas deben reunir para ser consideradas como muy divertidas por la juventud actual. Configuran el estilo «Gore», término que proviene del arte y se aplica a una mezcla del humor negro con lo sórdido y lo asqueroso.

Este tipo de humor, que en el fondo es una forma tosca y superficial de defensa contra el sistema de la sociedad de consumo que nos rodea, no es una fina ironía, es el humor generacional de nuestro fin de siglo que no hace otra cosa más que poner de relieve una serie de profundas carencias como la superficialidad en el enfoque de la vida, el tomárselo casi todo a burla o de «cachondeo», como dicen en su lenguaje, y en definitiva una falta

de elegancia de espíritu, que se manifiesta, por supuesto, hasta en los más groseros modales cotidianos.

¡Qué lejos estamos ya del humor de Charlot de los *Tiempos Modernos*, donde se advertía con claridad meridiana las consecuencias del maquinismo y del afán egoísta tan despiadado del ser humano! Disfrutar del cine en el aula no consiste solamente en burlarse de todo, sino en enseñar de nuevo a reírse con humor mucho más limpio y profundo, es decir enseñar a ver el mundo con ilusión renovando los sueños cada día.

«Sólo la enfermedad (a veces) y la muerte (siempre) justifican la tristeza. Para los demás hay siempre un medio de reír» (Jean Duché).

• **Luis Miravalles** es escritor y catedrático de Instituto en Valladolid.



© Enrique Martínez-Salanova '98 para COMUNICAR



Papeles e imágenes de mujeres en la ficción audiovisual. Un ejemplo positivo

Pilar Aguilar Carrasco
Madrid

Las construcciones sociales del género son en gran parte responsabilidad de los medios de comunicación, entre los que destaca de una manera especial el cine. Analizar los mensajes mediáticos desde una postura rigurosa y lúdica nos ayudará a detectar los códigos que el lenguaje audiovisual emplea y a captar que toda representación es una interpretación. Este trabajo pone interesantes ejemplos de películas actuales para ayudarnos a conocer mejor el cine y a vivir de una forma más inteligente los medios.

En pocos años, las mujeres han conseguido importantísimos avances en el camino hacia la igualdad. Hoy, en un país como el nuestro, las principales barreras que encontramos ya no son legales. Estamos, pues, ante un «techo de cristal» que se apoya y se alimenta de hábitos e intereses sociales y personales, de sentimientos, valores y emociones profundamente enraizados en nosotros. Se cimenta, en suma, en un entramado global –el universo imaginario y simbólico– que cada cual ha interiorizado junto con los demás aspectos de la cultura.

Es, desde luego, innegable que nuestra cultura actual está fuertemente modelada por lo audiovisual. No hablamos sólo de aspectos cuantificables y externos: acaparamiento sobre nuestro tiempo de ocio, fiabilidad –ciega, diría yo– que le concedemos a los mensajes que nos llegan por esos medios, potencialida-

des como transmisores de saberes, datos y conocimientos, etc. Hablamos de entramados básicos de nuestra personalidad: de nuestra capacidad de simbolización, de nuestros mapas sentimentales y afectivos, de nuestras percepciones, de nuestra jerarquía de valores...

Un sistema educativo que no afronte consecuentemente tal realidad, está ignorando que –como dice Marina– la «inteligencia no es un concepto psicológico sino ético»¹. Las consecuencias pueden ser ciertamente graves.

¿Y qué hacer para que los jóvenes reflexionen y armonicen los valores pensados y los valores sentidos y, concretamente, sus sentimientos y conceptos sobre la dualidad genérica, los papeles sociales de hombres y mujeres, la construcción de la femineidad y la masculinidad? Pues un excelente medio es analizar ficciones audiovisuales. ¿Por qué? Yo destacaría tres razones: por la importancia que

tienen en sus vidas, porque el análisis permite abordar con distanciamiento saludable aspectos muy íntimos y muy primarios que, tratados directamente, pueden herir sensibilidades, provocar enfrentamientos estériles e irracionales y abocar a callejones sin salida. Y, por último, porque así perciben el poder de la imagen, aprenden a detectar racionalmente —y no sólo a asimilar de modo inconsciente— los mensajes que ésta nos envía y a analizar los medios que emplea para ello. Es decir, los educamos para que vivan de manera inteligente.

1. Un ejemplo para llevarlo a la práctica

Desde luego el educador que quiera trabajar con ficciones cinematográficas y televisivas ha de conocer los códigos del lenguaje audiovisual, ya que no se trata de comentar con el alumnado los mensajes oralmente explícitos del film (que, por otra parte y a menudo, contradicen los reales). Esta técnica requiere del profesor un importante esfuerzo de autoformación que puede asustar a muchos (aunque considero que las ventajas tanto personales como profesionales compensan ampliamente).

Doy, pues, por supuesto un adecuado nivel de conocimiento de este lenguaje². Aquí me limitaré a esbozar un ejemplo que nos muestra un interesante y positivo personaje femenino.

2. Una mujer protagonista

Propongo analizar la primera secuencia de *El silencio de los corderos* (Demme, 1992), la que tiene lugar mientras desfilan los títulos de crédito.

Nuestros objetivos didácticos podrían agruparse como sigue:

1. Ver cómo se construye un personaje de

mujer, positivo en este caso. Deducir, por contraste, que si en la mayoría de las ficciones las mujeres son mucho menos interesantes que los hombres es porque los creadores así lo quieren (consciente o inconscientemente).

2. Comprobar, pues, que toda representación es una interpretación; que no puede confundirse con la realidad aunque influye en ella.

3. Aprender a detectar los códigos que emplea el lenguaje audiovisual para elaborar sus mensajes.

Didácticamente hay que plantearle al alumnado una pregunta que sirva de hilo conductor para el análisis. Podría ser ésta: «¿Qué sabemos de un personaje antes incluso de que empiece a hablar?»; o dicho de otra manera, «¿qué nos enseña la imagen en cinco minutos y sin que ni siquiera nos demos cuenta?». También podría ser esta otra: «¿Cómo se construye un personaje interesante

en el que los espectadores se proyectan?».

Los alumnos han de desmenuzar la secuencia detalladamente anotando en una plantilla de análisis los elementos visuales y auditivos que perciben y deduciendo (simultáneamente o *a posteriori*) los mensajes transmitidos por tales elementos. En este último aspecto entra, sin duda alguna, la subjetividad de cada cual. Y hay que contar con ello puesto que el espectador no es un simple receptor de mensajes. Dicho de otro modo, el mensaje se construye con su concurso. Sin embargo, puede afirmarse que hay ciertas propuestas muy claras cuya lectura es poco ambigua. Así, en las páginas que siguen, yo expondré mis percepciones y conclusiones. Quizá no coincidan exactamente con las de otra persona pero sería extraordinariamente exótico que alguien considerara, por ejemplo, que la primera imagen

Desde luego el educador que quiera trabajar con ficciones cinematográficas y televisivas ha de conocer los códigos del lenguaje audiovisual, ya que no se trata de comentar con el alumnado los mensajes oralmente explícitos del film (que, por otra parte y a menudo, contradicen los reales).



es alegre, despreocupada, colorista; o que, después de ver la secuencia, no sintiera un lazo identificatorio con la protagonista o la considerara un personaje sin interés, etc.

3. Análisis

1. La película se abre con un plano general sobre cielo entrecruzado de ramas de árboles sin hojas. Situación invernal y fría acentuada, además, por el escaso colorido y los tonos pardos, azulados y grisáceos. El enramado forma una especie de malla que, en cierto modo, impide que la vista sea transparente o se sienta libre. Se oyen algunos pájaros (no hay presencia humana) pero sus cantos tampoco son primaverales. Música sinfónica algo solemne y expectante.

2. La cámara inicia una panorámica vertical hacia abajo. Se hunde, pues, en un terreno más oscuro. Percibimos que algo se mueve. Alguien sube trabajosamente ayudándose de una cuerda. Al mismo tiempo empieza a percibirse un jadeo. Como cualquier otro sonido humano, éste deja en segundo plano emocional a los demás.

3. Por fin la cámara nos presenta al personaje. Y lo hace de manera muy interesante, breve pero densa. Es un plano medio-corto, casi frontal, que nos permite ver adecuadamente a la persona, «hacernos» con ella sin percibir, sin embargo, ningún sentimiento negativo. Un plano excesivamente próximo antes de que estemos familiarizados con un personaje sí provocaría ese tipo de reacción ya que el espectador se siente invadido y experimenta una reacción similar a la que sentiría si un desconocido se le acerca demasiado. También un plano excesivamente próximo (si no está justificado por la acción) puede parcelar y trocear a la persona cosificándola y convirtiéndola en

objetivo *voyeurista*. El plano elegido evita, por el contrario, este reduccionismo que tanto se emplea para tratar visualmente el cuerpo de las mujeres³.

Notemos ahora todas las características del personaje. Se trata de una mujer joven y agradable pero no de una deslumbrante belleza. Va con ropa deportiva ya sudada y de tono azul más luminoso que el del entorno. No está maquillada. Tiene el pelo simplemente recogido y algo desordenado por la carrera. Lleva, sin embargo, pendientes. Es decir, estamos frente a un personaje que la cámara considera interesante. Se trata, de una mujer pero su interés no reside en la aparatosidad sexual sino en el atractivo personal (de persona), en su capacidad de ser su sujeto, de ser portadora de historia y relato aunque –y ello es importante– esas capacidades no están reñidas con su ser femenino (detalle del pendiente).

Dos conclusiones (que quizá sean aún prematuras pero que van a ir afirmándose progresivamente y opto por introducir ahora):

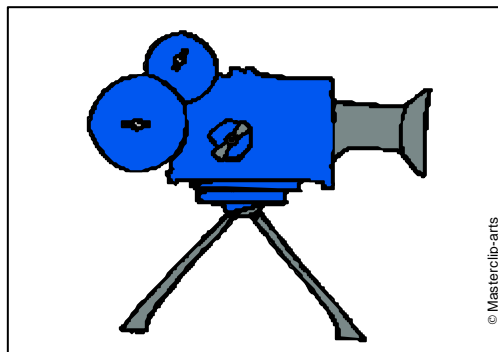
a) Una mujer puede interesar por otra cosa que no sea su cuerpo serrano aunque el cuerpo es (tanto en hombres como en mujeres) parte consustancial de la persona.

b) El que una mujer interese, ante todo, como persona y no como objeto sexual no está reñido con este último tipo de atractivo. Es

falsa la dicotomía que divide al mundo entre, por un lado, señores muy variados, interesantes por lo que dicen y hacen (y a veces también por su físico) y, por otro, mujeres que, o son bellezas cuyo papel es encarnar el deseo erótico de los personajes y los espectadores masculinos, o

son seres masculinizados y/o carentes de atractivo físico.

Hay que señalar que la aparición de este personaje coincide con el sonido del vuelo



© Maestrcip-arts

espantado de un pájaro. Ello introduce una nota de inquietud en la percepción del espectador. Sin embargo, el rostro de la chica es sereno. No huye de ningún mal. Parece incluso satisfecha de estar ahí.

4. Emprende de nuevo una carrera que la cámara va a acompañar. Sería prolijo analizar aquí todos los planos. Me limito a resaltar, pues, algunos elementos. Se alternan planos generales, planos cortos y de detalle que nos van mostrando su esfuerzo, su determinación y su avance. A veces entre el personaje y la cámara se interponen los troncos y las ramas de árboles creando una maraña que estorba a la vista y crea sensación de rejas y mallas, de algo que dificulta la situación pero que ella supera. Otras veces la imagen se sitúa detrás de la chica. Las tomas que muestran a los personajes de espaldas son siempre inquietantes. Los fragilizan porque los desprotegen: «no tienen las espaldas cubiertas». Inducen en el espectador un cierto temor. No se sabe qué sorpresa desagradable puede haber en el *fuera de campo*, qué mirada constituye la escena.

Hay más aspectos que conviene analizar pero, aquí, por falta de espacio, sólo apuntaré los planos de su esfuerzo por superar todo tipo de barreras y, por lo tanto, tesón de esta frágil mujer...

5. Un segundo personaje aparece y la llama (nótese, además, que no es baladí el hecho de que la primera palabra que se pronuncia en la película sea su nombre). Después de recibir el recado, ella emprende la carrera de vuelta. El agente (aporta esta información en su gorra) se queda mirándola mientras se aleja. ¿Por qué? Evidentemente éste es un plano que yo calificaría de oportunista (y las

películas actuales están llenas). No tiene ninguna justificación narrativa, ese agente no volverá a aparecer, su mirada no está exigida argumentalmente. Sólo se introduce para reforzar los lazos afectivos del espectador con la protagonista. Mediante esa mirada que aparentemente «sabe» algo que el personaje ignora, se crea o se refuerza una inquietud en el espectador que teme por lo que de desagradable puede estar aguardando.

Avanzo a grandes rasgos en el análisis. Señalo, sin embargo, que todos los pasos que sólo apunto o incluso obvío, deben ser probablemente desmenuzados por los alumnos, por ejemplo, los letreros de los árboles.

6. Nótese cuidadosamente algunos datos: la protagonista va a empezar a cruzarse con grupos de personas todos los cuales van en dirección opuesta a la suya.

7. El primer personaje que saluda a la protagonista es otra chica. Interesante apunte de amistad entre mujeres.

8. En este centro no sólo se preparan físicamente. Tampoco se limitan al manejo de armas: vemos botellas con líquidos que anuncian saberes investigadores más sofisticados.

9. Se sube en un ascensor rodeada de hombres. Contraste muy marcado: ella sola, ellos en grupo; ellos grandes, ella pequeña; ellos de rojo, ella de azul. Cuando las puertas vuelven a abrirse todos han desaparecido. Es un refuerzo más de los mensajes que, desde el principio, nos está mandando la película: ella sola, «débil» mujer, va a resolver un caso complejo a base de tesón, inteligencia, control de sí misma... Valores que nada tienen que ver con la fuerza bruta con la que a menudo el cine inviste a los protagonistas masculinos.

10. A medida que la protagonista avanza,

El profesor debe proponer a la consideración de los alumnos si hay un cierto cotejo entre ficción y vida. Concretamente creo muy interesante preguntarse si para resolver conflictos y avanzar son más cruciales la inteligencia, la reflexión, el autocontrol, que la violencia bruta.



cambia el decorado (pasillos, moqueta, letreos, personajes de mayor edad y vestidos de civil) y el sonido: desaparece la música, cambia el tono de las conversaciones, los ruidos son amortiguados. Persiste, sin embargo, una cierta inquietud (que la cámara cultiva siguiéndola de espaldas, dándonos sensación de un espacio algo agobiante y laberíntico) y una cierta tensión porque se ignora dónde vamos aunque tenemos la certeza de que nos acercamos a un nudo importante de la trama: el conflicto que desencadenará toda la acción posterior.

11. El último título de crédito aparece mientras ella queda frente a su aventura (y la nuestra puesto que, en tanto que espectadores, nos proyectan en la historia gracias a su personaje): un panel que recoge las hazañas de un peligroso asesino al que tendrá que enfrentarse. Nótese el *travelling* de aproximación final.

4. Advertencia para despistados

No se trata de que el profesor dé este análisis hecho. Debe proporcionar a los alumnos los saberes e indicaciones para que sean ellos quienes lo hagan. Pedirles que analicen luz y color, tipo de plano y de encuadre, movimiento de cámara, movimiento de los personajes dentro del campo, elementos básicos de la composición, escenografía, decorado, sonidos y relación entre éstos y la imagen, etc. Es decir, han de anotar los componentes significativos que el film emplea para transmitir unos determinados mensajes emocionales, informativos, dramáticos...

Es importante señalar que no se trata de hacer una analítica exhaustiva que, además de inútil, resulta aburrida. No hay que detenerse en cada plano con igual meticulosidad, ni analizar exactamente los mismos componentes cada vez. No

se debe emplear, pues, una plantilla rígida que obligue a anotar aspectos que no tengan relevancia. Los alumnos han de tener presentes todos los elementos que pueden intervenir en una imagen pero no es una obligación manejarlos constantemente. Hay que darles un amplio margen de decisión. En ese sentido caben propuestas dispares (yo, por ejemplo, no me he detenido ni en la duración ni en el montaje porque no me han parecido elementos relevantes pero puede que para otro lo sean). Cabe igualmente obviar el análisis de algunos planos que se consideren poco significativos pues no todo el film tiene una intensidad constante ni mucho menos.

5. Conclusiones

Tal y como señalé anteriormente, las apreciaciones y, por lo tanto, las conclusiones pueden diferir en ciertos aspectos. Creo, sin embargo, que nadie dudará de éstas:

Podría pensarse, frívolamente, que estamos ante una secuencia de paso obligado, sin mayor transcendencia. Pero, por el contrario, el análisis nos revela que son imágenes breves (siete minutos) pero intensas, de gran densidad emocional e informativa.

En cierta manera esta secuencia resume y concentra todo el film: una chica sube desde el fondo de la espesura del bosque y, tirando de una cuerda/un hilo conductor, conseguirá, a base de determinación y energía un objetivo difícil.

La fuerza más interesante no es la física sino la interior. La fortaleza no nace de la ausencia de fragilidad (de ser una bestia parda sin debilidades) sino del autocontrol y la capacidad de pensar. Sus cualidades no tienen por qué encarnarse en un héroe viril.

La portadora de la historia es una mujer

El espectador no es un simple receptor de mensajes. Dicho de otro modo, el mensaje se construye con su concurso. Sin embargo, puede afirmarse que hay ciertas propuestas muy claras cuya lectura es poco ambigua.

cuyas cualidades no son las que masiva y tradicionalmente las películas atribuyen a las mujeres: objeto del deseo, acompañante –más o menos patosa– del héroe masculino, etc. Una protagonista femenina puede ser muy interesante como persona desde sus propias posiciones y capacidades.

6. La ficción y la vida

Al igual que dije con el análisis, las conclusiones han de sacarlas los alumnos y formularlas en sus propios términos. De hecho, una parte importante del proceso educativo consiste en verbalizar y racionalizar lo que percibimos, lo que sentimos –y qué nos induce a ello, a veces sin darnos cuenta–, lo que nos pasa... Sólo así será posible fortalecer las estructuras mentales y psicológicas y armonizar las distintas facetas de la personalidad.

Un último punto que el profesor debe proponer a la consideración de los alumnos es un cierto cotejo entre ficción y vida. Concretamente creo muy interesante preguntarse si para resolver conflictos y avanzar son más cruciales la inteligencia, la reflexión, el autocontrol, que la violencia bruta. Y, en ese sentido, tanto los hombres como las mujeres pueden ser protagonistas. La ficción audio-

visual, al insistir en la violencia física y el protagonismo desmesurado de los hombres, hace un flaco favor a todo el género humano.

7. Continuará...

Cada profesor arrastra –y nunca mejor dicho– su carga de condicionantes que pueden hacerle más o menos fácil un trabajo del tipo del que yo propongo. Lo estupendo sería, desde luego, hacer estos análisis con regularidad. Ello permitiría, además, ir matizando las conclusiones, contrastarlas, enriquecerlas, etc.

Así, por ejemplo, sería muy interesante cotejar esta secuencia con otra secuencia de presentación negativa de personajes femeninos. Yo propongo, concretamente, la secuencia de la agencia de viajes de la película *Desafío total* (Verhoeven, 1991). Pero ejemplos no faltan.

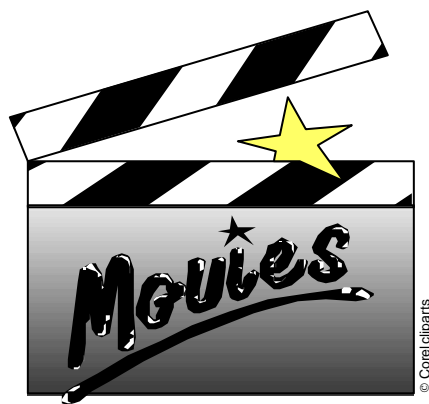
Notas

¹MARINA, J.A. (1993): *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona, Anagrama.

²Intenté facilitar esta formación a aquéllos que la desearan en mi libro, publicado en 1991, *Manual del espectador inteligente*. Madrid, Fundamentos.

³AGUILAR, P. (1996): «¿Cómo se construye la imagen de los protagonistas de un film?», en *Educación y Medios*, 2; 26-30.

• *Pilar Aguilar Carrasco es profesora en un Instituto de Educación Secundaria en Madrid.*





Primum videre, deinde philosophari

Cómo enseñar filosofía con la ayuda del cine

**Grup Embolic
Valencia**

Desde hace años el cine es una herramienta didáctica de primer orden en las clases de Ética, donde se ha venido empleando para ilustrar conflictos morales que habían sido ya desarrollados teóricamente; la cuestión es ¿y por qué no ha de serlo también en las clases de Filosofía y de Historia de la Filosofía, abarcando así la totalidad de disciplinas filosóficas de nuestros planes de estudios? «Primum vivere, deinde philosophari», sentenciaba el adagio latino; «primum videre, deinde philosophari», en esto consiste la propuesta que nos presenta este colectivo valenciano: «primero ver, después filosofar».

1. La mirada del filósofo

El comentario de texto ha sido la técnica fundamental sobre la que ha pivotado tradicionalmente la clase de Filosofía. Los textos filosóficos son «huesos duros de roer». Hay, todos lo sabemos, autores relativamente «fáciles» y autores «difíciles»; para los lectores-alumnos la gradación es mucho más restringida y existen, generalmente, autores «difíciles» e «imposibles». El problema es mucho más profundo que la mera longitud de los fragmentos o la selección de autores a comentar; en la casi totalidad de los casos los textos filosóficos han sido concebidos para un público más maduro y formado que el compuesto por los estudiantes de bachillerato. Entender a un autor es, en gran medida, conseguir dominar un sistema conceptual, y para ello es necesario

comprender el lenguaje en que éste está expuesto. Fernando Savater pone el dedo en la llaga cuando afirma que «no se puede pasar de la nada a lo sublime sin paradas intermedias; no debe exigirse que quien nunca ha leído empiece por Shakespeare, que Habermas sirva de introducción a la filosofía y que los que nunca han pisado un museo se entusiasmen de entrada por Mondrian o Francis Bacon»¹.

Sin necesidad de recurrir a casos extremos y tópicos en la historia de la filosofía, aunque no por ello poco frecuentes, hay que reconocer que los filósofos suelen expresar su saber en un lenguaje especializado que no sólo no aparece muchas veces en los diccionarios de la lengua, sino que incluso su definición en un diccionario filosófico es tan alambicada que requiere para un lego de interpretación. Parece por

tanto evidente que la técnica del comentario implica limitaciones que no pueden convertirla en universal, es decir, accesible a todos, al menos por lo que concierne a los textos tal y como han sido tradicionalmente concebidos.

Si no abrimos la noción de *texto*, podríamos quedar atrapados en un anillo de Moebius según el cual *texto filosófico* es aquél que ha escrito un filósofo, que a su vez queda caracterizado como el individuo que escribe o ha escrito —generalmente esto último, porque la presencia de autores vivos en los programas de estudio es casi nula— textos más o menos abstrusos que son objeto de comentario en la clase de Filosofía. ¿Por dónde, pues, romper este círculo que efectivamente presupone el carácter específico y perfectamente delimitable del objeto «filosofía»? Veamos.

La filosofía, nacida del asombro, no es un saber clausurado, sino más bien una actitud que más que buscar respuestas se cuestiona las preguntas mismas. Filósofo es aquél que ve en cada respuesta un nuevo problema para indagar. La filosofía, en definitiva, es desde sus orígenes un asunto de mirada. Lo importante no es hacia dónde, a qué objeto, dirijamos nuestros ojos, sino cómo, con qué actitud, contemplemos el horizonte escogido.

2. Las nuevas tecnologías

A mediados de la década de los sesenta el comunicólogo canadiense Marshall McLuhan escribía en *El aula sin muros*: «Cuando apareció el libro impreso, amenazó los procedimientos orales de la enseñanza y creó la escuela tal como nosotros la conocemos (...). Hoy

estos nuevos medios de comunicación amenazan, en vez de reforzar, los procedimientos tradicionales de la escuela. Es habitual contestar a esta amenaza con denuncias sobre el desgraciado carácter y efecto de las películas y

de la televisión, del mismo modo que se temió y se desdeñó el ‘cómic’, expulsándolo de las aulas (...). La tarea educativa no es exclusivamente proporcionar instrumentos básicos de percepción, sino también desarrollar el razonamiento y la facultad de discriminación con la experiencia social normal (...). Muy pocos son los estudiantes que llegan a tener capacidad para analizar los periódicos. Menos todavía saben examinar inteligentemente una película. Saberse expresar y tener capacidad de distinguir en asuntos cotidianos y en materia de información es sin duda el distintivo del hombre educado. (...) Lo que agrada, enseña de modo mucho más efectivo»².

La actitud de McLuhan hacia el libro, en cuanto mantiene su hegemonía como medio esencial de instrucción en los sistemas educativos de una época que, como la actual, ha experimentado grandes cambios,

estaba parcialmente justificada, si bien era a todas luces excesiva.

Hoy, tres décadas después de que McLuhan decretara el fin de la Galaxia Gutenberg, es posible situar la euforia mediática de los «felices sesenta» en su justo medio en relación con ese efecto de un proceso comunicativo que es la educación: el texto impreso no ha perdido su centralidad como vehículo para impartir instrucción; pero el libro absoluto, como tirano monopolizador, sí se ha visto obligado a

Si nos viésemos limitados a rastrear la presencia de problemas filosóficos en una película a partir del sistema signifiante que le sirve de base, nuestras expectativas pronto se verían reducidas a cenizas. Si, por el contrario, el espectador fuese capaz de ver en virtud de su propio sistema de expectativas, el problema de la interpretación filosófica de textos filmicos daría un giro de 180 grados.



coexistir en las aulas, a partir de la difusión del vídeo, con la televisión y, sobre todo, el cine. El creciente interés por el cine se manifiesta, desde hace relativamente pocos años, mediante la inclusión de materias relacionadas con él en los planes de estudio de Bachillerato y Universidad, sea como actividad complementaria, sea como asignatura específica.

3. La crisis de las Humanidades

El declive progresivo de la Filosofía dentro del plan de estudios de los nuevos Bachilleratos, forma parte de lo que se ha venido en llamar la crisis de las Humanidades. Para Fernando Savater, los motivos de dicha crisis hay que buscarlos en lo que él califica de «pedantería pedagógica»: «el profesor que quiere enseñar una asignatura tiene que empezar por suscitar el deseo de aprenderla: como los pedantes dan tal deseo por obligatorio, sólo logran enseñar algo a quienes efectivamente sienten de antemano ese interés, nunca tan común como suelen creer. Para despertar la curiosidad de los alumnos hay que estimularla con algún cebo bien jugoso, quizá anecdótico o aparentemente trivial; hay que ser capaz de ponerse en el lugar de los que están apasionados por cualquier cosa *menos* por la materia cuyo estudio va a iniciarse. Y esto nos lleva a la equivocación metodológica de la pedantería: empezar a explicar la ciencia por sus fundamentos teóricos en lugar de esbozar primero las inquietudes y tanteos que han llevado a establecerlos (...). Lo primordial es abrir el apetito cognoscitivo del alumno, no agobiarlo ni impresionarlo (...). El profesor de Bachillerato no puede nunca olvidar que su obligación es mostrar en cada asignatura un panorama general y un método de trabajo a personas que en su mayoría no volverán a

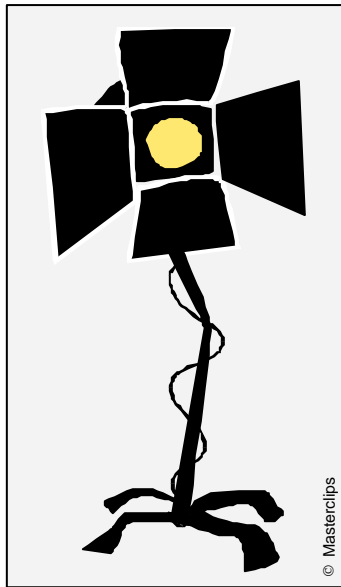
interesarse profesionalmente por estos temas». En la tarea de despertar esa «curiosidad», ese «apetito cognoscitivo», Savater no duda en apuntar al cine como una importante forma de narración que «la educación tampoco debe descuidar»³.

De la misma opinión es la también filósofa Victoria Camps, quien en el prólogo al libro titulado *El cine en el universo de la Ética*, de que es autor Javier González Martel, afirma sin ambages: «Hoy las Humanidades están experimentando un serio retroceso. Ser filósofo, historiador, filólogo en nuestro mundo *superpragmático* es ser un bicho raro. Los profesores de Literatura y Filosofía se quejan del prestigio que sufren sus materias. No advierten, a veces, que su obligación es también adaptarlas, «reconvertirlas» –como vemos reconvertir tantas cosas– para que sigan teniendo el sentido que hoy deben tener. La apertura de las Humanidades a los nuevos géneros audiovisuales es una condición casi inevitable para que esa reconversión funcione»⁴.

Desde hace años el cine es una herramienta didáctica de primer orden en las clases de Ética, donde se ha venido empleando para ilustrar conflictos morales que habían sido ya explanados teóricamente; la cuestión es ¿y por qué no ha de serlo también en las clases de Filosofía y de Historia de la Filosofía, abarcando así la totalidad de disciplinas filosóficas de nuestros planes de estudios?

4. *Primum videre...*

Primum vivere, deinde philosophari, sentenciaba el adagio latino; *primum videre, deinde philosophari*, proponemos nosotros, en un tiempo en que todos formamos parte de ese vasto destinatario colectivo que define necesari-



riamente a los *mass media*, sin que importe el hecho de que el consumo se realice en comunidad (cine) o en privado (televisión, libro).

Ya Walter Benjamin, al abordar la alianza entre la tecnología multiplicadora y la cultura

en *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, señaló que la fotografía y el cine han hecho envejecer brutalmente a las artes figurativas clásicas, al despojar a la imagen de su aristocrática *aura* de unicidad, y saludó al invento de Lumière como «el primer medio artístico que está en situación de mostrar cómo la materia colabora con el hombre. Es decir, que puede ser un excelente instrumento de discurso materialista»: «Un reloj en marcha no es en escena más que una perturbación. No puede haber en el teatro lugar para su papel, que es medir el tiempo. Incluso en una obra naturalista chocaría el tiempo astronómico con el escénico. Así las cosas, resulta sumamente característico que en ocasiones el cine utilice la medida del tiempo de un reloj»⁵. Y eso que el desdichado Benjamin moriría doce años antes de que Fred Zinnemann rodase su mítica película a tiempo real *Solo ante el peligro* (1952). Más recientemente, el filósofo de la ciencia

Paul Feyerabend escribía en *Hagamos más cine*, un ensayo cuyo sólo título es una verdadera declaración de principios: «A la discusión filosófica se la ha criticado con frecuencia por ser demasiado abstracta, y se le ha pedido que el análisis de conceptos, tales como *razón*, *pensamiento*, *conocimiento*, etc., se ajuste a ejemplos concretos. Ahora bien, los ejemplos concretos son circunstancias que orientan la

aplicación de un término y proporcionan contenido al correspondiente concepto». El cine, concluye Feyerabend, «no sólo proporciona tales circunstancias, también las dispone de forma que *inhibe* el avance fácil de las abstracciones y nos obliga a reconsiderar las conexiones conceptuales más comunes»⁶.

La filosofía, nacida del asombro, no es un saber clausurado, sino más bien una actitud que más que buscar respuestas se cuestiona las preguntas mismas. Filósofo es aquél que ve en cada respuesta un nuevo problema para indagar. La filosofía, en definitiva, es desde sus orígenes un asunto de mirada. Lo importante no es hacia dónde, a qué objeto, dirigamos nuestros ojos, sino cómo, con qué actitud, contemplemos el horizonte escogido.

5. El carácter textual de una película

La virtualidad educativa del cine en el tratamiento de problemas filosóficos reside en el *carácter textual* de una película. Lo primero que debemos preguntarnos a la hora de analizar *filosóficamente* una película es si lo que encontramos es lo que el *texto fílmico* dice en virtud de su coherencia textual o lo que el espectador es capaz de ver partiendo de su propio sistema de expectativas. El asunto no es baladí: Si nos viésemos limitados a rastrear la presencia de problemas filosóficos en una película a partir del sistema significativo que le sirve de base, nuestras expectativas pronto se verían reducidas a cenizas. Las grandes obras filosóficas no han sido nunca adaptadas al cine. Si, por el contrario, el espectador fuese capaz de ver en virtud de su propio sistema de expectativas,

el problema de la interpretación *filosófica* de textos fílmicos daría un giro de ciento ochenta grados. El film se revelaría ante nosotros como un texto susceptible de *lectura filosófica*, eso sí a partir de unos conocimientos del autor o campo de estudio que han de ser previos y basta con que sean mínimos.

En definitiva, se trata de tomar posición en el viejo debate sobre si la interpretación es



la búsqueda de la *intentio auctoris*, de la *intentio operis* o la imposición de la *intentio lectoris*. Dado que en el caso del film –por tratarse de un producto complejo donde intervienen director, guionista, productor, estudios, etc.– la noción de *autor* resulta sumamente problemática, se trataría de explorar la relación existente entre las otras dos posibilidades.

Ramón Carmona, en su obra *Cómo se comenta un texto fílmico*, resuelve con acierto la cuestión planteada: «Bajo la misma noción de *texto*, han venido funcionando, de modo ambiguamente simultáneo, dos conceptos diferentes que remiten a realidades y posiciones distintas: el primero lo hace al resultado de la transformación de un objeto dado en estructura coherente, esto es, en sistema de relaciones articuladas según una cierta lógica; el segundo, al resultado del trabajo que el espectador opera sobre dicho objeto, ya estructurado, en un esfuerzo por apropiárselo. Llamaremos al primero *espacio textual*, reservando el término *texto* para el segundo»⁷.

El *espacio textual*, en tanto concepto, puede dar cuenta de cualquier actividad o situación en términos de textualidad. Así el espacio textual *naturalidad*, puede ser legible como paisaje mediante su transformación pictórica en cuadro, o legible como ese gran libro escrito en caracteres matemáticos del que hablaba Galileo Galilei. *Texto* sería, desde esta perspectiva, el resultado de convertir las propuestas de un espacio textual dado en *sentido* concreto, esto es, el resultado

de una operación de lectura por un lector concreto en una situación concreta.

Pero cualquier película no es susceptible de una lectura filosófica adecuada a cualquier autor o problema filosófico. El riesgo de la arbitrariedad a que está expuesto el comentario puede salvarse si aceptamos que el espacio donde dicho comentario se desarrolla está, si no fijado, sí, cuando menos, acotado. Los límites de la producción del *texto* vienen impuestos por el *espacio textual*.

Lo que Eco califica de *decodificación aberrante* es uno de los escollos a salvar cuando pretendemos trabajar con films de ficción, y no con películas *ad hoc*, en las clases de Filosofía. Por eso, ésta es una propuesta para educadores. Ellos son quienes han de acotar el espacio donde ha de desarrollarse el comentario.

6. Interpretación y sobreinterpretación

Dice Eco: «Si hay algo que interpretar, la interpretación tiene que hablar de algo que debe encontrarse en algún sitio y que de algún modo debe respetarse»⁸. Esto significa, pues, que por más que la interpretación sea potencialmente ilimitada, no todo acto de interpretación tiene que tener necesariamente un final feliz. No todo vale.

Como regla general podemos aceptar una especie de principio popperiano según el cual si no hay reglas que permitan averiguar qué interpretaciones son las *mejores*, existe al menos una regla para

averiguar cuáles son las *malas* (*decodificación aberrante*). No podemos decir si las hipótesis keplerianas son definitivamente las mejores

La nuestra es una propuesta que plantea un cambio práctico –uno, no el único– que huye tanto del victimismo como del tono arrebatado de gran parte de los discursos acerca del porvenir de la Filosofía en la enseñanza: sólo con una revisión didáctica fundamentada, rigurosa e imaginativa, sabedora de qué peligros comporta la «pedantería pedagógica», conseguiremos salvar una disciplina que, de otra manera, tiene ante sí un proceloso futuro.

pero podemos decir que la explicación ptolemaica del sistema solar estaba equivocada porque las nociones de epiciclo y deferente transgredían ciertos criterios de economía y simplicidad y no podían coexistir con otras hipótesis que demostraron ser fiables a la hora de explicar fenómenos que Ptolomeo no explicaba. Éste es el que Eco denomina *criterio de economía textual*, y nuestra propuesta lo aplica en un doble sentido: seleccionando películas cuyo espacio textual nos proporcione una base adecuada sobre la que levantar una lectura filosóficamente coherente y perfilando un marco de análisis conceptual del mismo que, sin excesivos forcejeos, haga posible que el trabajo con ellas alcance una eficacia semejante al trabajo habitual en clase con textos deliberadamente filosóficos.

7. Deinde philosophari...

Hemos seleccionado las películas que analizamos siguiendo un triple criterio: a) que siendo films de indudable calidad resulten por sí mismos interesantes para el alumnado; b) que no sean difíciles de encontrar en el circuito comercial del vídeo-cine o se pasen periódicamente por la televisión; c) que siempre que sea posible tengan un soporte literario en la forma de novela, teatro o guión, para poder establecer vínculos entre los textos fílmicos, literarios y filosóficos. La utilización del film no lleva consigo la sustitución del texto escrito por la imagen, sino más bien presupone una coexistencia que arraiga en la íntima complementariedad de ambos: los ejercicios que acompañan el análisis de cada película remiten a un paralelismo constante entre ésta y los conceptos filosóficos expuestos en la obra del autor de que se trata o en los textos básicos de la disciplina objeto de atención.

Nuestro trabajo sobre la utilización del

cine ha sido publicado en catalán con el título *Cinema i Filosofia. Com ensenyar filosofia amb l'ajut del cinema*⁹, y contiene una serie de propuestas para la enseñanza de la filosofía, tanto desde el punto de vista temático como del histórico. En él se examinan nueve películas para explicar Platón (*La rosa púrpura del Cairo*, de Woody Allen), Occam (*El nombre de la rosa*, de Jean Jacques Annaud), Galileo (*Galileo Galilei*, de Liliana Cavani), Descartes (*Johny cogió su fusil*, de Dalton Trumbo), Hume (*El Dr. Jeckyll y Mr. Hyde*, de Robert Mammoulian), Rousseau (*Las amistades peligrosas*, de Stephen Frears), Marx (*La huella*, de Joseph Leo Mankiewicz), Nietzsche (*Apocalypse Now*, de Francis Ford Coppola) y Freud (*Marnie, la ladrona*, de Alfred Hitchcock), y cuatro más para introducir la Antropología (*En busca del fuego*, de Jean Jacques Annaud), la Etnología (*El cielo protector*, de Bernardo Bertolucci), la Epistemología (*La caja de música*, de Costantin Costa-Gavras) y la Ética (*Delitos y faltas*, de Woody Allen). Cada capítulo se subdivide en cuatro apartados: a) una ficha técnica y una sinopsis argumental; b) un esquema de análisis que orienta la operación de lectura del espacio textual elegido; c) una selección de textos filosóficos y literarios que completan y precisan esa lectura, así como una

serie de cuestiones y ejercicios para trabajar la película en el aula; d) un comentario sobre otros films alternativos al elegido.

La nuestra es una propuesta que plantea un *cambio práctico* —uno, no el único— que huye tanto del victimismo como del tono arrebatado de gran parte de los discursos acerca del porvenir de la Filosofía en la

enseñanza: sólo con una revisión didáctica fundamentada, rigurosa e imaginativa, sabedora de qué peligros comporta la «pedantería pedagógica», conseguiremos salvar una disciplina que, de otra manera, tiene ante sí un



© Corel clips



proceloso futuro. Como el prisionero de Platón o como el explorador Tom Baxter de *La rosa púrpura del Cairo*, hemos de escapar de la oscuridad. Sabemos que el camino que trazamos entraña riesgos; que quizás unos, eruditos cinematográficos, estimen que desvirtuamos el sentido original de las películas elegidas o que, a veces, las sobreinterpretamos; que quizás otros especialistas en Filosofía, por mor de la precisión hermenéutica, consideren que trivializamos el pensamiento de aquéllos a quienes analizamos. Asumimos conscientemente esas celadas y, pese a todo, no creemos habernos alejado demasiado de aquel filósofo ateniense que concebía la educación como el paso de la creencia de objetos por el amigo de la visión al conocimiento de inteligibles por el filósofo. Primero ver, después filosofar...

Notas

- ¹ SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona, Ariel; pág. 126.
- ² CARPENTER, E. y MCLUHAN M. (1968): *El aula sin muros*. Barcelona, Ediciones de Cultura Popular; pág. 237.
- ³ SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona, Ariel; pp. 124-125 y 140.
- ⁴ GONZÁLEZ MARTEL, J. (Prólogo de Victoria Camps) (1996): *El cine en el universo de la Ética. El cine-fórum*. Madrid, Anaya; pág. 11.
- ⁵ BENJAMIN, W. (1973): *Discursos interrumpidos I*. Madrid, Taurus; pág. 37, nota 18.
- ⁶ VARIOS (1979): *La lechuza de Minerva. ¿Qué es filosofía?* Madrid, Cátedra; pág. 208.
- ⁷ CARMONA, R. (1991): *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid, Cátedra; pp. 66-67.
- ⁸ Eco, U. (1995): *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge, University Press; pág. 47.
- ⁹ FERRER, A., GARCÍA, X., HERNÁNDEZ, F. J. y LERMA, B. (1995): *Cinema i filosofia. Com ensenyar filosofia amb l'ajut del cinema*. Barcelona, La Magrana. Este libro obtuvo el Premio «María Ibars» de Alicante.

• *El Grup Embolic* está formado por Anacleto Ferrer (profesor del Instituto «Jordi de St. Jordi» de Valencia), Xavier García Raffi (profesor del Instituto de Mislata en Valencia), Francés J. Hernández (profesor del Instituto «Tirant lo Blanc» de Torrent en Valencia) y Bernardo Lerma (profesor del Instituto «Serra Perenxisa» de Torrent en Valencia).





© Textos: Enrique Martínez-Salanova; Dibujos: Pablo Martínez Peralta '98 para COMUNICAR

HISTORIA DEL CINE

BY PABLO MARTÍNEZ-SALANOVA PERALTA

EL TREN DE LOS HERMANOS LUMIÈRE ASUSTÓ A LOS ESPECTADORES EN 1896

DESDE ENTONCES SE HA FILMADO TODO...



REALIDAD



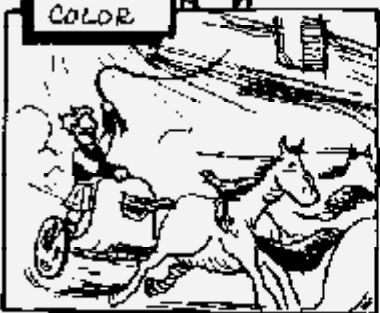
FICCIÓN



BLANCO Y NEGRO

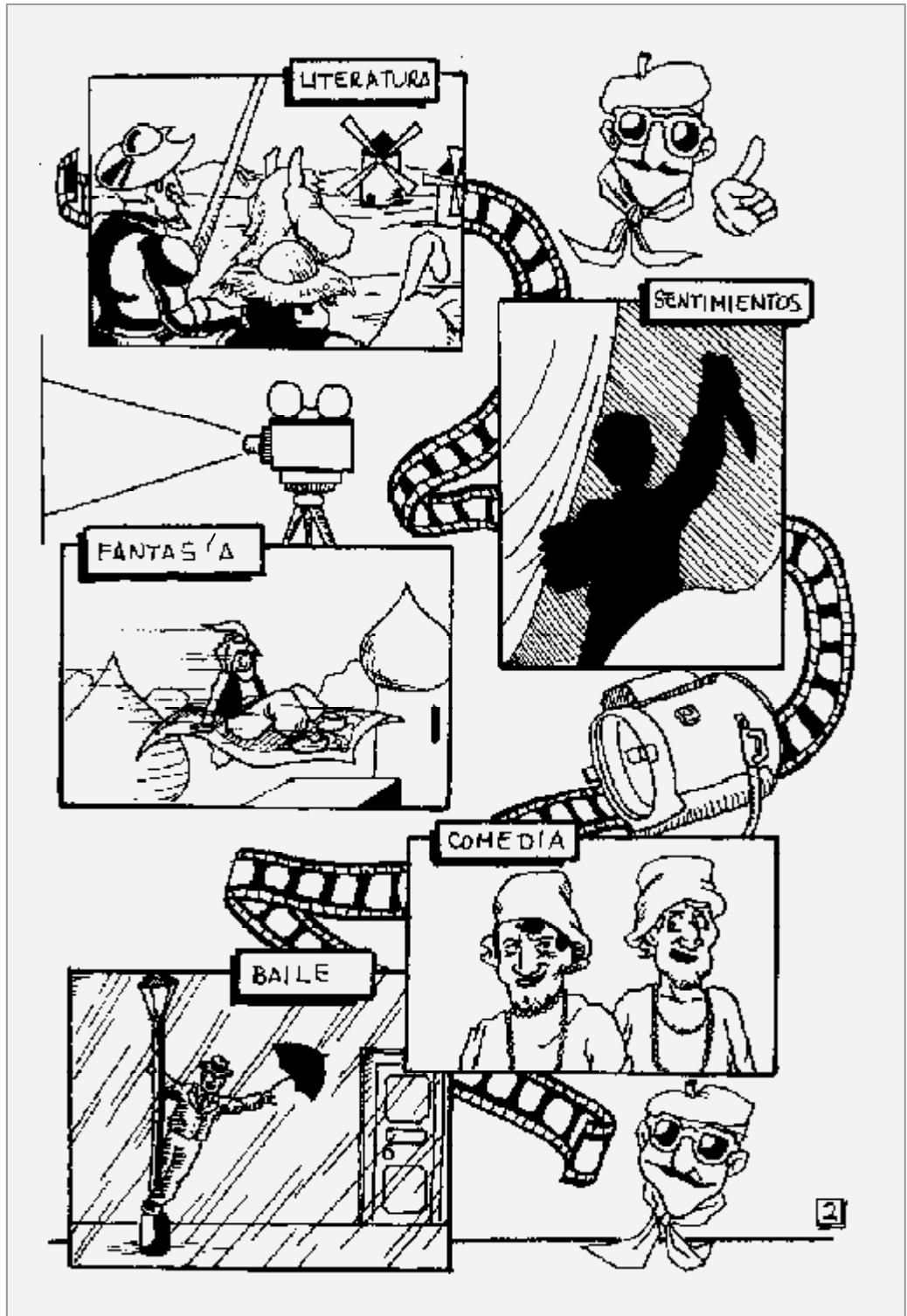


COLOR



MÚSICA











Fuente, procedimiento y medio de comunicación

El cine en la clase de historia

.....

Grupo «Imágenes de la Historia»¹

Valencia

La fascinación que provoca el cine, su capacidad para recrear el pasado o para reflejar el presente y la predisposición de los alumnos y alumnas hacia los medios audiovisuales, convierten el séptimo arte en un recurso didáctico de primer orden. No obstante, en este trabajo se incide en la idea de que las películas tienen una importante carga ideológica y que las obras cinematográficas son, ante todo, creaciones artísticas y no simples reflejos de la realidad y la historia. En este sentido, se propone que las enormes posibilidades del cine para un aprendizaje significativo tienen que orientarse para enseñar a verlas de forma reflexiva y crítica.

1. La fascinación del cine

Jamás pensaron los hermanos Lumière, el 28 de diciembre de 1895, en el Salón Indien del Gran Café del Boulevard des Capucines, que ese «chisme» que proyectaba imágenes en movimiento iba a tener la trascendencia que ha tenido y que ha hecho convertir su producto en el llamado «séptimo arte».

En efecto, a nadie se le escapa hoy en día, a finales del siglo XX, la importancia que el cine tiene en la actual civilización occidental, inmersa en los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías. Pero, además de haberse convertido en un arte centenario, hay que recordar la tremenda fascinación que el cine despierta. La oscuridad de la sala y la imagen proyectada sobre una gran pantalla reproduciendo el movimiento provocan un estado anímico especial

que nos aleja de lo cotidiano y nos introduce en ámbitos diferentes. El cine ha fascinado, y sigue haciéndolo, a sus espectadores².

Nuestro grupo de trabajo aprovecha esa fascinación del cine, las vivencias audiovisuales y tecnológicas de nuestros alumnos y alumnas, la necesidad de crear un sentido crítico y la amplísima posibilidad curricular que contiene para utilizar este procedimiento en las clases de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Y para ello está trabajando desde hace una década en la investigación del cine como recurso didáctico y en la elaboración de unos materiales didácticos que sirvan para el desarrollo de nuestro trabajo como profesores de Historia, Historia del Arte y Geografía.

Queremos insistir en que la fascinación que produce el cine, especialmente entre los



niños y jóvenes, ha permitido que en demasiadas ocasiones haya sido utilizado como arma de propaganda ideológica, imbuyendo en el espectador, de forma abierta o solapada, valores éticos e ideológicos³. Es, pues, necesario aprender a ver este arte de forma reflexiva y crítica; usarlo de manera distanciada para que sus mensajes morales e ideológicos puedan ser objetivados.

2. El cine como recurso didáctico para las Ciencias Sociales

Los historiadores del siglo XX en general, y los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en particular, estamos dejando pasar los años sin dedicar al cine la importancia que se merece. Las razones, como explica Ángel Luis Hues⁴, son fundamentalmente dos: por un lado hemos considerado el cine como un pasatiempo popular o como un espectáculo en el mejor de los casos. Y por otro lado, los historiadores del cine no han sido «historiadores» o «profesores de historia», sino técnicos y críticos. Y sin embargo desde hace mucho tiempo diversos especialistas nos animaban a utilizar el cine en el aula. Parece exagerada, y desde luego a nosotros sí nos lo parece, la afirmación que en 1912 hacía Thomas Edison: «Estoy gastando más de lo que tengo para conseguir un conjunto de 6.000 películas, a fin de enseñar a 19 millones de alumnos de las escuelas estadounidenses a prescindir completamente de los libros».

Más de acuerdo estamos con Bela Balázs, teórico y cineasta húngaro, quien decía en 1940 que «había que incluir en las enseñanzas primarias y secundarias contenidos del arte cinematográfico».

Si las referencias las tomamos desde el campo de la Historia podemos hablar de:

- 1976, «I Simposium de estudios cinema-

tográficos». El comité organizador eligió como tema de esta primera edición *Didáctica e Historia*. Se habló de métodos, se plantearon problemas, se propusieron soluciones, pero ante todo se tomó conciencia colectiva de un asunto que afectaba a la educación: la necesidad de organizar las enseñanzas cinematográficas y ordenarlas, sea en las áreas específicas que correspondan a la enseñanza elemental y media, sea en los departamentos y secciones de las facultades universitarias.

- G. Llorca Freire escribía en un artículo titulado *El cine como instrumento de la didáctica de la historia*: «El cine, de máximo exponente de la realidad, como diría A. Hauser, se ha convertido en testigo del mundo, en juez consciente o no, de una sociedad que se debate entre sus evidentes y trágicas contradicciones.

Y tanto en el caso de que sea reflejo de la sociedad como mitificación de ella, es evidente que responde a las necesidades de una época y por consiguiente su valor como documento social es indudable» (1981).

- Marc Ferro decía hace pocos años: «¿Será el cine un documento indeseable para el historiador? Casi centenario, pero ignorado; ni siquiera cuenta entre las fuentes dejadas de lado. No entra en el universo mental del historiador».

Desde el curso 1989-90, el Departamento de Historia Contemporánea de la Universidad de Barcelona creó la primera sección especializada de Cine e Historia en toda España. En la actualidad se ha convertido en una asignatura de Historia con el título de «Historia Contemporánea y Cine»⁵.

En cualquier caso, y esto es lo que nos gustaría demostrar con nuestro trabajo, el cine contribuye, desde su doble perspectiva documental, a conocer mejor determinados aspectos de cualquier época histórica, y los espacios

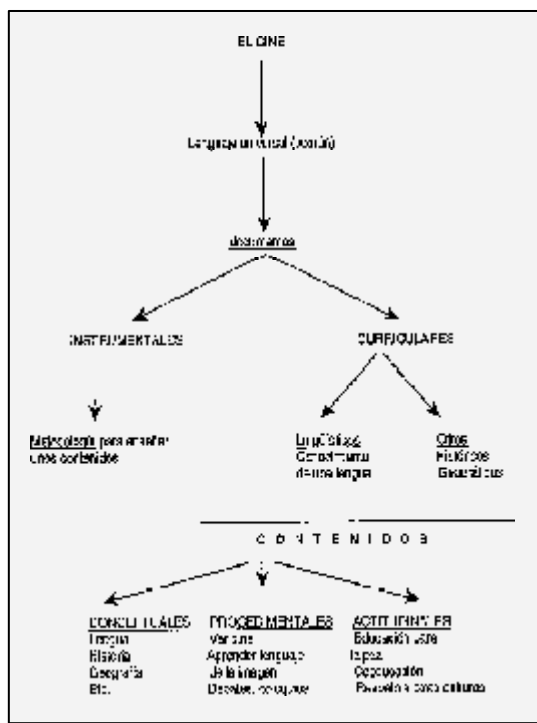
Los historiadores del siglo XX en general, y los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en particular, estamos dejando pasar los años sin dedicar al cine la importancia que se merece.

geográficos y acontecimientos históricos de estos últimos cien años.

El cine, pues, proporciona una serie evidente de motivaciones didácticas y la tarea de los profesores y profesoras es recomendar y aprovechar aquellas películas de las que se puede desprender:

- Un conocimiento geográfico, artístico, social, político... de cualquier época de la Historia.
- Un documento original del siglo XX.
- Un lenguaje cinematográfico.
- Unos valores estéticos.

Pero también hay que decir, y con la terminología y espíritu propio de la Reforma que se está implantando, que «ver cine» es un contenido procedimental que sirve para adquirir numerosos contenidos conceptuales, y un procedimiento para debatir y adquirir contenidos actitudinales (véase gráfico adjunto).



3. El «cine comercial» como fuente de conocimiento histórico

El llamado «cine histórico» es un documento para recrear, para imaginar, para «ver» una etapa histórica anterior. Pero el cine es también un documento para estudiar la historia contemporánea de este siglo XX que ya se acaba. Durante él, la relación entre la historia y el cine ha sido innegable.

El cine comercial ha sido desde los años 20 en Estados Unidos y desde los 40 en Europa⁶ el fenómeno de entretenimiento cultural más importante de los últimos cien años. Esta

importancia cultural nunca debe hacernos olvidar la que tiene como documento histórico. Expondremos un sólo ejemplo que hemos entresacado del libro *El cine y la historia del siglo XX* del profesor Ángel L. Hueso, ejemplo referido en este caso al periodo de la guerra fría y los bloques, para entender lo que queremos decir.

Si situamos muy brevemente las características de la sociedad norteamericana en la segunda década de los 40 destacaríamos el desarrollo económico pero también el de los criterios conservadores, desarrollo que se manifestaba en el mundo cinematográfico.

En el ámbito internacional este conservadurismo se dejó ver en la guerra fría y a escala nacional en una caza de brujas. La «guerra fría» comienza con la doctrina Truman (1947), de ayuda económica⁷ y militar, y alianzas

para aislar el bloque marxista. Esto se reflejó en algunas películas como: *El Danubio rojo* (*The red Danube*), de George Sidney, 1945; *El Telón de acero* (*The iron curtain*), de W.A. Welman, 1947; y *Correo diplomático*, de Henry Hathaway, 1952.

En esta época las películas norteamericanas contra el comunismo se podían dividir en tres bloques, según Dorothy Jones: las protagonizadas por espías; aquellas que denuncian al Partido Comunista dentro de la sociedad norteamericana; y las que plantean acontecimientos en el contexto de la guerra fría.

Pero también hubo un reflejo de esta época en la sociedad soviética y en su cine, utilizado



de forma propagandística en películas como: *Encuentro en el Elba*, de Grigori Alexandrov, 1948: propaganda del pacifismo como forma de resolver los problemas internacionales; *La caída de Berlín*, de Majail Chaureli, 1949: exaltación del pueblo soviético; y *La conspiración de los condenados*, de Mijail Kalatozov, 1950: claro ataque contra los EEUU.

4. El cine como herramienta para la enseñanza de la historia

Pero además de ser el cine un importantísimo documento de la historia del siglo XX, una película, o parte de ella, también puede convertirse en una herramienta que el profesor utiliza para enseñar cómo pudo ser una época o cómo pudo haber ocurrido un acontecimiento histórico; el cine puede «reproducir», mediante sus trucos, ambientes históricos anteriores al siglo XX.

Sin embargo nunca debemos olvidar que el director de cine produce una obra creativa y aunque sea del llamado género histórico, no tiene por qué representar o reflejar con exactitud científica el periodo histórico que se recoge en el film. El director es un creador y no un historiador y por tanto hay que llevar mucho cuidado con las llamadas películas históricas en las que a menudo se detectan errores históricos, errores que a veces son producidos conscientemente por el guionista o el director ante imposibilidades técnicas o simplemente por decisiones particulares.

Una película que refleja extraordinariamente lo que decimos y que nos puede servir para reflexionar con nuestros alumnos y alumnas en este sentido es el film norteamericano *Dulce libertad* (1986), cuyo guión y dirección corresponden a Alan Alda. Como dice Adolfo Bellido «la película es una reflexión sobre el cine, sobre unos personajes, sobre la verdad que encierra un film, o sobre la mentira que

muestran sus imágenes. Una reflexión también sobre el papel de la historia, sobre la memoria, el paso del tiempo, y la aparente calma que se esconde en una ciudad provinciana de los Estados Unidos de América»⁸. El protagonista es un profesor de historia que ve cómo un libro suyo es convertido en un guión cinematográfico en el que no reconoce nada de lo investigado para su elaboración.

A partir de que el alumnado sea consciente de las limitaciones del cine «histórico», avanzamos un paso más en nuestro aprovechamiento didáctico de un film y podemos trabajar con nuestros alumnos y alumnas no sólo en los contenidos históricos aprovechables sino también en la búsqueda de los errores históricos que aparecen en la película. Este apartado es una parte muy significativa de los materiales didácticos que acompañan cualquier película trabajada en el aula.

Veamos un ejemplo concreto de algunos errores históricos observados en una película. El ejemplo seleccionado es el de la película *La Misión*. La acción se desarrolla en las misiones —o «reducciones»— que los jesuitas establecieron en el actual Paraguay con el fin de evangelizar a los guaraníes. Los protagonistas son el padre Gabriel, partidario de utilizar la persuasión y el res-

peto para la conversión de los indígenas, y Rodrigo de Mendoza, un traficante de esclavos guaraníes y persona violenta, que ingresa en la orden de los jesuitas para hacerse perdonar sus pecados. Las reducciones estaban situadas en un territorio fronterizo que disputaban las monarquías española y portuguesa. Por el Tratado de Madrid de 1750 dicho territorio debía pasar a soberanía portuguesa lo que obligaba a los jesuitas a abandonar las «reducciones», creadas con el apoyo de la corona española. Para convencer a sus compañeros de orden visita las «reducciones» Altamirano, cuyo in-

Es, pues, necesario aprender a ver este arte de forma reflexiva y crítica; usarlo de manera distanciada para que sus mensajes morales e ideológicos puedan ser objetivados.

forme constituye la base de los hechos narrados en la película. Los jesuitas se resisten a obedecer las nuevas instrucciones y algunos de ellos recurren a las armas para, apoyados por los indígenas, enfrentarse al ejército portugués. En la batalla de Caibatí, guaraníes y jesuitas son derrotados.

Creemos que la película tiene suficientes aciertos históricos como para poder trabajar con ella en el aula, incluso en algunos concretos, como la utilización de la música por parte de los indios, la polifonía, la habilidad artesanal, la construcción de iglesias, la imprenta, la talla de imágenes y la cooperativa agrícola. Pero hay importantes errores históricos que debemos señalar a los alumnos. Por ejemplo:

- A lo largo de la película se intenta transmitir que la esclavitud de los indios estaba prohibida en los territorios españoles y existía en los portugueses: en efecto así era oficialmente, pero a través de las Encomiendas casi se esclavizaba a los indios al reducirlos a la condición de siervos.

- Los jesuitas atravesaban una delicada situación en Europa. Se dan cuenta del conflicto que les venía con el Tratado de Madrid por lo que enviaron a Altamirano, jesuita andaluz, y no cardenal, como aparece en el film, para que convenciera a los jesuitas de las «misiones». Históricamente se sabe que no acertó en la gestión ya que fue despótico y poco político. A pesar del empeño que puso, valiéndose de amenazas, no logró evitar la guerra.

- No consta que ningún jesuita muriera en la batalla ni que hubiera una represión posterior contra los indios. En la película se dice: «sé que murieron jesuitas y estuvieron encarcelados también».

- Aparece poco mestizaje, y a esas alturas del siglo XVIII ya estaba perfectamente establecido. Únicamente aparecen criollos, indios y un lacayo negro en la

ceremonia de discusión que en las colonias se hace sobre el Tratado de Madrid.

5. Nuestro proyecto didáctico

Exactamente igual que hacemos al explicar la Historia, cuando intentamos que el alumno se concientice de que ésta no es una disciplina que estudia sólo el pasado sino que tiene que ayudar a comprender el presente (El hombre primitivo y los primitivos actuales; la democracia ateniense y la democracia actual; el Senado romano y el Senado actual; la pervivencia de los elementos clásicos en nuestra civilización, etc.); esto mismo debemos hacer con el análisis de un film.

En nuestros materiales didácticos procuramos que el alumnado construya sus propios contenidos a través de una serie de actividades de aprendizaje significativo. Volvamos al ejemplo de la película *La Misión*.

5.1. Nos preparamos para ver la película

Antes de proyectar la película realizamos unas actividades sobre los conocimientos previos que el alumno puede tener sobre contenidos históricos y cinematográficos. Desde el punto de vista del contexto histórico trabajaremos fundamentalmente el tema de la colonización española de América.

5.2. Vemos la película

Empezamos trabajando las cuestiones puramente cinematográficas como la ficha técnica, el director, guionista, música, actores y actrices.

5.3. Analizamos la película y su contenido histórico

Pasamos a continuación a profundizar en su argumento y lo aprovecharemos para estudiar algunos contenidos históricos generales del siglo XVIII y otros particulares centrados en las reducciones. Acabamos analizando la actualidad de los contenidos históricos de la película,





es decir, viendo si existen referentes históricos en el presente.

5.4. Las huellas del pasado en el presente

En el caso de esta película sí las tenemos y muy claras. Comenzamos estudiando y reflexionando sobre la situación de los indios actuales en América destacando la figura de Rigoberta Menchú. Como comprenderá el lector las posibilidades en contenidos transversales y en la enseñanza de valores que pueden dar películas como la que comentamos son extraordinarias.

Dedicamos otra parte a rastrear la existencia actual de los guaraníes. ¿Cómo siguen viviendo esos indios que por la magia del cine hemos podido «ver» en el siglo XVIII?, ¿en qué se parecen y en qué se diferencian tras los doscientos cincuenta años que separan el tiempo histórico y el fílmico?

La prensa y los demás medios de comunicación han reflejado durante estos últimos meses noticias continuadas sobre el conflicto en el estado mejicano de Chiapas.

A través, fundamentalmente, de textos de prensa enseñamos a nuestros alumnos otra realidad actual que puede tener puntos de contacto o al menos de similitud con la de los guaraníes del siglo XVIII. Perfectamente se podrían escoger otros pueblos en otros tiempos.

Finalmente tenemos que hablar de la Teología de la Liberación pues también queda reflejada en la película con la postura adoptada por los jesuitas. El director era consciente de lo que hacía y seguro que no estaba realizando una película exclusivamente de contenido histórico, de reflejo del pasado. Aprovechó unos hechos históricos concretos para reflexionar sobre unos hechos actuales que perviven con total actualidad.

Ver cine es un contenido procedimental que sirve para adquirir numerosos contenidos conceptuales y un procedimiento para debatir y adquirir contenidos actitudinales.

6. La apuesta del Grupo «Imágenes de la Historia»

La experiencia de más de diez años trabajando habitualmente con películas en el aula nos ha reafirmado las posibilidades que el uso del cine tiene en la clase de historia. Y en esto coincidimos con Miquel Porter i Moix cuando dice que «una sola sesión durante un curso cobra muy poco significado y su misma excepcionalidad daña el valor que puede adquirir si se inserta en un trabajo regular, metódico, tanto en su periodicidad como en la constitución de una línea cíclica de películas». La justificación de este procedimiento es clara al aprovechar los medios audiovisuales, a los que el niño y el joven están tan naturalmente habituados, bien a través de una sala comercial –cine en toda su extensión–, bien a través del magnetoscopio –cine en la televisión–, o bien en pantallas intermedias en los propios centros –videoproyectores o retroproyectores– que la técnica actual permite.

Sin embargo, hay que tener en cuenta los numerosos problemas que el profesorado debe superar para llevar a cabo esta experiencia. Es un proyecto más de los que se realizan en nuestros centros y, dada la escasez presupuestaria, la poca disponibilidad de espacios, y la complejidad organizativa, su aplicación se convierte en un verdadero reto⁹.

En el momento actual, nuestro grupo ha iniciado una revisión profunda en las guías didácticas siguientes:

- *En busca del fuego*, de J.J. Annaud.
- *Tierra de faraones*, de Howard Hawks.
- *Ulises*, de Mario Camerini.
- *Excalibur*, de John Boorman.
- *El nombre de la rosa*, de J.J. Annaud.
- *Los reyes del sol*, de J. Lee Thompson.
- *Alba de América*, de Juan de Orduña.
- *Galileo*, de Liliana Cavani.
- *Aguirre, la cólera de Dios*, de W. Herzog.

- *La Misión*, de Roland Joffé.
- *Queimada*, de G. Pontecorvo.
- *Simón Bolívar*, de Alessandro Blasetti.
- *Tiempos Modernos*, de Ch. Chaplin.
- *La batalla de Argel*, de G. Pontecorvo.
- *Surcos*, de J.A. Nieves Conde.

Notas

¹ José J. Goberna, Ricardo Gorgues y Ricardo C. Torres son miembros del antiguo grupo «Tiempos Modernos», que fue coordinado por Ricardo Gorgues Zamora, en el IIES «Campanar» de Valencia.

² GORGUES, R.; ENGUIX, R. y GOBERNA, J. (1997): «El cine en la clase de historia: un proyecto didáctico para la ESO y el bachillerato», en *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 11*. Barcelona, Graó; pp. 71-78.

³ Aitor Yraola, director del curso «Historia contemporánea de España y cine» impartido en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid, durante 1995, afirmaba que «el cine es una manifestación artística y expresa una realidad colectiva, aunque el director, como todo artista, es esclavo de distintas limitaciones como, por ejemplo, las impuestas por el periodo que le ha tocado vivir y su propia inclinación ideológica».

⁴ HUESO, A.L. (1983): *El cine y la historia del siglo XX*. Santiago de Compostela. Edita Universidad de Santiago de Compostela. Monografías de la Universidad de Santiago de Compostela nº 83.

⁵ Parte de la experiencia de este curso se recoge en el libro de J. María Caparrós, *100 Películas sobre Historia Contemporánea*, Madrid, Alianza, 1997.

⁶ El caso español es un poco más tardío. Pero, según el escritor Gerald Brenan, «en ningún otro país de Europa se observa tanta pasión por el cine. En el año 1947 sólo Estados Unidos aventajaba a España en cines por habitantes».

⁷ En España el Plan Marshall quedó reflejado en el cine en la película de Luis García Berlanga, *Bienvenido Mister Marshall*.

⁸ Muy interesante resultó el ciclo «Cinema i Revolucio» que se desarrolló en la Filmoteca Valenciana, organizado por la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, y coordinado por Adolfo Bellido. En él se pasó a alumnos de distintos niveles las películas: *Dulce libertad*, *La noche de Varennes*, *El acorazado Potemkin* y *Salvador*. En dicho ciclo se entregó un material muy interesante en el sentido que estamos indicando.

⁹ GORGUES, R. y OTROS: (1987): *El cine en la clase de historia: un proyecto didáctico para la ESO y el Bachillerato*; pág. 75.

Referencias

BARCO, R. del (1977): *La Historia a través del cine*. Madrid, Artedicta.

CAPARROS, J. MARÍA (1997): *100 películas sobre Historia Contemporánea*. Madrid, Alianza.

DUPLA, A. e IRIARTE, A. (1990): *El cine y el Mundo Antiguo*. Bilbao, Servicio Editorial Universidad País Vasco.

FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, J. (1989): *Cine e Historia en el aula*. Madrid, Akal.

FERRO, M. (1985): *Cine e Historia*. Barcelona, Planeta.

GORGUES, R.; ENGUIX, R. y GOBERNA, J.J. (1997): «El cine en la clase de historia: un proyecto didáctico para la ESO y el Bachillerato», en *IBER, 11*; pp. 71-78.

HUESO, A.L. (1983): *El cine y la Historia del siglo XX*. Santiago de Compostela. Imprenta Universitaria.

LILLO REDONET, F. (1994): *El cine de romanos y su aplicación didáctica*. Madrid. Ediciones Clásicas.

MARTIN, J. y RUBIO, A. (1990): *Cine y Revolución Francesa*. Madrid, Rialp.

MONTERDE, J.E. (1986): *Cine, Historia y Enseñanza*. Barcelona, Laia.

VARIOS (1981/82): «Cinema e Historia», colección de artículos publicados en *L'Avenç*. Barcelona.

• **R. Gorgues Zamora y José J. Goberna Torrent son profesores del Instituto «Conselleria» de Valencia.**



Desde el cine a la poesía

Tomás Pedroso Herrera
Huelva

Si cine y poesía tienen rasgos comunes y el alumno está mucho más familiarizado con los medios audiovisuales, es presumible suponer que accederá con más facilidad al lenguaje poético por medio del lenguaje cinematográfico. Este artículo intentará ser una explicación sobre cómo paliar este difícil problema: utilizando el lenguaje cinematográfico para explicar el lenguaje poético. En él, el autor apuesta por el mundo del cine como instrumento didáctico privilegiado para explicar a los alumnos poesía contemporánea.

1. Intenciones

La lectura y comprensión de textos poéticos es uno de los más difíciles objetivos que pueden alcanzarse en las clases de Lengua y Literatura. Abandonados ya los métodos didácticos en los que imperaba exclusivamente la historiografía literaria, todos los profesores de esta asignatura han comprendido que sólo el trabajo con los textos puede propiciar el conocimiento y el deleite del alumno.

Todas las etapas literarias son difíciles para nuestros alumnos por los más diversos motivos: en la literatura medieval está el casi insalvable problema de la lengua, en el Renacimiento el alumno topa con unos valores espirituales que por ajenos no comprende, la literatura barroca es conceptual y formalmente tan compleja que el acercamiento a ella se realiza con gran esfuerzo, etc. Sin embargo,

parecería lógico que, conforme el temario de la asignatura avanzara hacia la contemporaneidad, el alumnado se interesase y comprendiera mejor los productos literarios más próximos a su tiempo y entorno. Pero esto no es así. Paradójicamente la literatura del siglo XX, más en concreto la poesía, resulta casi incomprensible –como cualquier profesor de Literatura de Bachillerato puede corroborar– para nuestros alumnos.

2. Cine y literatura

La relación que ha existido entre literatura y cine ha sido más que fraternal: desde sus inicios, pero sobre todo desde la aparición del sonoro, el cine ha necesitado de la obra literaria para, principalmente, tener una historia que contar.

En un primer momento, la relación más

estrecha surgió entre el cine y el teatro por razones evidentes: el guión cinematográfico se asemeja a una obra de teatro. Además, el teatro que imperaba en estos momentos era heredero del Realismo y del Naturalismo, lo que influyó decisivamente en el argumento, en la tipología de los personajes y en los ambientes que, con rapidez, llegaron a las pantallas.

Por un momento existió la posibilidad de que el cine se supeditase tanto al teatro que perdiera su carácter autónomo y llegara a convertirse en teatro filmado. Abundaban «las tomas estáticas largas, desde el mismo ángulo, reproduciendo el punto de vista de un espectador inmóvil en su butaca de platea» (Montiel, 1992)¹. Sin embargo, esto no ocurrió porque el cine comenzó a recibir otras influencias literarias que lo alejaron del diálogo y lo acercaron a su misma esencia: a la imagen.

Tanto el cine americano como europeo han utilizado la obra literaria como fuente de inspiración o como fiel modelo para filmar. La cantidad de títulos puede ser ingente, habida cuenta que toda obra literaria es susceptible de ser convertida en obra fílmica: Eisenstein pensó, como asombroso ejemplo, en la adaptación al cine de *El Capital* de K. Marx².

3. Cine y vanguardias

Las furiosas vanguardias que nacieron en el primer cuarto del presente siglo comprendieron que el cine era una nueva expresión artística con la que se podía luchar contra el «viejo arte» de espíritu burgués. Por esto, no hubo vanguardia, por efímera que fuera, que no reivindicara el cine como forma de expresión propia.

3.1. Futurismo

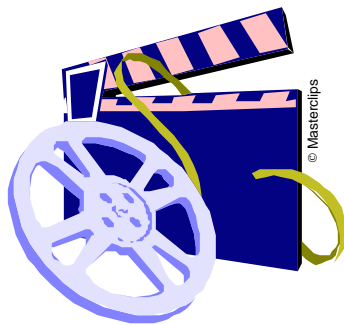
Los jóvenes futuristas fueron los primeros que en septiembre de 1916 en la revista *L'Italia Futurista* expusieron su manifiesto «La cinematografía futurista», donde, de forma muy

breve, indicaron cuáles debían ser las directrices del nuevo arte: «El cinematógrafo es un arte en sí mismo. El cinematógrafo, por tanto, nunca debe copiar el escenario. El cinematógrafo, al ser fundamentalmente visual, deberá llevar a cabo principalmente el proceso de la pintura: distanciarse de la realidad, de la fotografía, de lo delicado y de lo solemne. Llegar a ser antidelicado, deformante, impresionista, sintético, dinámico, verbo libre»³.

Además de esta definición, el manifiesto lo componen catorce orientaciones concretas de lo que debe ser el cine futurista, en las que se recoge el valor de la imagen, la importancia y utilización de la música, el valor simbólico del montaje, las relaciones del cine con el resto de las artes, los modos narrativos, etc. Sirva como ejemplo de las intenciones de los jóvenes de Marinetti el punto número primero de esta declaración de intenciones: «Nuestros films serán: analogías cinematografiadas utilizando la realidad directamente como uno de los dos elementos de la analogía. Ejemplo: si queremos expresar el estado angustioso de uno de nuestros protagonistas, en lugar de describirlo en sus diferentes fases de dolor, obtendremos una expresión equivalente con el espectáculo de una montaña abrupta y cavernosa (...). El universo será nuestro vocabulario»⁴.

Partiendo de presupuestos muy similares a los del Futurismo, pero arribando a conclusiones muy diferentes, se halla el «kinoglaz» (cine-ojo) de Dziga Vertov. Este autor, joven futurista seguidor de la estética de Maïakovski, da cuerpo, en 1922, a un conjunto de teorías que parten –parafraseando a Marx– de que «el drama cinematográfico es el opio del pueblo».

Vertov pretende la filmación de los hechos y el registro de los acontecimientos sin que medien ni la dramatización ni la representación: ha nacido el cine documental al servicio de la Revolución Rusa⁵.





3.2. Expresionismo

Además de en la Italia y la Rusia futuristas, el nuevo arte de la «fotografía en movimiento» creció rápidamente en Alemania que, humillada por la paz de Versalles (1919), se disponía a afrontar su oscuro período histórico de entreguerras: el Expresionismo es el término empleado para describir obras de arte en las cuales la realidad está distorsionada para expresar las emociones o la visión interior del artista. Este feraz movimiento de vanguardia alcanzó a la pintura, al teatro, a la poesía; sin embargo, fue en el ámbito cinematográfico donde logró una mayor difusión, sobre todo a partir de *El gabinete del Dr. Caligari*: perspectivas deformantes, luces y sombras muy marcadas, blancos y negros violentos, líneas diagonales deformadoras de la realidad, personajes con vestiduras y maquillajes extraños y exagerados y movimientos sincopados y retorcidos son los rasgos estéticos que afloran en esta obra maestra del cine y que simbolizan la confusión y la angustia que acechaban al hombre del momento⁷. Como, en definitiva, señala Caparrós (1976), «los conceptos filosóficos son mezclados con el onirismo y lo sádico de forma extravagante»⁷.⁸

3.3 Surrealismo

Aunque gozaban de una excelente salud, la aparición del Manifiesto Surrealista dio un nuevo impulso a las vanguardias de los años veinte. Esta primera proclama de A. Breton, impresa en 1924, coincide con que el cine es ya un arte que ha alcanzado una cierta madurez que llama la atención de todos los artistas del momento, especialmente a los autores que deseaban que las desconocidas fuerzas del inconsciente humano aflorasen en el arte. Un movimiento como el Surrealista, que perse-

guía el onirismo y la reconstrucción de las estructuras del sueño, experimentó un extraordinario interés por un arte que era capaz de construirse con un lenguaje no narrativo en el que las relaciones entre las imágenes no procede de causalidad alguna.

La aportación hispánica es más que significativa con la figura de Luis Buñuel que rodó los dos ejemplos prototípicos de este cine: *Un perro andaluz* y *La edad de oro*. En estas obras Buñuel practica la libre asociación de ideas y potencia el valor de la imagen, lo que le lleva a prescindir de todo discurso lógico y argumental, hecho que, junto al tema erótico de la segunda película, originó un considerable escándalo en su momento⁹.

A pesar de la sintonía inicial entre el cine y el surrealismo, todos los críticos insisten en que el número de películas totalmente surrealistas es muy escaso. Tal vez esto se pueda explicar con estas palabras de R. Gubern: «No es raro que la fiebre surrealista alcanzase al cine, pues –como ha explicado Buñuel– es ‘el mecanismo que mejor imita el funcionamiento de la mente en el estado de sueño. Y el sueño es, no hay que olvidarlo, la forma más pura de automatismo psíquico. Pero este automatismo irreflexivo de los surrealistas es lo que menos se parece a la laboriosa y prolongada elaboración de una película: será ésta precisamente, la mayor paradoja del cine surrealista que va a nacer’»¹⁰.

4. El lenguaje del cine y el lenguaje de la poesía: fragmentarismo, elipsis y yuxtaposición

En todos los manuales se señala que el fundamento del lenguaje cinematográfico es el plano: la unidad visual constituida por un número indeterminado de fotogramas logra-

La relación que ha existido entre literatura y cine ha sido más que fraternal: desde sus inicios, pero sobre todo desde la aparición del sonoro, el cine ha necesitado de la obra literaria para, principalmente, tener una historia que contar.

dos en una sola toma. La historia cinematográfica avanza cuando el director de la película añade plano tras plano, es decir, cuando recurre al montaje, por lo que la narración cinematográfica es fundamentalmente fragmentaria.

El director cuenta una historia que avanza mediante la fragmentación del espacio (porque sólo filma aquello que desea) y del tiempo (porque lo adecua a la intriga que él desea). El espacio es el entorno en el que se desarrolla la acción; es el decorado cinematográfico e influirá no sólo en la acción, sino que también servirá para la descripción de personajes, sentimientos, etc. (Recuérdese la importancia del decorado en el cine expresionista). Por otro lado, el tiempo puede ser idéntico para la ficción y para la realidad (tiempo continuo), puede ser desigual (tiempo discontinuo, el más frecuente) o puede haber un tiempo «atemporal» (el que se da en los sueños o fantasías de los personajes).

Mediante la fragmentación del tiempo y el espacio, más el resto de los recursos del lenguaje cinematográfico (iluminación, angulación, movimientos y situación de la cámara, fundidos, encadenados, sobreimpresiones, efectos de sonido, etc.), el realizador cinematográfico consigue la intriga, es decir, la creación de una narración en suspenso que mantiene la atención del espectador¹¹.

En otro orden de cosas, concretamente en el orden literario, E. Hulme, poeta, crítico y filósofo imaginista inglés de principios de siglo, sostenía que la característica definitoria de toda la literatura contemporánea era la destrucción del principio de continuidad, con lo que la fragmentación se había convertido en el método artístico más utilizado por las van-

guardias: el autor no debía exponer sus sentimientos linealmente, método creativo propio del Romanticismo decimonónico, sino que debía fragmentar su obra y mostrar sólo lo más expresivo¹².

La fragmentación, característica medular tanto del cine como de la literatura (principalmente de la poesía), tiene dos consecuencias inmediatas: la elipsis y la yuxtaposición.

La elipsis que ha sido definida por Ángel Fernández Santos como el «salto secuencial o compresión del tiempo que abre caminos a la capacidad sugeridora de la imagen y con ella a la libertad de respuesta del espectador»¹³, supone que el director de cine salta por encima

de fragmentos temporales, con lo que el espectador debe suplir algunos puntos de la causalidad del relato. Una anécdota recogida en numerosos manuales de cine que relata los balbuceos cinematográficos en la utilización de la elipsis, ilustra a la perfección esta técnica:

«Era –a propósito del empleo de la acción presentada de forma paralela– la primera película sin persecución y, por aquellos días, una película sin persecución no era una película...». Cuando Mr. Griffith sugirió una escena mostrando a Annie Lee esperando el regreso de su marido seguida de una escena de Enoch Arden en una isla desierta, fue juzgado completamente disparatado. «¿Cómo puede narrar saltando de esta manera? El público no lo entenderá. Bien,

respondió Griffith: ¿Acaso Dickens no escribe de ese modo? Sí, pero es Dickens, es distinto, se trata de novelas. No tan distinto, esto son historias en imágenes, no es tan diferente»¹⁴.

La técnica poética de la elipsis ha sido definida de forma casi idéntica en todos los

Las furiosas vanguardias que nacieron en el primer cuarto del presente siglo comprendieron que el cine era una nueva expresión artística con la que se podía luchar contra el «viejo arte» de espíritu burgués. Por esto, no hubo vanguardia, por efímera que fuera, que no reivindicara el cine como forma de expresión propia.



manuales de estilística: se trata de una figura retórica que surge de la supresión de partes del discurso (sin que esto afecte a la comprensión) para realzar la expresividad de éste. Nuevamente, en toda obra literaria en la que está presente la elipsis, el lector debe, en mayor o menor medida, suplir lo que no está presente, con lo que aumentan la ambigüedad y la consecuente multinterpretabilidad.

La yuxtaposición fue también una de las claves de renovación de la estética de inicios de siglo a la que se sumaron todas las vanguardias. Ya los imaginistas ingleses se preocuparon de reformar el concepto tradicional de metáfora, ensayando un tipo de imagen novedosa que nacía de la superposición de dos imágenes simples cuya suma presentaba un significado que difería del significado de cada una de las simples.

La yuxtaposición es, obviamente, la consecuencia directa y principal consecuencia de la elipsis. El lector, de nuevo, debe establecer los puentes en esa realidad fragmentada que recibe como comunicación literaria. Ya que la ejemplificación de imágenes resulta imposible, aquí dos casos de poesía contemporánea que se articulan por medio de la elipsis y la yuxtaposición: en el primer caso, Lorca compone un poema (titulado «Flor») de estilo nominal en el que los dos últimos versos se colocan «al lado» de los dos anteriores sin que medie una relación causal; en el segundo la misma técnica es utilizada con más profusión por Adolfo Salazar, un poeta casi desconocido de principios de siglo:

1) *Flor: El magnífico sauce/ de la lluvia, caía./
; Oh la luna redonda/ sobre las ramas blancas.*¹⁵

2) *Abril: Acacias en la calle desierta/ Fría claridad perfumada/ Los árboles están llenos de trinos/*

Interior: Flores sobre la mesa/ El blanco mantel se ofrece/ Abre la risa de tus labios/

*Encuentro: Furtivo sobresalto transparente/
Ya estás en la sazón armoniosa/ No me ha olvidado tu mirada/*

*Estío: El mar a través de las hojas/ Arpegios de velas lejanas/ Te has disuelto toda en el sol/ [...]*¹⁶.

5. Ejemplos

Los poetas españoles de principios de siglo, como se señaló más arriba se sintieron rápidamente interesados por el cine, pero, a pesar de esto, no es posible hallar abundantes ejemplos de poemas inspirados en el nuevo arte.

Inspirado por el movimiento futurista (aunque muy lejos de sus presupuestos estéticos),

Pedro Salinas escribe en *Seguro azar* un

conjunto de poemas dedicados a los objetos. Son famosas las com-

posiciones dedicadas a

la bombilla eléctrica

o a la má-

quina de escri-

bir. Menos famo-

so, pero en idénti-

ca línea está el poe-

«Cinematógrafo»,

cuya fecha de publica-

ción (1929) coincide con

otras manifestaciones simi-

lares del cine en la literatura.

El poema se divide en dos

partes, «Luz» y «Oscuridad». En

la primera de ellas, Salinas com-

para la proyección cinematográfica

con el día de la creación del mundo: el

«con dos líneas verticales./ con

dos líneas horizontales/») elimina el caos

y presenta al hombre la realidad armoniosa

(«Y el caos tomó ante los ojos/ todas las formas

familiares/»). Curiosamente, nuestro autor,

para exponer el mundo ordenado, utiliza una

enumeración en la que los elementos se yuxta-

ponen caóticamente: «la dulzura de la colina./



Notas

¹ MONTIEL, A. (1992): *Teorías del cine*. Madrid, Montecosinos; pág. 89.

² Sin pretender abundar más en la relación entre cine y literatura, remito a BAZIN, A. (1966): *¿Qué es el cine?* Madrid, Rialp, donde se hallan capítulos como «El cine y las demás artes», «Teatro y cine» y «Pintura y cine».

³ Extraído de ROMAGUERA IRAMIO (1989): *Textos y manifiestos del cine*. Madrid, Cátedra; pág. 23.

⁴ *Ibidem*; pág. 22.

⁵ Todos los manifiestos de VERTOV, D. referidos al «cine-ojo» y al «cine-verdad» se hallan en el libro citado en la nota 3; pp. 29-50.

⁶ Para profundizar en el cine expresionista: EISNER, L.H.: «Contribución a una definición de cine expresionista», recogido en *Textos...*; pp. 106-111.

⁷ CAPARRÓS, J.M. (1976): *Historia crítica del cine*, Madrid, Magisterio Español.

⁸ Para profundizar más en el cine expresionista y hallar abundante bibliografía, remito a RENÉ, J. (1988): *Historia ilustrada del cine*, y concretamente «El expresionismo». Madrid, Alianza; pp. 161-175.

⁹ El manifiesto en el que los surrealistas apoyaron la película *La edad de oro* puede hallarse en *Textos...*

¹⁰ GUBERN, R. (1993): *Historia del cine*. Barcelona, Lu-

men; pág. 102.

¹¹ No es el momento de indagar en los recursos del lenguaje del cine, sin embargo he aquí algunas referencias: STEPHENSON, R. (1973): *El cine como arte*. Barcelona, Labor; CASETTI, F.: *Teorías del cine*. Madrid, Cátedra; REISZ, K.: *Técnicas del montaje cinematográfico*. Madrid, Taurus; SKLOVSKI, V. (1971): *Cine y lenguaje*. Barcelona, Anagrama.

¹² «One of the main achievements of the nineteenth century was the elaboration and universal application of the principle of continuity. The destruction of this conception is, on the contrary, an urgent necessity of the present». Estas palabras de HULME explican la idea anterior. Están extraídas de BRADBURY, M. (1981): *Modernism*. London, Penguin Books.

¹³ FERNÁNDEZ SANTOS, A. (1998): «La imagen despótica», en *El País*, 2 de marzo.

¹⁴ GUBERN, R. (1984): *Mensajes icónicos en la cultura de masas*. Barcelona, Lumen; pág. 100.

¹⁵ GARCÍA LORCA, F. (1996): *Canciones*. Madrid, Alianza.

¹⁶ SALAZAR, A. (1920): *Revista La Pluma*, noviembre.

¹⁷ Composiciones relacionadas con el cine también pueden hallarse en *Ámbito* de ALEIXANDRE, V. y en *Hélices* de DE TORRE, G.

• **Tomás Pedroso Herrera** es profesor de Lengua y Literatura en el Instituto de Educación Secundaria «Pablo Neruda» de Huelva.





Los sonidos del cine

Herminia Arredondo y Francisco J. García
Huelva

Las relaciones entre el sonido y la imagen visual en el cine no pueden interpretarse como una simple adición. La dimensión sonora (palabra, música, sonidos, ruidos, silencios), con su significación propia, puede llegar a constituirse en imagen de pleno derecho haciendo al cine «audiovisual». En este trabajo se propone que el análisis cinematográfico tenga en cuenta esta dimensión sonora para la elaboración de propuestas didácticas integrales.

«Hasta hoy, las teorías sobre el cine, en conjunto, han eludido prácticamente la cuestión del sonido: unas veces dejándola de lado y otras tratándola como un terreno exclusivo y menor. Aunque algunos investigadores hayan propuesto enfoques muy valiosos sobre la cuestión, sus aportaciones no han ejercido aún la suficiente influencia como para imponer una reconsideración del conjunto del cine en función del lugar que en él ocupa el sonido desde hace más de sesenta años» (Chion, 1993: 11).

Si en 1993 aparecía publicada en nuestro país la obra de Michel Chion, *La audiovisión*, de cuya introducción hemos tomado el párrafo anterior, hoy, en 1998, la situación parece haber cambiando notablemente a raíz de la influencia ejercida por este mismo autor. No obstante, los efectos de estas investigaciones sobre las relaciones entre el sonido y la imagen

en el cine y otros medios, apenas han tenido la más leve repercusión en nuestro entorno educativo.

1. Audio + visual = audiovisual

El cine, la televisión y demás medios audiovisuales no se dirigen sólo a un único sentido, la vista, sino que suscitan una actitud perceptiva específica que Chion propone llamar la «audiovisión», hasta hoy ignorada como tal, o reducida a un simple esquema aditivo. En la combinación audiovisual (ver las imágenes más oír los sonidos) una percepción influye en la otra y la transforma: no se ve lo mismo cuando se oye; no se oye lo mismo cuando se ve (Chion, 1993: 11). Pero esta relación además de ser compleja y no arbitraria, viene siendo variable desde la invención del sonoro, a finales de los años veinte, cuando al cine se le



añadió la palabra, la música y los ruidos.

En esos momentos iniciales se planteaba: «¿cómo hacer para que el sonido y la palabra no sean una simple redundancia de lo que se ve? Este problema no negaba que lo sonoro y lo parlante fuesen un componente de la imagen visual; al contrario, era por su condición de componente específico por lo que el sonido no debía producir redundancia con lo que se veía en lo visual» (Deleuze, 1987: 310).

La música ya presente en el cine mudo, improvisada o programada, «se hallaba sometida a una cierta necesidad de ‘corresponder’ con la imagen visual, o de servir a fines descriptivos, ilustrativos, narrativos, actuando como una forma de título intermedio. Cuando el cine se hace sonoro y parlante, la música queda en cierto modo emancipada, y puede cobrar vuelo» (Deleuze, 1987: 314). Pero el temor arrastrado desde entonces, de no hacer redundantes lo sonoro y lo visual no ha dejado de preocupar, pues la dimensión sonora no implica obligatoriamente que el cine se vuelva «audiovisual».

Lo sonoro puede ser entendido únicamente como un nuevo componente de lo visual; por eso se persigue la simultaneidad de las dos imágenes: «además de la idea determinada por la sucesión de dos imágenes (o montaje ‘vertical’, siguiendo el sentido del desarrollo de la película), se obtenía otra idea nacida de la relación inmediata de lo visual y lo verbal (montaje ‘horizontal’), siendo simultáneas las dos significaciones» (Mitry, 1990: 100).

A pesar de todo, se sigue subordinando lo sonoro a la secuencia visual. Una concepción que no ha dejado de ser sentida aún hoy hace reposar la continuidad de la película esencialmente sobre el desarrollo visual como arma-

zón y eje de estructura (Mitry, 1990: 101). Esto puede suponer que se considere a la música, los sonidos y los ruidos como información suplementaria, como comentario de las imágenes. Y a su vez, originar un punto de vista simplista y sesgado que nada tiene que ver con el cine y el lenguaje cinematográfico de hace ya bastantes años. Una postura que desafortunadamente puede observarse en los programas docentes y en la mayoría de los libros de texto utilizados en nuestras aulas de Primaria y Secundaria, en los que el estudio del sonido en el cine queda habitualmente reducido a la música como recurso al servicio de la imagen, a la banda sonora como un producto musical lanzado al mercado en formato CD, o al musical como único ejemplo ilustrativo de la música en el cine.

Esta situación, que viene a identificar lo sonoro en el cine con la partitura musical y con una serie de efectos ambientales, nos parece absurda si pensamos en la música del siglo que nos deja. ¿Cómo es posible que se tenga esta idea de la música en el cine, de la relación entre la imagen sonora y la visual, cuando los conceptos de objeto sonoro, paisaje sonoro, ruido y silencio como materia musical, medio ambiente sónico, música concreta y electrónica..., inundan nuestra manera de hacer y concebir la música y son ampliamente conocidos desde finales de los sesenta a través de las publicaciones de Pierre Schaeffer (1988) y de la obra pedagógica de Murray Schafer (1985a, 1985b), entre otros?

«En el transcurso del siglo XX, todas las definiciones convencionales de la música han sido refutadas por las abundantes actividades de los músicos mismos» (Schafer, 1985a: 13): la amplia utilización de los instrumentos de percusión en la música orquestal, introduc-

El cine, la televisión y demás medios audiovisuales no se dirigen sólo a un único sentido, la vista, sino que suscitan una actitud perceptiva específica que Chion propone llamar la «audiovisión», hasta hoy ignorada como tal, o reducida a un simple esquema aditivo.

ción de procedimientos aleatorios, la apertura de las composiciones y salas de concierto a los sonidos exteriores a las mismas, la música concreta utilizando la cinta magnetofónica, o la música electrónica. Toda esta amplia oferta, cualquier cosa que suene, el nuevo paisaje sonoro de la vida contemporánea, el universo sonoro... determinan la nueva orquesta y los nuevos músicos así como la tarea de los educadores musicales (Schafer, 1985a). Si oímos y hacemos música en nuestra cotidianidad y en nuestras aulas recurriendo no sólo a los instrumentos y sonidos supuestamente habituales, sino que trabajamos con variados objetos sonoros, construyendo con sonidos, ruidos y silencio, nuestra postura ante la «música» en el cine implicaría la asunción de estas mismas propuestas que ampliamente rebasan aquella mirada sesgada.

Mientras, el cine llamado clásico, concebido como arte fundamentalmente visual enriquecido con el sonido, la palabra y la música, ha cedido ante un cine moderno que implica un nuevo uso de lo parlante, de lo sonoro y de lo musical, una dimensión original de la palabra oída: «ya no es

una dependencia o una pertenencia de la imagen visual, pasa a ser una imagen sonora de pleno derecho, cobra una autonomía cinematográfica, y el cine se hace verdaderamente audio-visual» (Deleuze, 1987: 320).

2. Una propuesta «audiovisual» para el aula

Centrándonos principalmente en las funciones del sonido en la cadena audiovisual, hacemos ahora una propuesta abierta de aspectos que podemos trabajar con los estudiantes de Educación Secundaria.

2.1. «Valor añadido»

Podemos observar cómo el valor añadido es recíproco: «el sonido hace ver la imagen de un modo diferente a lo que ésta muestra sin él, la imagen, por su parte, hace oír el sonido de modo distinto a como éste resonaría en la oscuridad» (Chion, 1993: 31). Este valor añadido puede tener distintos efectos en la percepción de la imagen, influyendo en la sensación de movimiento y velocidad y, sobre todo, en el tiempo percibido. Para esto presentaremos a los alumnos varios fragmentos de una película (que luego veremos completa) sólo mostrando los sonidos, luego sólo viendo las imágenes, y posteriormente imagen más sonido. Presentar imágenes sonoras por un lado, imágenes visuales por otro, y por fin imágenes audiovisuales nos permitirá construir uno o varios discursos de un mismo fragmento cinematográfico.

2.2. Función unificadora del flujo de imágenes por el sonido

Enlazar las imágenes puede realizarse, por ejemplo, mediante efectos de encabalgamiento u «overlapping» en el nivel del tiempo, haciendo oír ambientes globales (lo que denominaríamos «paisaje sonoro») en el nivel del espacio, o por la presencia de una música orquestal que desborda el marco espacio-temporal real (Chion, 1993: 51-52). De la propuesta anterior para realizar con los alumnos, pasamos a este apartado, en el que ya





nos centramos en un aspecto mucho más concreto de la unión imagen sonora/imagen visual, donde la primera se comporta como soporte unificador de la secuencia de imágenes visuales.

2.3. Función puntuadora del sonido

Esta tarea corresponde principalmente al montador o encargado del sonido, aunque su diseño a veces aparece incluso ya en el guión. Entre otras posibilidades puntuadoras, que van más allá de la mera sincronización de ruidos con imágenes, podemos analizar la «puntuación simbólica mediante la música», el «leitmotiv» (Chion, 1993: 53-57). El «leitmotiv», recurso muy utilizado en la composición musical (sobre todo en el drama wagneriano), consiste en un tema o motivo musical que se asocia a un personaje, una idea, un pensamiento, un acontecimiento, y que se utiliza como referente de los mismos evocándolos o recordándolos. Este procedimiento musical, muy común en el cine, podremos buscarlo y analizarlo con nuestros alumnos, así como algunos otros recursos que a modo de decorado sonoro definen un espacio particular con su presencia.

2.4. Función de anticipación

Podemos encontrar ejemplos de situaciones en las que el «audioespectador», consciente o inconscientemente, crea una expectativa de resolución de lo que está viendo y oyendo, aunque esta anticipación pueda ser confirmada o negada posteriormente (Chion, 1993: 58-59). La música desempeña un importante pa-

pel sugiriendo situaciones de este tipo, en las que un sonido, un ritmo sonoro, u otro recurso musical, crean estas expectativas.

El estudio del sonido en el cine queda habitualmente reducido a la música como recurso al servicio de la imagen, a la banda sonora como un producto musical lanzado al mercado en formato CD, o al ejemplo ilustrativo de la música en el cine. Esta situación, que viene a identificar lo sonoro en el cine con la partitura musical y con una serie de efectos ambientales, nos parece absurda si pensamos en la música del siglo que nos deja.

2.5. Modos de expresar el silencio

La ausencia de sonidos y ruidos no es el único recurso utilizado en el cine para expresar el silencio. También pueden aparecer ambientes en los que se hace sentir el silencio utilizando sonidos tenues, sonidos lejanos, ruidos que sugieren intimidad, discretas reverberaciones, etc. (Chion, 1993: 61). Encontrar situaciones de este tipo puede ayudarnos a descubrir la función del silencio, entendido no sólo como ausencia de sonido/ruido, en la música y en otros lenguajes como el cinematográfico.

2.6. Puntos de sincronización de imagen sonora y visual

Buscaremos puntos de sincronización entre fenómenos sonoros y visuales. Este es el caso de imágenes visuales de golpes, disparos o impactos, reforzadas con sonidos en un encuentro puntual e instantáneo (Chion, 1993: 63).

2.7. Localización de la fuente sonora

Este es un tema del que habitualmente vienen ocupándose distintas publicaciones en las que se incluye el estudio del componente sonoro del cine: Gaudreault y Jost (1995), Casetti y Di Chio (1996), Chion (1993) o Mi-try (1990), entre otros.

Sonido diegético («onscreen» u «offscreen», interior o exterior) y no diegético; sonidos, voces, ruidos y música de tipo *over*, *in*, *off*; auri-

cularización; acusmática... constituyen todo un entramado de categorías tratadas en dichos estudios. Estos conceptos han surgido en torno a la visualización o acusmatización de la fuente sonora; es decir, sonidos que se oyen acompañados de la visión de la causa que los origina en el primer caso, y sonidos percibidos sin la visión de su fuente en el segundo.

La complejidad de las situaciones que podemos encontrar en los análisis filmicos que realizaremos con nuestros alumnos nos impide reducirlas a una triple visión *over-in-off*. Estas tres categorías, aunque útiles, deben ser enriquecidas con otras dimensiones que superen sus límites restrictivos (Chion, 1993: 78-81): «sonido ambiente» (sonidos de un espacio particular y que envuelve una escena), «sonido interno» (corresponde al interior biológico y mental de un personaje), «sonido *on the air*» (sonido presente en la escena, producido por aparatos electrónicos: radio, teléfono, etc.).

Asimismo, la música puede aparecer a partir de una fuente sonora situada en el lugar y tiempo de la acción (música de foso o no diegética), o fuera de ésta (música de pantalla o diegética), pero de modo flexible, siendo posible el paso fácil y frecuente de un tipo a otro, o la simultaneidad de ambos.

Como complemento a esta propuesta «audiovisual» podríamos ocuparnos del discurso musical en sí mismo recurriendo a dimensiones tratadas hasta ahora tangencialmente o únicamente en su relación con la imagen visual. Esto supondría ocuparnos de los instrumentos, voces y timbres empleados; la composición musical (sea específica para la película, o tomando piezas de otros contextos); la edición discográfica de la denominada comúnmente «banda sonora»; sistemas y técnicas de grabación; reproducción del sonido en la sala; etc.

Referencias

- CASETTI, F. y CHIO, F. (1996): *Cómo analizar un film*. Barcelona, Paidós.
 CHION, M. (1993): *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona, Paidós.
 DELEUZE, G. (1987): *La imagen-tiempo*. Barcelona, Paidós.
 GAUDREAU, A. y JOST, F. (1995): *El relato cinematográfico*. Barcelona, Paidós.
 MITRY, J. (1990): *La semiología en tela de juicio (cine y lenguaje)*. Madrid, Akal.
 SCHAEFFER, P. (1988): *Tratado de los objetos musicales*. Madrid, Alianza.
 SCHAFER, R.M. (1985a): *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires, Ricordi.
 SCHAFER, R.M. (1985b): *Limpieza de oídos*. Buenos Aires, Ricordi.

• **Herminia Arredondo Pérez** y **Francisco José García Gallardo** son profesores de Música en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva.



Cine, música y aprendizaje significativo

Amparo Porta
Valencia

El componente auditivo del cine es uno de sus elementos comunicativos básicos. La suma de lenguajes tiene en la banda sonora un elemento emocional, evocativo, anticipador de la acción, cuyos efectos son hoy en día más determinantes que la música como arte ya escrito en épocas anteriores. Sin embargo, la vertiente comunicativa de la música en el contexto audiovisual es todavía un terreno inexplorado. Por ello, la autora bosqueja una aproximación al componente sonoro del cine para encontrar sus elementos constructivos, concretándose con referencias a bandas sonoras así como una aproximación a la didáctica de la música dentro de la comunicación audiovisual en el aula.

Si consideramos la audición como una forma de comunicación a través del sonido, el fenómeno está sustentado por el desarrollo evolutivo del que escucha y también por los factores socioculturales, teniendo ambos carácter dinámico. El continuo evolutivo abarca la vida concreta y algunas barreras se sitúan en el campo de los estadios, por ello tienen un orden y progresión invariante. El continuo socio cultural, sin embargo, abarca toda la memoria histórica como proceso y también como la síntesis que supone la experiencia individual donde, siempre, aparecen los factores socioculturales que se encuentran implícitos en el hacer y leer de cada día. La música de cine, como experiencia que se ve, pero que también se escucha, supone una articulación concreta de los elementos mencionados que requiere una lectura en clave contemporánea,

todavía no contemplada por la escuela.

Comenzaremos por una aproximación al componente sonoro del cine, para encontrar sus elementos constructivos que constituirán las fuentes socioculturales de esta parte del currículo especialmente silenciada.

1. El cine. Una historia vista y oída

El cine ha sido el generador del resto de espacios audiovisuales. A través de él, tanto la industria discográfica como la publicitaria, la de la propaganda y los grandes espacios televisivos, han aprendido a sincronizar emociones y deseos, espacio y tiempo, creando una fusión de distintos lenguajes que resulta algo más que la suma de todos ellos. La música en el cine crea el motor afectivo de la historia, siempre va detrás de la imagen, pero de forma paradójica actúa de cómplice del espectador

anticipándole la tensión creada. La música en el film es la que más sabe de la historia en un momento determinado, y así se lo va diciendo al oído al espectador.

2. El sonido y la música en el cine

El cine crea un espacio de ficción nuevo en los umbrales del siglo XX basado en el montaje, tanto de imagen como de sonido. Sitúa un mundo inventado en el que el espacio-tiempo construido, permite introducir músicas de obras, estilos y épocas diferentes pertenecientes a la historia de una u otra manera.

La música de cine nació, según Michel Chion, como una manifestación popular en espacios públicos ruidosos y con humo, y la estética musical culta se incorporó después, en gran medida por el encargo realizado a algunos autores de moda que pretendía un relevo en el público que asistía a las sesiones cinematográficas. En el momento en que el cine comenzó a ser narrativo, su música jugó un papel de empaste de las secuencias que potenciaron el carácter diegético que requería la historia. Por todo ello los tiempos que maneja son múltiples, tienen diferente naturaleza y también persiguen distintas finalidades que operan desde dos grandes sectores: los tiempos de la obra y los del espectador. Los primeros son todos aquellos por los que se accede al juego de ficción que permite poder moverse por la historia como si se hubiese participado en ella de forma omnipresente; por el contrario los tiempos privados del espectador tienen carácter evocativo, identificatorio y relacional. Todo ello hace que la música en el cine pueda subjetivizar la experiencia: crear nuevas referencias temporales y pasar del tiempo objetivo de la obra al

tiempo privado y psicológico del espectador de forma alternada unas veces, y simultánea otras, permitiendo, mediante estas estrategias cognitivas, tomar posiciones y también partido en la historia. Todo ello se consigue por diferentes elementos lingüísticos de carácter persuasivo y seductor, entre los cuales se hallan los elementos sonoros, especialmente en todos aquellos factores de carácter emocional y de contexto.

La parte sonora de una película se compone de voz humana, música, ruidos y efectos especiales. Así pues, desde su vertiente más general, el sonido en el cine puede ser: *sonido en el campo* que está asociado a la visión de la fuente sonora, *fuera del campo* situada en el mismo tiempo que la acción pero en un espacio contiguo, no visible; y por último *en off* emanando de una fuente invisible situada en otro tiempo. El segundo de los elementos fundamentales en la banda sonora es *la voz humana* que aparece en una pista diferente para su doblaje y manipulación independiente de la música. Así pues la voz aparece en la película de igual forma que lo hizo la música pero con finalidades comunicativas diferentes: *La voz en el campo* y *La voz fuera del campo* que corresponden a los actores a los cuales se añade un tercer elemento *La voz en off* que es la voz del narrador.

La música en el cine crea el motor afectivo de la historia, siempre va detrás de la imagen, pero de forma paradójica actúa de cómplice del espectador anticipándole la tensión creada. La música en el film es la que más sabe de la historia en un momento determinado, y así se lo va diciendo al oído al espectador.

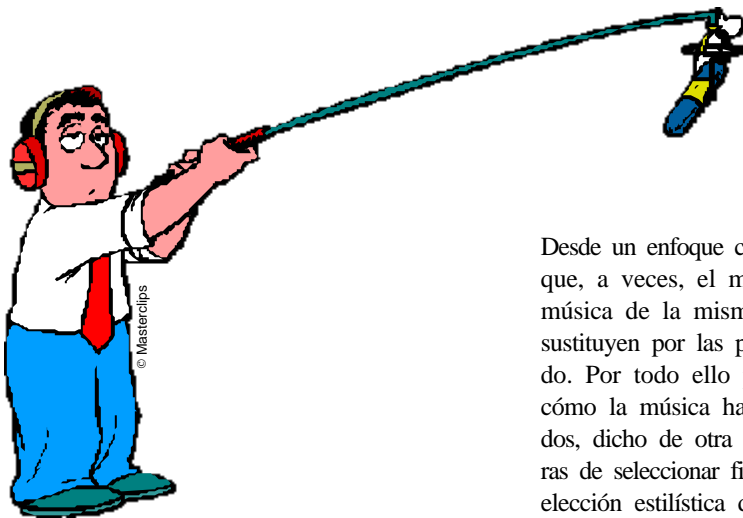
3. La música utiliza los elementos de su propio lenguaje

El cine crea un espacio donde escribir la música, en él, la suma de los lenguajes y su estructura narrativa requiere consideraciones particulares. La finalidad comunicativa y expresiva del medio «cine» obliga, condiciona y



da forma a la banda sonora, pero desde su propio lenguaje. Sus elementos musicales constitutivos no son nuevos: la frase, los temas, las cadencias, el *leitmotiv*, el tema con variaciones, las asociaciones tímbricas y la selección estilística entre los más destacados; pero aparecen asociados a la imagen con una finalidad comunicativa distinta: la simbiosis, contraste, dependencia, o sumisión a la historia. Todo ello unido a un soporte casi contemporáneo del cine como es la aparición de la grabación en 1877 que, mediante las posibilidades de reproductibilidad del sonido, ha dado lugar a la peculiaridad de nuestra cultura de masas mediante las diferentes formas de creación y difusión, con consecuencias comunicativas sin precedentes.

El carácter secuencial de la música en el cine utiliza la grabación y mediante este soporte proporciona su presencia física y a uno de sus elementos constructivos más fieles. Ya sea creada *ex profeso*, o construida a partir de melodías precedentes o realizadas por encargo, el carácter secuencial del cine requiere un trabajo musical en el que la cuadratura de la obra ha de ser sincronizada con la imagen, y todo ello tratado como un producto en bruto, sujeto a la mesa de edición y montaje.



4. Los estilos y los valores de la diversidad en la música de cine

Cuando analizamos la música como fenómeno cultural aparece también como testigo presencial de los acontecimientos, valores, características medioambientales y etnológicas que permiten una lectura de la diversidad cultural.

El entorno sonoro cotidiano tiene como precedente más inmediato *el rock and roll*. Esta cultura sonora, la nuestra, denominada por McLuhan hace ya más de treinta años como el saber de la aldea global, es definida por otros como apátrida y errante. En cualquier caso gracias a su capacidad adaptativa y a los medios de difusión ha sido capaz de crear un estilo de carácter universal, que constituye las señas de identidad de nuestra música popular. Cambia como el camaleón aportando unas características básicas que conviven con las particularidades tímbricas, rítmicas y melódicas de sus países de origen. Sin embargo el fenómeno tiene carácter contradictorio puesto que la tendencia fagocitadora del componente tecnológico e industrial consigue hoy un alto grado de homogeneización del gusto.

Así pues la interculturalidad de la música de cine está sometida a los mismos principios de dominación que el resto de manifestaciones culturales, y los valores dominantes de la sociedad postmoderna son también los que presiden el mundo implícito en sus bandas sonoras que aparecen asociados a la ideología dominante.

Desde un enfoque comunicativo, podemos decir que, a veces, el mundo es sustituido por la música de la misma forma que las cosas se sustituyen por las propias cualidades del sonido. Por todo ello podemos leer entre líneas cómo la música habla de ganadores y vencidos, dicho de otra forma, de diferentes maneras de seleccionar figuras y también fondos. La elección estilística de la música así como sus

factores de diversidad representados por la música popular de la banda sonora describen lo que la película no se atreve a decir con palabras ni con imágenes pero representa el aura ideológica. En definitiva el universo de valores, la referencia al presente y la previsión de futuro que realiza el film.

5. El lenguaje poético de la música y la escritura en prosa del cine

El lenguaje de la música se crea de forma poética con una ordenación peculiar de los elementos sonoros que adquieren su significado estético a partir de los principios de unidad, variedad y contraste. Desde la canción estrófica popular, hasta las canciones de *rock*, los *lieder* alemanes o las sonatas del siglo XVIII, casi toda la música occidental se ha movido por estos principios. Por un lado necesita, por lo menos, dos elementos de contraste que pueden ser desde frases musicales sencillas hasta temas especialmente elaborados y sujetos a complejas leyes armónicas y tímbricas, pero siempre aseguran un recuerdo en la escucha que proporciona estabilidad y sentido de unidad. Por ello, uno de los dos componentes, al menos, será repetido dando lugar desde el punto de vista de la creación estética a la simetría y unidad de la obra, y desde la vertiente comunicativa al refuerzo y estabilidad de la escucha.

5.1. La música sigue a la imagen

El lenguaje del cine por su carácter narrativo utiliza una escritura en prosa. El «érase una vez» con que comienza una historia en el cine se crea en base a un nudo, a un conflicto que pone en relación a los personajes en un

contexto determinado. La lógica de la música tonal no es ésta, su secuencia en el tiempo se desarrolla en base a la selección de una determinada paleta sonora en la que las notas de algunas escalas son utilizadas de forma preferente según una relación de jerarquía entre sus elementos, para terminar, según una previsión resolutoria o de cierre, mediante cadencias. Así pues el discurrir de la historia de la película y el de la música de su banda sonora pueden crear efectos comunicativos por suma o contraste de sus lenguajes respectivos pero difícilmente se producirán de forma

sincronizada a no ser que uno de los tres elementos –la palabra, la imagen en movimiento o la música– sea utilizado como plantilla de sincronía para los demás. Si no es así, y el efecto que se pretende es el de seguir como una sombra lo que la historia cuenta, la variación será la encargada de conseguirlo mejor que ninguna otra técnica compositora.

La elección estilística de la música, así como de sus factores de diversidad, representados por la música popular de la banda sonora, describen lo que la película no se atreve a decir con palabras ni con imágenes, pero representa el aura ideológica; en definitiva, el universo de valores, la referencia al presente y la previsión de futuro que realiza el film.

5.2. La variación

Esta técnica, utilizada de forma preferente por el cine, tiene carácter adaptativo. Podríamos decir que, de todas las formas musicales, es la que de forma más sencilla admite seguir o anticiparse a la imagen. La variación es la encargada de proporcionar al cine dos de sus elementos básicos: en primer lugar ayuda a crear el sentido de unidad de la historia, porque se hace cotidiana para el espectador y forma parte de la trama al igual que los personajes o los espacios escenográficos más habituales. Sin embargo, su capacidad de ser modificada manteniendo sus características básicas, hace que anticipe o cree las consecuencias de la acción dramática, en la medida en que se disfraza según la naturaleza emocional de la



historia. Esto ocurre, al menos, en las películas de corte tradicional, que proporcionan de esta manera una lectura al espectador mucho más rápida, convergente y menos reflexiva que el resto de los lenguajes incorporados como son la imagen y la palabra. A veces, cuando éstas todavía no indican nada, una variación del tema de la música de la película, es suficiente para crear la expectativa.

5.3. El sonido y la música en el lenguaje cinematográfico

En el lenguaje cinematográfico la planificación inicial de la música parte de una comprensión del contexto, la trama y el perfil de los personajes de la película. Estas variables connotativas determinan en gran medida la selección estilística que servirá de base para después situar los elementos de conflicto, el nudo, la definición y el encuentro entre los personajes principales. La música se creará a partir del análisis de las estructuras narrativas y dentro de ellas los factores emocionales marcarán las líneas maestras de la sonorización.

De esta forma, tal y como indica Adorno, el guión literario preside el guión sonoro que subraya las relaciones de poder, los puntos de conflicto y el futuro que se antoja aun después de que aparezca en la pantalla la palabra fin.

6. La música en el cine mucho más que la que más sabe

Como de niños más arriba la música tiene a veces carácter omnipotente y es capaz de anticipar al espectador la presencia de personajes, valores asociados a proyectos de futuro o la anticipación de un desastre. Cuando el elemento tiene una presencia estable en la película como es un personaje, un deseo, o una meta que marca el conjunto de la trama, el elemento de referencia es, con frecuencia, un *leitmotiv* creado por Wagner como uno de los elementos constitutivos de la música de programa. Recordemos *El tercer hombre*, *Tiburón* o la trilogía de *Indiana Jones*.

Por el contrario cuando la música describe

el contexto cultural recurre a variables de carácter estilístico. En *Los siete magníficos* dirigida por John Sturges en 1960 con música de Elmer Bernstein, sobre los créditos iniciales aparece el tema principal que anticipa la temática y la localización de su protagonismo. En la primera escena de la película, sin embargo, aparece un poblado mejicano al que llegan unos bandoleros también mejicanos, la melodía entonces cambia de estilo –música hispana– y de carácter –denota hostilidad. En la escena siguiente, el sonido que se escucha habla por los tres personajes que, montados a caballo, recorren la calle del pueblo al que han llegado en busca de la ayuda que se planeaba en la escena anterior. Se trata de una melodía de acentuación ternaria, de un estilo muy próximo a las boleras sevillanas con acompañamiento de castañuelas; define el carácter no competitivo ni desafiante, no agresivo y con cierta dosis de feminidad propia de la danza que define sin mediar palabra los valores de la escena. Destacan por contraste los valores masculinos del tema principal de la película y de los personajes a los que representa. Elmer Bernstein no opta en este momento por un tema con variaciones sino que adjudica a cada uno de los tres contextos melodías diferentes que definen universos referenciales de carácter cultural.

En *Apocalypse Now*, dirigida por Francis Ford Coppola en 1979, los primeros cinco minutos anticipan por el sonido toda la trama del film. La película comienza como termina y desde la habitación de un hotel en Saigón las imágenes y el sonido resumen la pluralidad de discursos implícitos en ella. Así, el sonido comienza con escalas orientales que evolucionan hasta su interpretación con guitarra eléctrica de la que emerge una balada de los «Doors» con acentuación y estructura melódico-rítmica e instrumental propia de la música rock. Sobre la introducción punteada de la guitarra, que produce cierta ambigüedad tonal, aparece en imagen una isla con palmeras en la que se produce una explosión con una bomba de napalm seguida de un incendio en la costa

con el que comienza la canción propiamente dicha. Seguidamente aparece un ventilador de techo cuyo ruido se mezcla con el sonido del rotor de un helicóptero de ataque que aparece fundido en la imagen y que será uno de los elementos identificatorios del film unido al tema de *La cabalgata de las Walkirias* que cambia de contexto comunicativo, simplemente por incorporar a la música de Wagner el ruido del helicóptero.

Desde un tipo de cine distinto y especialmente importante en el terreno que nos ocupa, las variables ideológicas tienen un campo especialmente abonado en los largometrajes de animación de la productora Disney que utiliza la música con un papel determinante en la historia y el mundo de valores implícitos en ella, siendo un caso especialmente destacado la película *El rey león* de 1995 con música de Elton John. En el análisis de la banda sonora destaca el trabajo de maquillaje de las canciones para convertirlas en los números musicales planificados en la película, así como la animación de los personajes mediante la música, la utilización de las estrategias de carácter seductor propias de la publicidad, y la toma de posición ideológica.

Un análisis más detallado permite observar el juego en el tiempo del film que tiene como pilares asociativos diferentes músicas que ocupan un papel especialmente notorio, en cuanto que definen aspectos que rebasan el concepto de tiempo de la historia propiamente dicha, ayudando a definir la red de conflictos. De la misma forma utiliza diferentes registros temporales en los que la música configura el tiempo de la narración. Aparecen en líneas generales tres grandes ejes temporales asociados

a la música: El primer eje temporal, el pasado, está asociado a un *leitmotiv* popular –aparece unido al personaje del hechicero con una melodía de carácter intemporal interpretada por flauta– y otro clásico –de armonía mozartiana que aparece asociado al personaje del padre muerto–. El eje temporal del presente es el propio discursar de la narración y tiene en la música un carácter especialmente informal, como cotidiano porque en definitiva la película une el pasado –el reino perdido– con el futuro –su recuperación– mediante un presente de trámite que actúa de tránsito entre uno y otro. El tercer eje temporal, el del futuro, opta siempre por el estilo del musical americano en todas las alusiones a deseos y proyectos, es el más cuidado desde el punto de vista tímbrico y espectacular en cuanto a su organización formal.

7. Hacia una lectura de bandas sonoras

El aprendizaje significativo está construido sobre la piedra angular del significado. Sin embargo cuando hablamos del uso simultáneo de diferentes lenguajes, el concepto

ha de ser analizado cuidadosamente, puesto que puede ser desde un envoltorio vacío hasta contener un grado de ambigüedad que opera como un cajón de sastre en el que todo el mundo contemporáneo tiene cabida.

Los nuevos lenguajes, o la fusión de algunos no tan nuevos, crean un *puzzle* cultural que es utilizado en la escuela desde dos vertientes: la enseñanza de los medios y la enseñanza con los medios, y el cine no escapa a este planteamiento audiovisual, porque –como decíamos al principio– forma parte de él desde sus inicios. El análisis auditivo permite explorar también estos grandes territorios, y así la música

El uso de lenguajes diferentes permite un trabajo especialmente creativo en el aula porque hace patente la propia mezcla y sus posibilidades de ensamblaje. Estos procedimientos tienen una finalidad desmitificadora en la medida en que el niño crea, desde una mesa, las bases de la ilusión de un mundo de ficción.



de cine ha sido utilizada en la didáctica, sobre todo, mediante el análisis de algunas de sus bandas sonoras más famosas, como una aproximación a la música mediante un vehículo espectacular y de entretenimiento que ha hecho famosas músicas y autores, como es el caso de *Amadeus*, *Fantasia*, *La guerra de las Galaxias*, *El piano*, *Titanic*... estaríamos en el primero de los dos casos mencionados. El segundo de ellos, enseñar a escuchar la música del cine de forma interrelacionada, es una tarea todavía pendiente. Nuestro análisis propone un acercamiento al cine sin desmembrarlo en una mitad auditiva y otra visual. Una película supone una experiencia para el que ve y escucha que tiene un componente auditivo al que nos queremos aproximar desde su parte más significativa porque la música en el cine forma parte de su historia y de sus intenciones.

7.1. ¿Qué es leer una banda sonora?

El concepto de leer ha de tomar, cuando hablamos de comunicación audiovisual, un significado ampliado. La psicología cognitiva establece cómo la adquisición de la lectura se produce mediante un proceso que pasa por imitar, reconocer, representar y crear. Pero hablamos ahora del lenguaje cinematográfico, y su comprensión requiere de un análisis semiótico que ha de ser entendido como el proceso comunicativo establecido por medio de textos entre personas que interactúan en contextos socializados. De esta forma el aprendizaje significativo podrá ser construido desde el significado, entendido como lo que es portador de sentido, y el camino para iniciar el proceso de la comprensión sonora del mundo audiovisual será pasar de oír a escuchar para después poder sustituir el mundo por sus signos en un proceso de representación. Los códigos, reglas, técnicas y utilización de diferentes estilos que maneja el lenguaje audiovisual serán los instrumentos de análisis a utilizar en la escuela que tomarán diferentes formas según el nivel de aprendizaje en el que nos situemos, pero que suponen un espacio donde tenga cabida no sólo lo que es sino también lo que es posible.

7.1. Percepción, selección y localización sonora

La percepción, como primer eslabón de la cognición, supone siempre una atención selectiva que prioriza unos aspectos sobre otros. El más primario de todos ellos es la localización de la fuente sonora. El primer paso consistirá en crear experiencias en el aula que permitan contestar a preguntas como ¿Qué suena? ¿Dónde está? ¡Voy a buscarlo! ¡Viene hacia a mí y me esconde! ¿Cuántos se oyen? Posteriormente mediante la utilización de fuentes grabadas y producidas en el interior del aula podemos experimentar desde el ámbito de la escucha los primeros límites entre conceptos bipolares progresivamente ampliados: nosotros y ellos, aquí y allí, presencia y ausencia, realidad y ficción. Los elementos musicales presentes en la capacidad de reconocer, de percibir el sonido serán el reconocimiento de instrumentos acústicos, eléctricos y electrónicos, de melodías así como el del *leitmotiv* y el tema con variaciones.

7.2. Sonorizaciones, montajes y creación de audiovisuales

La posibilidad de hacer pequeños montajes, a la medida del niño que escucha, las grandes experiencias virtuales hacia las que tiende el lenguaje cinematográfico, requiere que la escuela tome posiciones y enseñe a leer y también a escribir textos audiovisuales. El componente de acción y por tanto de secuencia temporal implícito determina su elemento generador.

Desde la sonorización de secuencias de *antes* y *después*, con implicaciones auditivas como el pinchazo de una rueda, la salida de un estadio de fútbol, la llegada a una feria; hasta la sonorización de cómics, cuentos y poemas para terminar con la construcción de audiovisuales de imagen fija o en movimiento. Como decíamos al principio, el lenguaje de la música encaja mal con la estructura narrativa de una historia. Para hacer verosímil la mezcla se requiere, como primer paso, la utilización adecuada del estilo según criterios de selección

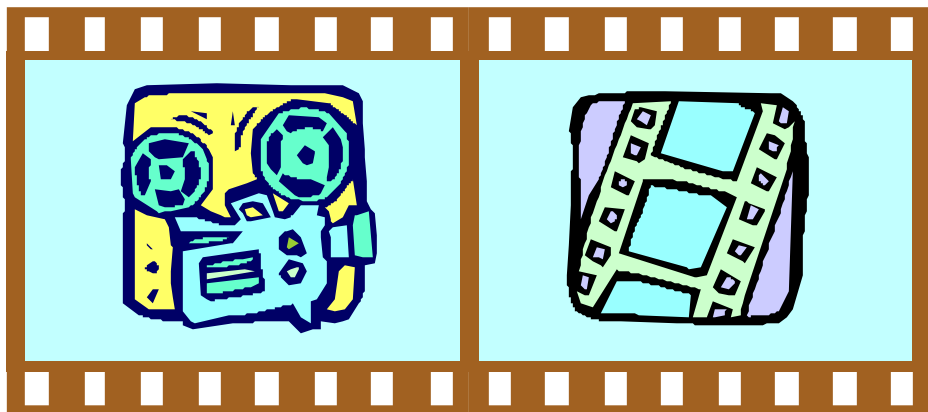
varios pero coherentes con el pequeño discurso que estamos construyendo. El segundo de ellos consistirá en hacer fijo alguno de los tres elementos constitutivos del lenguaje cinematográfico. Los caminos habituales son: 1) A partir de un guión crear la imagen y posteriormente sonorizarlo; 2) Utilizar una secuencia de imágenes como base de una partitura aleatoria, o bien al contrario; 3) utilizando una técnica más próxima al ballet, y a las películas clásicas de dibujos animados, a partir de la música construir la historia mediante técnicas lingüísticas de creación de historias.

El último de los elementos conceptuales al que queremos hacer referencia en estas líneas es el inexplorado mundo del significado en el uso simultáneo de lenguajes que permite un trabajo especialmente creativo en el aula, porque hace patente la propia mezcla y sus posibilidades de ensamblaje. Estos procedimientos nos aproximan hacia una finalidad comunicativa desmitificadora, en la medida en que el niño crea, desde una mesa, las bases de la ilusión de un mundo de ficción. Estarían incluidos en este apartado todos los cambios narrativos, estructurales, emocionales o de estilo creados de forma intencionada.

Referencias

- ADORNO, T.W. y EISLER, H. (1981): *El cine y la música*. Madrid, Fundamentos.
- ADORNO, T.W. (1971): «Sociologie de la musique», en *Musique en Jeu*, 2. Paris, Seuil; pp 5-13
- BENJAMIN W.: «La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica», en *Discursos interrumpidos*. Madrid, Taurus; pp. 15-57
- CAMINO, J. (1997): *El oficio de director de cine*. Madrid, Cátedra.
- CHION, M. (1997): *La música en el cine*. Barcelona, Paidós.
- ECO, U. (1967): «Para una guerrilla semiológica», en *La estrategia de la Ilusión*. Barcelona, Lumen.
- GOMBRICH, E.G.: *Arte e ilusión*. Barcelona, G. Gili.
- LOZANO, J. (1990): *Análisis del discurso*, Madrid, Cátedra.
- MARINIELLO, S. (1992): *El cine y el fin del arte. Teoría y práctica cinematográfica*. Madrid, Cátedra.
- PIAGET, J. (1981): «Lo posible, lo imposible y lo necesario», en *Cuadernos de Pedagogía*, Madrid, Pablo del Río Editor, Monografías 2, Piaget.
- PIAGET, J. (1978): *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. Mexico DF.
- PIERCE, J. (1985): *Los sonidos de la música*. Barcelona, Labor.
- PORTA, A. (1993): *Educación auditiva y currículum*. Valencia, Consellería de Educación.
- PORTA, A. (1996): *La música en las culturas del rock y las fuentes del currículo de educación musical*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Departamento de Teoría de los Lenguajes.
- PORTA, A. (1998): *El metrónomo pulsional de 'El rey león'*. Valencia, Centro Semiótica «Eutopías».

• Amparo Porta es profesora de Música en el Colegio Público «Luis Vives» de Valencia.





Una clase de cine

Manuel Estévez, Manuel Calderón y Manuel Gil
Huelva

Al hilo del Festival de Cine Iberoamericano que se celebra anualmente en Huelva, un grupo de escolares onubenses desarrollaron una experiencia, utilizando este medio como centro de interés para convertirse en protagonistas de una aventura audiovisual ante y detrás de la cámara. Se relata en este trabajo el proceso seguido así como las posibilidades de explotación didáctica que la actividad generó.

1. Justificación

Desde que se produce a comienzos de la década de los ochenta el enorme impulso institucional y personal para la utilización en la enseñanza de nuevos medios tecnológicos, refiriéndonos especialmente al terreno audiovisual, muchos han sido los planteamientos teórico-prácticos acerca de dónde situar el debate y la investigación en torno a estos medios de enseñanza y aprendizaje, y los diferentes roles que desempeñan en su utilización didáctica y curricular.

Por un lado, se plantea el enseñar-aprender los medios, lo cual significa situar el medio, en este caso el cine, como el «objeto de estudio». En este tipo de educación audiovisual se pretende estudiar lo que vemos al mirar «al propio medio cine». En el lado opuesto, se sitúa el planteamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje con los medios audiovisua-

les, situándoles como meros recursos al servicio de un currículum general y de unas determinadas técnicas de trabajo. En este sentido, la educación audiovisual se centra en considerar lo que vemos a través del medio cine.

Nosotros vamos a obviar este planteamiento dicotómico y nos vamos a situar en un punto de vista donde lo que nos interesa es trabajar en un modelo de educación audiovisual para un mundo mediado audiovisualmente. Siguiendo a Quin Robin, somos partidarios del uso y estudio conjunto del medio cine; entendiendo que debemos asegurarnos de que los alumnos adquieran destrezas en el análisis y resolución de problemas, conocimiento de las implicaciones personales, morales, sociales, económicas y medio-ambientales del uso de este recurso audiovisual y destrezas tecnológicas para acceder, manejar y comunicar información con la cámara de VHS y el micrófono.

2. La experiencia¹

Como todos estos últimos años, el Festival de Cine Iberoamericano nos abre sus puertas a los distintos colegios de la provincia de Huelva. Como otros años, decidimos ir, pero en esta ocasión participando de una manera diferente. Este año no queríamos conformarnos sólo con que los alumnos vieran la película que les correspondía. Hemos sido más ambiciosos y les hemos propuesto entrar en situación cinematográfica (o audiovisual) colocándoles delante y detrás de la cámara.

Pensamos que sería interesante aprovechar el centro de interés del cine, contextualizado en un evento tan importante para la ciudad de Huelva como es el Festival de Cine Iberoamericano. A partir de aquí comienza a rodar nuestra aventura audiovisual.

3. Preparación

Una vez definidos nuestros propósitos nos agrupamos profesores y alumnos en equipos de trabajo, cada uno con un aspecto concreto del Festival donde profundizar: la organización, la prensa y los críticos, los artistas y famosos, el personal de la sala de proyección, los asistentes a la película, la gente de la calle, el cine en Gibraleón y el manejo de la cámara de vídeo.



4. ¡Manos a la obra!

Se trataba de recabar el máximo de información posible para lo cual los alumnos prepararon una serie de preguntas y de entrevistas que luego iban a intentar realizar con personas vinculadas con cada uno de los aspectos mencionados anteriormente. Por otro lado las cámaras, parte importante en este trabajo, se familiarizaron con la misma conociendo su

funcionamiento y la forma en la que mejor captar las imágenes. Al cabo de varias reuniones todo estaba preparado. Las preguntas de las entrevistas parecían oportunas y las cámaras estaban dispuestas para grabar. Sólo faltaba mencionar las palabras claves:

5. Motor... cámara... ¡Acción!

5.1. Realización

El Martes 26, día de la proyección de la película a la que íbamos a asistir y también día de realización del trabajo de campo, nos presentamos en la Casa Colón. Desde que llegamos los acontecimientos positivos se fueron sucediendo en cascada y sin solución de continuidad, desbordando nuestras más optimistas previsiones.

Los alumnos y alumnas pretendían entrevistar a alguien de la organización del Festival y se prestaron gustosamente a responder a nuestras preguntas J. Luis Ruiz, director del mismo, y Vicente Quiroga, del gabinete de prensa y documentación. Se trataba de conocer una rueda de prensa *in situ* y se nos permitió acceder y realizar nuestra pregunta en la que participaba el director de la película *Moebius* D. Gustavo Mosquera. Subimos a la sala

de proyección del Palacio de Congresos, grabamos la manera en que es proyectado un film y preguntamos a la persona que maneja la máquina. No nos habían puesto ninguna pega. Preguntamos a niños y profesores que habían estado viendo la película y ellos nos dieron su opinión. Y dejamos, intencionadamente, en este comentario para el final las vivencias inolvidables para los chavales y chavalas y para nosotros mismos cuando nos acercamos a personajes famosos y muy conocidos en el cine y la televisión como Ángeles Martín, Eloy



Arenas, José M^a Parada, Fernando Rubio, Eloy Azorín, Vicente Molina Foix; y no sólo se prestaron a responder a nuestros alumnos cuando les preguntaron, sino que además se permitieron bromear con todos nosotros, regalarles sus autógrafos (bien muy preciado cuando se es muy joven) y darnos muchas muestras de simpatía y naturalidad.

Alumnas, alumnos y profesores queremos expresar desde estas líneas nuestro público agradecimiento a todas estas personas por habernos permitido conocer mejor y de primera mano lo que es el Festival de Cine Iberoamericano y parte del entorno del mismo. Y también por habernos regalado un día inolvidable para todos, especialmente para las chavalas y chavales, porque así nos lo han hecho saber ellos mismos a los maestros.

6. Explotación didáctica

La experiencia que acabamos de redactar surge principalmente de dos referentes muy importantes y claramente conectados. En primer lugar surge de las creencias, gustos y sintonía en la filosofía educativa de los docentes a la cabeza de este proyecto de trabajo. Nosotros como maestros apostamos por una escuela que debe abrir sus paredes al contexto y a la realidad que nos rodea, partimos de un modelo sistémico-comprensivo (Gimeno Sacristán) de la enseñanza donde el marco socio-cultural, el entorno interviene como agente directo en la educación de nuestros niños.

Por otro lado, nuestra pasión y amor por el cine hace que pretendamos que nuestros alumnos sean capaces de interpretar, manipular y utilizar la imagen tanto del cine como de la televisión como un lenguaje expresivo y revolucionario al servicio de la enseñanza. Perseguimos una educación más atrevida, innovadora y acorde con las necesidades de la sociedad actual.

Aprovechamos la «oportunidad didáctica» que hace coincidir la celebración en Huelva del XXII Festival de Cine Iberoamericano con los puntos reseñados anteriormente y que convierten a dicho Festival en la actividad moti-

vadora para planificar y diseñar el Proyecto de Trabajo.

6.1. Ideas previas

Es imprescindible contar con los conocimientos que el alumnado posee y con los gustos y preferencias que tienen sobre nuestro objeto de estudio «el cine» para perfilar definitivamente el diseño de la experiencia.

A continuación podemos resumir los dife-

Ideas previas	
Qué sabemos	
<ul style="list-style-type: none"> • Sobre la organización del Festival de Cine. • Sobre la prensa y los críticos. • Sobre artistas y famosos. • Sobre las personas que trabajan en la sala de proyección. • Sobre el público que asiste a las películas y la gente de la calle • Sobre el cine en nuestro pueblo. • Sobre uso y manejo de la cámara de video. 	

rentes bloques de estudio y análisis que constituyeron el punto de partida.

6.2. Mapa conceptual

Ofrecemos en la página siguiente un esquema del mapa conceptual.

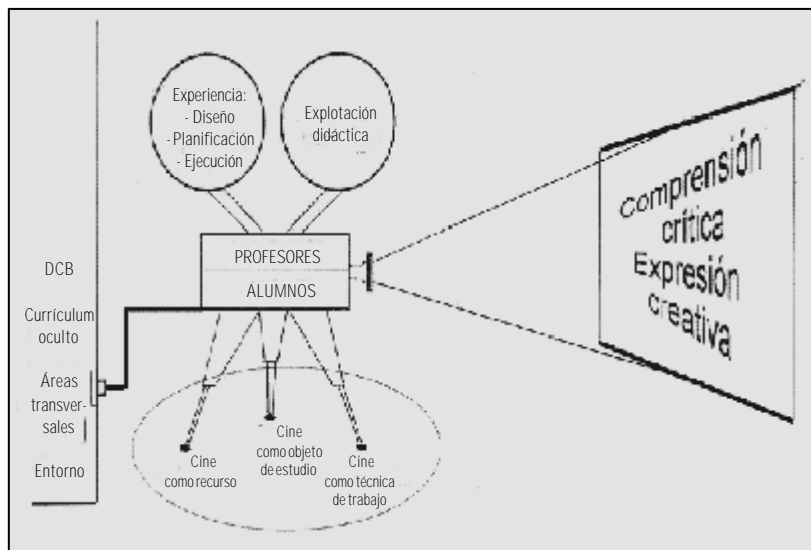
6.3. Contenidos

Se seleccionan los siguientes:

- Conceptuales: el cine como recurso, como objeto de estudio y como técnica de trabajo.
- Procedimentales: habilidades técnicas para el manejo de aparatos y habilidades expresivas y comprensivas del lenguaje audiovisual.
- Actitudinales: valor intrínseco del trabajo en equipo y toma de conciencia del rol que juegan el cine y la televisión en nuestras vidas.
- Transversales: conocimiento crítico y expresión creativa.

6.4. Objetivos

- Pretendemos convertir a los alumnos en auténticos protagonistas del diseño, elabora-



nos el tema a tratar y la forma de trabajar para realizarla.

- Formación de grupos y distribución del trabajo. Se forman seis grupos de trabajo. El primer grupo es el encargado del uso y manejo de la cámara. Los cinco restantes grupos tienen como objetivo hacer un trabajo monográfico recopilando información

ción y producción de nuestro proyecto audiovisual.

- Queremos potenciar su capacidad de organización y autonomía en el trabajo en grupo, dándole especial relevancia al desarrollo de formas expresivas creativas.

- Tratamos de fomentar y desarrollar la capacidad crítica de nuestros alumnos.

- Les ayudamos a tomar conciencia de la importancia que tiene el Festival de Cine Iberoamericano en la vida cultural onubense.

Partiendo de la base de estos objetivos y de una concepción teórica donde el aprendizaje lo construyen los propios alumnos, son ellos los artífices de su propio aprendizaje y del programa (a ambos lados de la cámara) ya que éstos manejan no sólo la información que se transmite sino los aparatos con los que se transmite esa información.

6.5. Actividades

Como propuesta de trabajo la secuenciación de las actividades que a continuación planteamos se realiza de manera orientativa, teniendo en cuenta la necesidad de contextualizar esta experiencia a la hora de llevarla a cabo. Dicha secuenciación quedaría como sigue:

- Mediante asamblea se explica a los alum-

nos sobre la organización del Festival, la prensa y los críticos, artistas y famosos, público asistente y sobre el cine en nuestro pueblo.

- Puesta en común, donde cada uno de los grupos, presenta su planteamiento y trabajo al resto de la clase.

- Finalmente, reparto de tareas y planificación para el día de la realización de la experiencia.

6.6. Estrategias metodológicas

Como dice Escudero (1990), intentamos establecer un proceso de toma de decisiones sobre las actuaciones que serán llevadas a cabo con los alumnos, cuya participación debe estar garantizada. Buscamos mantener la colaboración y seguir profundizándola sobre el desarrollo en el aula como una investigación-acción grupal. Diversas son las actividades que tienen lugar con este propósito: ajustar condiciones, tiempos y espacios para la puesta en práctica del plan y adoptar las decisiones necesarias para conseguir nuestros objetivos.

Por último, decir que utilizamos el Cine como contenido para tratar las áreas transversales. Éstas son de orientación mayoritariamente actitudinal y reclaman un trabajo colaborativo, un trabajo en grupo. Mediante esta técnica de trabajo colaborativo pretendemos



PARRILLA DE EVALUACIÓN	
Del transcurso del día 1. Organización del día. 2. Trabajo realizado por los grupos. 3. Actitud general durante la jornada.	Del Proyecto 1. Diseño del Proyecto. 2. Dossier de trabajo elaborado por cada grupo. 3. Valoración colectiva: puesta en común.
Instrumentos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Notas y observaciones. • Autoevaluaciones que realizaron cada grupo por separado. • Valoraciones de los profesores sobre la actitud de interés mostrados por los alumnos. 	

conseguir los siguientes objetivos:

- Aprender a negociar.
- Ayudarles a tomar conciencia del punto de vista de los demás.
- Lograr la socialización de los alumnos.

6.7. Evaluación

La evaluación de este trabajo se ha realizado tanto desde los resultados obtenidos por los alumnos, como desde la dinámica del aula y de la valoración que de ella han hecho los alumnos y profesores.

Los resultados se han obtenido pidiéndoles a los alumnos que contaran por escrito qué les había parecido la experiencia. Notamos que la experiencia se ha sentido como algo colectivo y que los buenos resultados son un producto del trabajo colaborativo y de la ayuda mutua.

Finalmente pensamos que la experiencia ha servido para que los alumnos se expresen de la manera más creativa posible, que aprendan a interpretar y a crear mensajes (Ferrés, en *Cuadernos de Pedagogía*, 261).

Al evaluar globalmente la experiencia todos (profesores y alumnos) quedamos muy satisfechos tanto de la labor realizada como de los resultados obtenidos, así como de la actitud y del interés que mostraron nuestros alumnos.

7. Conclusión

Los alumnos y alumnas y los profesores en el camino de vuelta al colegio íbamos realizando una valoración unánime de esta sesión de clases tan especial. En conclusión, se resume en la siguiente pregunta: ¿Lo conseguido ha merecido el esfuerzo. ¿Cuándo volvemos a repetir la experiencia?

Notas

¹ Esta experiencia se realizó en el mes de noviembre de 1996, durante la celebración de la XXII Edición del Festival Iberoamericano de Cine de Huelva.

Referencias

- AGUADED, J.I. (1993): *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde los medios*. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».
- CABERO, J. (1992): «Estrategias para una didáctica de los medios audiovisuales en el terreno educativo», en AGUADED, J.I. (Coord.): *Enseñar y aprender con prensa, radio y televisión*. Huelva. Grupo «Prensa y Educación»; 27-32.
- FERRES, J. y BARTOLOMÉ, A.R. (1991): *Enseñar vídeo, enseñar con el vídeo*. Barcelona, Gustavo Gili.
- GUTIÉRREZMARTÍN, A. (1997): «Conversaciones con... Robyn Quin», en *Educación y Medios*, 4; 49-53.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, E. (1994): «Los medios en la cultura y sociedad actual», en *Comunicar*, 2.
- MARTÍNEZ, F. (1992): «La utilización de medios en los procesos de enseñanza-aprendizaje: principios fundamentales», en CMIDE (Ed.): *Cultura, Educación y Comunicación*. Sevilla, Ayuntamiento de Sevilla; 55-64.

• **Manuel Estévez Mesa, Manuel Calderón Jurado y Manuel Gil Álvarez son maestros del Colegio Público «Aurora Moreno» de Gibraleón (Huelva).**



Taller de imagen y sonido: un bonito sueño audiovisual

**Seminario Permanente «Obradoiro de Imaxe e Son»
A Coruña**

Con una experiencia de más de una década y media en el uso de los medios audiovisuales y el cine en la práctica diaria con los alumnos, los profesores de este Centro gallego demuestran en este trabajo los frutos que la comunicación audiovisual puede ofrecer desde las primeras edades, cuando se planifica de forma transversal en todo el currículum. El conocimiento del medio audiovisual se fusiona de esta forma con la producción de magníficos productos audiovisuales, premiados a posteriori en certámenes nacionales de cine infantil y juvenil.

«¡Preparados! Ya viene Carlos y trae la cámara, la antorcha, el trípode... Cada uno que ocupe su puesto. Coged todo lo que necesitéis. ¡Vamos a rodar!». Paula, una joven guionista de cuatro años, con una imaginación, creatividad y poesía que ya quisieran muchos escritores, empieza su actuación: «Había una vez...». Carlos, con su cámara, va de un lado a otro, enfoca a Paula, a un atento auditorio que sigue la historia sin pestañear, a los dibujos de vivos colores hechos en acetatos. Se van sucediendo los planos y la película va tomando forma. El retroproyector y la pantalla nos ayudan a crear un clima «cinematográfico».

Así de sencillo podría ser un día cualquiera en un aula de nuestro Colegio. Desde pequeños los niños, sin apenas enterarse, entran en el mundo mágico de la imagen. Por nuestra

parte, intentamos formar a los niños en los medios audiovisuales, ya que forman parte del entorno comunicacional de nuestra sociedad. Por eso, desde 1984, estamos llevando a cabo esta incorporación de la imagen en la escuela. Siempre hemos creído en las infinitas posibilidades que nos pueden brindar las nuevas tecnologías y vemos cómo se va reconociendo la importancia que debe concederse a «desarrollar la capacidad de examinar mensajes audiovisuales de forma crítica». Recordamos a Umberto Eco cuando dice: «la civilización democrática únicamente se salvará si hace del lenguaje de la imagen una provocación para la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis».

Para nosotros es muy gratificante comprobar cómo los chiquitines del Colegio «juegan»



a través de pequeños montajes audiovisuales a:

1. Conocer los elementos de la imagen: punto, línea, formas, luz, color, encuadre, texto y sonido, usando materiales sencillos como folios, gomets, pinturas de dedos, lanas, agujas, punzones, almohadillas, plastilina, cartulina, papel celofán, pegamento, cajas de cartón y otros elementos reciclados que tenemos en cualquier aula de Educación Infantil.

2. Conocer la relación imagen-realidad. Partimos de su cuerpo como centro motivador, ya que su conocimiento y dominio les ayuda a explorar mejor sus posibilidades y limitaciones. Trabajamos el esquema corporal a través de:

- La forma de ver su cuerpo y reflejarlo mediante dibujos en los tres trimestres de cada curso en este ciclo.

- Jugando con su silueta en papel de embalar.

- Haciendo sencillas fotos con su «cámara mágica» (una pequeña caja de cartón con la cual miramos la imagen que luego dibujamos en el folio). Después comparamos lo que han dibujado con la realidad.

- Jugando con su fotografía. La profesora hace fotografías de sus alumnos. Hacemos fotocopias ampliadas de las fotografías recortando los detalles que nos resulten más interesantes para que ellos la completen.

Después de cada actividad, establecemos diálogos agradables con los niños y ellos se muestran encantados de poder hacer «cosas nuevas».

3. Lectura de imágenes y creación de historias cortas. Desde pequeños acostumbramos a los niños a hacer lectura de imágenes,

para conseguir que el niño ante una imagen comprenda lo que quiere decir y descubra los elementos que la componen. Para ello utilizamos diversos medios y materiales.

- Conocimiento de la biblioteca de aula, a través de cuentos tradicionales, de temas diversos y cuentos que traen los niños de sus casas. Para contarlos usamos el proyector de opacos.

- Historias cortas en acetatos. Ellos son los creadores de los cuentos que luego cuentan en la clase y a sus amigos con ayuda del retroproyector.

- También contamos nuestros cuentos en la emisora de radio local para que nos oigan nuestras familias y amigos.

- Hacemos montajes en diapositivas. Contamos un cuento, lo dibujamos y lo fotografiamos utilizando un carrito de diapositivas; luego lo proyectamos.

- Creación de cuentos audiovisuales. Se forman equipos de niños y entre todos crean una historia. Se reparte el trabajo de forma que cada niño dibuje una secuencia; después le ponemos música y voz. Podemos hacerlo en ani-

mación y en las distintas lenguas que empleamos en el Colegio.

1. Cine de animación

Cuando acaba esta etapa en la que hemos tratado de alfabetizar a los niños en el lenguaje de la imagen, éstos tienen ya siete u ocho años. Ahora creemos que ya están preparados para hacerlos emisores de sus propios mensajes audiovisuales, haciendo sus películas, lo cual les va a permitir comunicarse mejor con otras personas y con su entorno. El objetivo que nos



proponemos es que aprendan algunos conceptos técnicos propios de esta manera de hacer cine. Cuando comienza el curso tenemos una pequeña reunión con ellos y les sugerimos que hagan una película. Ellos mismos eligen el grupo de amigos con los que van a trabajar durante su realización; esto es muy atrayente para ellos ya que ahora no tienen dificultades para trabajar en equipo de forma autónoma y además se divierten. Inventan una historia. Esto obliga a los niños a efectuar una estructura ordenada, que es similar a la de los comics: inicio, desarrollo y conclusión.

Después trabajan la *story-board* como una historia visual. En distintos folios disponemos una serie de cuadros en los que dibujamos las imágenes necesarias y al lado la traducción, el mensaje verbal. Así reflejan en él los dibujos de las tomas (planos), textos, diálogos, tiempo de grabación, efectos especiales, música... Esto les ayuda a comprender el gran trabajo que tienen los profesionales para llegar a hacer cualquier película por corta que sea, que luego ellos tan cómodamente ven en sus casas delante de la tele. Ya no serán simples espectadores, sino que tendrán otros criterios para valorarla.

Una vez hecho el

story-board, el grupo decidirá qué técnica de animación eligen para hacer la película. Y a partir de aquí, manos a la obra.

1.1. Técnica de animación con muñecos de plastilina

• **Materiales empleados:** plastilina de distintos colores, telas variadas, lanas de colores, cajas de cartón, alambres, cantos rodados, piedrecitas, paja, hierba y otros materiales que ayuden a conseguir una buena ambientación,

cámara de vídeo, micrófono, antorcha, cintas de audio y de vídeo, discos, cassettes, *compact-disc* de diversos estilos musicales elegidos por ellos, fondos con imágenes reales para superponer las figuras de plastilina...

• **Realización:**

Los grupos de niños van modelando en plastilina los distintos personajes que intervienen en la película. En las articulaciones metemos un trocito de alambre para poder darles movimiento en la animación. Asimismo crean los decorados y todos los elementos accesorios para poner en imágenes sus ideas. A veces los hacen en papel continuo intentando reflejar la mayor cantidad posible de detalles. Esto suele durar un trimestre aproximadamente.

En el tercer trimestre, durante tres o

Nuestras películas

Desde hace algunos años, participamos en varios festivales de jóvenes realizadores de cine y de vídeo: Festival «Cinema Jove» de Valencia, Festival de «Vídeo Joven» de Ciudad Real, «Certame Galego de Vídeo na Escola». etc. Hasta el momento presentamos las siguientes películas:

- *Fantiaventuras.*
- *Los Poples.*
- *El Planeta Paneta.*
- *El Patito de colores* (Mención especial en «Cinema Jove» y en el «Certame Galego de Vídeo na Escola»).
- *El Gusanito.*
- *Pelusina y Pelusinete* (1º premio, categoría A, «Cinema Jove 94»). Junto con una selección de películas españolas fue exhibida en la «Mostra Minun Elokuvani Vídeo Festival», que se celebró en Pori, en Finlandia).
- *Federico Cochinote.*
- *Pelegrín.*
- *Creo y juego con mis manos.*
- *La chinita Maraho.*
- *El jabali y la cabra montesa.*
- *Inocentes o culpables.*
- *Twiggy en London.*
- *Orientación Escolar en niños de tres a ocho años.*
- *El gusanito Tano.*
- *Juanito y el duende van al bosque.*
- *El fantasma del castillo.*
- *Los cuentos de siempre.*
- *Experiencia: la foto.*
- *La mariposa torpe.*
- *La tortuga lista.*
- *Los marcianitos.*
- *Los platos voladores.*
- *El cuento gigante: Pinocho.*
- *Cantomila.*
- *Los burros también se enamoran.*
- *Eres un sol.*



cuatro semanas, nos dedicamos a hacer el montaje de la película. Para esto nos desplazamos a la televisión local para grabar el audio: diálogos, música y efectos sonoros. El doblaje de voces es un aspecto importante en la película. Está claro que con este trabajo hacemos un buen ejercicio de dramatización; así, unas veces tendrán que simular las voces de los animales, otras la forma de hablar de los adultos, los estados de ánimo de los personajes y algunos de los efectos sonoros. En contra de lo que podamos pensar, los niños no tienen dificultad a la hora de acoplar su voz a cada muñeco o personaje.

También hacemos la animación moviendo los muñecos por el escenario y articulando las diferentes partes de su cuerpo, producimos la sensación de animación de la película. Para que se vea un movimiento continuado, sin saltos, es necesario ir variando muy lentamente las posiciones de las figuras en intervalos de cinco segundos cada toma. Una vez hechos estos movimientos, que suponen muchos días de trabajo por parte de los niños y paciencia por parte de la cámara, los técnicos del Taller de Imagen de la televisión local son los que hacen el montaje de la película. Todos esperamos con ansiedad el día del estreno. Elegimos una fecha para este gran acontecimiento, invitando a los padres y familiares de los niños para verla y así celebramos un gran día de fiesta. ¡Nuestro *story board* es ya una realidad! ¡Por fin podemos ver nuestra creación! ¡La película! El equipo de trabajo está muy orgulloso de su obra. Es una sensación que no pueden expresar con palabras. Estamos muy emocionados.

1.2. Técnica de animación de recortes de dibujos en cartulina

• **Material:** Folios, lápices, ceras, rotuladores, témperas, pinceles, cartulinas blancas y

de diferentes colores, cámara de vídeo, cintas de vídeo y de audio, micrófono, discos, cassettes, *compact-disc* de diversos estilos musicales.

• **Realización:** Los niños hacen los distintos personajes de su historia en cartulina, los pintan de colores y los recortan. Hacen los decorados y todos los elementos accesorios para poner en imágenes su película. Terminados estos trabajos, grabamos la historia y los diálogos en una cinta de audio y también registramos la música que elegimos anteriormente. A lo largo de varias semanas vamos al Taller de Imagen de la televisión local para hacer la animación moviendo los dibujos recortados por el escenario que hemos preparado con anterioridad. Unas veces hacemos estos movimientos con el montaje puesto en el suelo, otras veces lo colocamos en la pared y sujetamos los muñecos con papel adhesivo. Utilizamos tomas de cinco segundos por plano como en la técnica anterior. Los movimientos se van sucediendo de manera continuada, procurando que no haya saltos bruscos, y que al ver la secuencia completa dé una sensación de animación. Al igual que en la técnica anterior una secuencia, por corta que sea, está formada por muchísimos planos. A veces, para hacer los fondos, aprovechamos posters con imágenes que se adaptan a las historias tal como fueron pensadas por sus autores y, sobre ellos, vamos dándole vida a la animación. Otra posibilidad que trabajamos es buscar distintas grabaciones hechas con anterioridad como imágenes de las calles de nuestro pueblo, de las fiestas locales, de bellos paisajes de nuestra Galicia... para superponer los personajes y demás elementos que aparecen en nuestras películas. Después de emplear muchas, muchas horas fuera del horario escolar, tenemos la gratificación de ver nuestros sueños hechos realidad.

• *El Seminario «Obradoiro de Imaxe e Son» del Centro de Enseñanza Infantil y Primaria (CEIP) «Sta. María» de As Pontes (A Coruña) está coordinado por M^a Teresa Santiago y Ana M^a Rego y compuesto por M^a Antonia Redondo, Olga Cabaleiro y María Quiroga.*



Educación para la Salud a través del cine

Santa Ameijeiras y Juan Agustín Morón
Ourense y Sevilla

A partir de la premisa de la importancia de los medios de comunicación en la Educación para la Salud, los autores de este trabajo relatan la experiencia del Programa de «Cine y Salud», llevado a cabo por el Ayuntamiento de Ourense con el objeto de educar en hábitos de vida más saludable, a partir del visionado de films, ya que al ser un medio muy enraizado en las experiencias vitales de los jóvenes y con gran impacto en sus comportamientos y formas de vivir, contribuye a fomentar, transmitir o cambiar valores y contravalores sociales.

Hoy en día, todos somos conscientes del importante papel que los medios de comunicación social pueden tener en el ámbito educativo. Además, la Reforma educativa que se está implantando potencia la presencia de los *mass-media* en el currículum y en los distintos diseños. Sus posibilidades son amplias, independientemente del nivel o etapa escolar considerada, o de las distintas áreas o asignaturas. Normalmente se suelen distinguir tres ámbitos de actuación de los medios en el aula:

a) Como *objeto de estudio*, analizando sus contenidos, investigando sus formas, creando una perspectiva crítica ante los mismos...

b) Como *técnica de trabajo*, siendo posible la producción y creación de los medios en el propio aula.

c) Como *auxiliar didáctico*, como recur-

sos o medios para el aprendizaje de todas las materias.

Otros autores explicitan cuatro grandes niveles de actividades que con los medios de comunicación pueden introducirse en el currículum:

- Como instrumento pedagógico-didáctico auxiliar en cualquiera de las áreas de aprendizaje.

- Como elemento de motivación que favorezca la interdisciplinariedad.

- Como medio de transmisión informativa del exterior del aula.

- Como cauce para que el alumno pueda transmitir la información elaborada por él con sentido de responsabilidad y espíritu crítico y participativo.

Por lo tanto, al igual que sucede con otros



contenidos, podemos usar los medios para trabajar la Educación para la Salud. Es más, los medios de comunicación tienen efectos diversos en el campo de la Educación para la Salud y en la educación sanitaria (Griffiths y Knutson, 1960):

- Aumentan los conocimientos de la población sobre el tema; son útiles para informar y sensibilizar a los grupos sobre hábitos o conductas que se quieren cambiar.
- Por sí solos no modifican conductas de salud o sólo lo consiguen cuando existe una predisposición previa a la acción.
- En general, tienen mayor impacto sobre el área cognitiva que sobre la actitudinal y conductual.
- Se recomienda su uso especialmente al principio de los programas para informar, interesar y sensibilizar sobre el tema.

Veamos seguidamente el caso del Programa *Cine y Salud* que lleva a cabo el Ayuntamiento de Ourense desde el curso escolar 95/96, dirigido a adolescentes y preadolescentes, concretamente a estudiantes de ESO, Bachillerato y FP (Ameijeiras, 1998; Ameijeiras y Villar, 1988). El objetivo de este Programa es abrir un foro de debate que posibilite la toma de conciencia de las diferentes situaciones de riesgo en las que se encuentran inmersos los jóvenes, así como posibilitar el desarrollo de estrategias y habilidades necesarias para enfrentarse a ellas, basándose en la proyección de diversas películas comerciales.

Desde la Declaración de Alma Ata, el concepto de salud adquiere una nueva y amplia dimensión, abarcando el estado de bienestar físico, psíquico y social completo, y no solamente la ausencia de enfermedades o inva-

lideces (concepto que ya queda desfasado).

Así entendida, la salud comporta un cierto equilibrio de los organismos con el ambiente, con las condiciones sociales que garanticen mínimamente dicho bienestar social y un conjunto de factores psicológicos, culturales, políticos, económicos...

Este nuevo enfoque implica necesariamente un trabajo interdisciplinar que posibilite abarcar el amplio abanico de variables intervinientes en el proceso dinámico de construir una «cultura de la salud» entre todos, cultura que es consecuencia de los estilos de vida saludables adoptados por los diversos colectivos humanos.

Educar para la salud supone, por lo tanto, cambiar hacia hábitos de vida más saludables, fomentando la autonomía personal, la responsabilidad individual y colectiva frente a la salud, así como la solidaridad y el compromiso con el entorno. Es decir, una nueva manera de ser y de hacer, al servicio de una mayor y mejor calidad de vida para todos, meta que resultaría inviable sin la participación activa de toda la comunidad en dicho proceso.

El objetivo inmediato del citado Programa consiste en la promoción de la salud en el colectivo de los adolescentes, pues es evidente que las situaciones con las que se enfrenta actualmente este sector (conflictos con los adultos, el consumismo juvenil junto a unas expectativas de formación y de trabajo confusas o muy va-

riables, nuevas formas de vivir y comprender su sexualidad, el empleo del tiempo libre y de ocio, el riesgo de desarrollar dependencia hacia las drogas...), así como el momento evolutivo en que se encuentran, caracterizado por numerosos cambios en todas las esferas del

Trabajar sobre una película implica a diferentes disciplinas o áreas de conocimiento y un puente analítico entre la realidad y su versión ficcionada, siempre desde la vivencia personal transmitida por la película, hasta la intercomunicación o el intercambio de experiencias personales entre los componentes del grupo.

individuo, lo cual supone una situación muy concreta para el colectivo de los adolescentes. Incluso algunos autores lo definen como uno de los principales «grupos de riesgo» de nuestra sociedad, dado que son más susceptibles a los problemas de salud que el resto de la población, por razón de su condición biológica, psicológica o social.

En este contexto en el que se pretende intervenir con los jóvenes, siguiendo como directriz principal no la de imponer criterios u ofertar soluciones «mágicas» a sus problemas, sino más bien la de abrir un foro de debate que posibilite la toma de conciencia de las diferentes situaciones de riesgo en las que se encuentran inmersos, así como el desarrollo de estrategias o habilidades necesarias para enfrentarse a ellas. Dado que resulta en todo punto imposible eliminar o evitar totalmente tales riesgos, se debe entrenar al individuo a convivir con ellos, pero de tal forma que ello no le reporte ningún conflicto o perjuicio a su salud.

Adquirir conciencia y dominio de los riesgos supone organizar la capacidad de análisis del adolescente, entrenarlo en la reflexión crítica, estimular los hábitos intelectuales que permiten discernir y calibrar las consecuencias de unas conductas determinadas; y todo ello sobre la base de sus experiencias personales y evitando el recurso al miedo o a fórmulas moralizantes, fomentando, por contra, la toma de decisiones positivas en lo referido al cuidado de su salud, entendida ésta en un sentido integral.

Para cumplir con nuestros objetivos, utilizamos el cine por ser un medio muy enraizado en las experiencias vitales de los jóvenes, con gran impacto en sus comportamientos y formas de vivir, contribuyendo a fomentar, transmitir o cambiar valores y contravalores sociales; además y creemos muy importante conectar la

cultura académica dominada por el discurso escrito a la cultura popular audiovisual.

Trabajar sobre una película implica a diferentes disciplinas o áreas de conocimiento y un puente analítico entre la realidad y su versión ficcionada, siempre desde la vivencia personal transmitida por la película, hasta la intercomunicación o el intercambio de experiencias personales entre los componentes del grupo.

Quienes más capacitados están para llevar a cabo esta labor son, sin duda alguna, los docentes, quienes por la proximidad física, la convivencia diaria y su rol como figuras significativas para los alumnos –al menos, para algunos de ellos–, reúnen las condiciones óptimas para, asesorados por distintos profesionales, llegar más allá de lo que haría un especialista en la materia pero ajeno al Centro o a la realidad de los adolescentes.

El profesor hace de mediador formativo entre la película y el alumno, le ayuda a decodificar el mensaje fílmico en códigos de aprendizaje, le enseña también a leer las imágenes que vehiculan las historias que se explican para promover desde la reflexión y la participación una verdadera autonomía crítica, un «espectador-creador» activo, selectivo

que contraste lo visto con lo vivido y sepa reconocer por sí mismo la adecuación y la vigencia de ciertos valores, puesto que lo que realmente se pretende con el presente Programa es trascender la mera información de cara a conseguir una formación integral del alumnado que incida, fundamentalmente, en el cambio de actitudes erróneas o, en su defecto,

en el desarrollo de otras nuevas en pro de la salud.

Los *objetivos generales* que se persiguen son los siguientes:

- Potenciar el compromiso de los centros



© Masterelips



educativos y, concretamente, el de los docentes como agentes de salud.

- Anticipar posibles situaciones con las que los adolescentes pueden encontrarse en el futuro y que supongan un riesgo para su salud.

- Aportar información clara y objetiva sobre diferentes temáticas que puedan plantear conflictos a los adolescentes.

- Incidir en la necesidad de asumir las decepciones y superar los obstáculos o conflictos recurriendo a criterios racionales y no a fórmulas evasivas, potenciando la autoconfianza y la seguridad en sí mismos.

- Fomentar el interés de los adolescentes por la salud como un valor fundamental en sí mismo.

- Modificar actitudes erróneas o, en su defecto, potenciar el desarrollo de actitudes nuevas y positivas en los adolescentes en relación con su salud.

- Ofrecer estrategias para modificar las habilidades sociales de los jóvenes en el análisis y la toma de decisiones racionales frente a diversas situaciones de riesgo con las que puedan encontrarse.

- Reforzar aquellos hábitos saludables que ya posean los adolescentes.

Dado el carácter del programa, la *metodología* a seguir debe tener un carácter eminentemente activo y participativo. La motivación del alumno resulta, por lo tanto, esencial de cara a la consecución de los objetivos, así como la del profesorado, sin cuya colaboración se verían abocados al fracaso, al ser ellos quienes mejor conocen y más pueden incidir de mane-

ra significativa en la formación de sus alumnos.

Es por esta razón por la que el primer paso consiste en la presentación del Programa en todos los centros de ESO, Bachillerato y FP, con el objeto de fomentar la participación del profesorado permaneciendo abiertos, en todo momento, a cualquier tipo de sugerencia, opinión o demanda que pueda surgir de ellos. Conseguida su colaboración, se le entrega a cada profesor un dossier de trabajo con la siguiente documentación:

- Fichas de información general referida a los bloques temáticos a tratar a lo largo del programa:

- Consumo en la población adolescente: *Rosalie va de compras*.

- Prevención de enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados en los adolescentes: *Si estuvieras aquí*.

- Medio ambiente: *Los últimos días del Edén*.

- Drogodependencias y juventud: *Café Irlandés*.

- Tolerancia y solidaridad: *Semillas de rencor*.

- Drogodependencias y estilos de vida: *Historias del Kronen*.

- Sida y juventud: *En el filo de la duda*.

- Identidad sexual, vocacional

- y empatía: *Los juncos salvajes*.

- Autoestima e imagen corporal: *La verdad sobre perros y gatos*.

- Los medios de comunicación: *Quiz Show (El dilema)*.
 - Ficha técnica y comentarios de las películas a proyectar.
 - Sugerecias de actividades complementarias a realizar en el aula con los alumnos.

El profesor hace de mediador formativo entre la película y el alumno, le ayuda a decodificar el mensaje fílmico en códigos de aprendizaje, le enseña también a leer las imágenes que vehiculan las historias que se explican para promover desde la reflexión y la participación una verdadera autonomía crítica, un «espectador-creador» activo, selectivo que contraste lo visto con lo vivido y sepa reconocer por sí mismo la adecuación y la vigencia de ciertos valores.

– Cuestionario de evaluación del Programa para los docentes.

Por lo que respecta al trabajo con los alumnos, se llevará a cabo un ciclo de películas y debates, en los que se tendrá siempre como referencia los bloques temáticos señalados anteriormente y para los que se contará con la participación de especialistas en la materia.

Los centros educativos y los profesores interesados pueden demandar mediante la hoja de solicitud el ciclo de cine y el material didáctico que lo complementa, además de un proyector de vídeo. Finalmente, y transcurrido cierto tiempo, se les pasa a los alumnos que participaron en la experiencia, un cuestionario de evaluación y una hoja para sugerencias,

con el propósito de recabar información para futuros programas.

Referencias

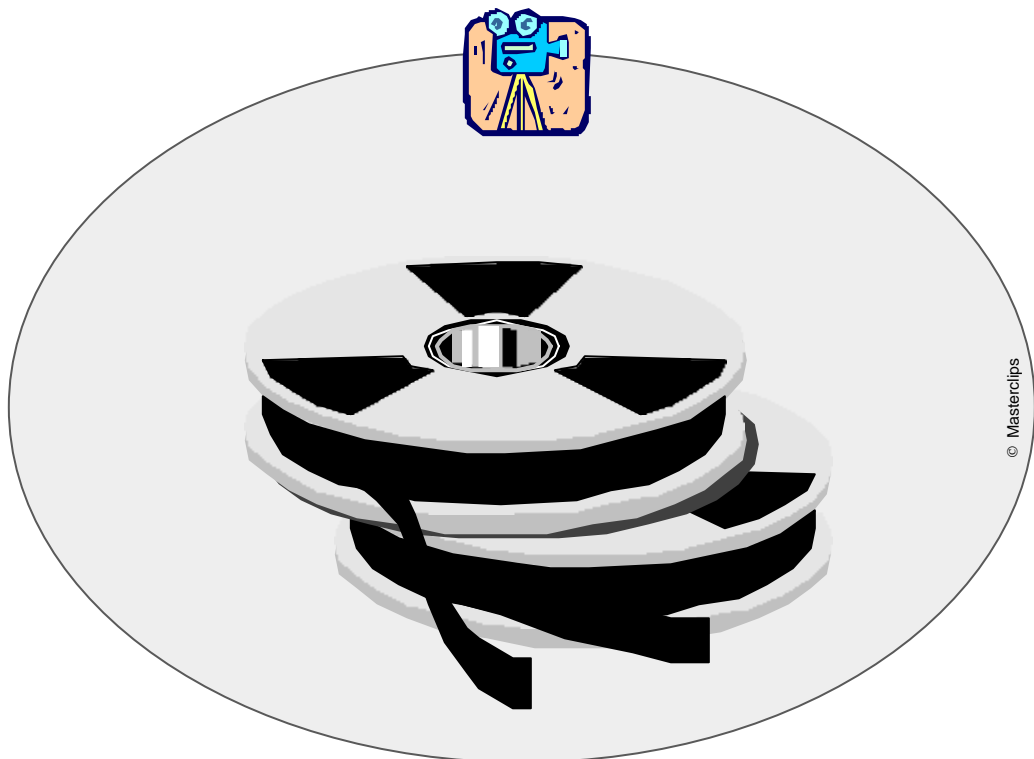
AMEIJEIRAS, S. (1998): «Cine y salud», en MORÓN, J.A. (Dir.): *Educación para la Salud: Experiencias e Investigaciones en el campo social, escolar y comunitario*. Sevilla, Ayuntamiento Dos Hermanas.

AMEIJEIRAS, S. y VILLAR, P. (1998): «El cine como recurso en Educación para la Salud», en *I Jornadas Nacionales de Salud y Comunidad*. Almería, mayo.

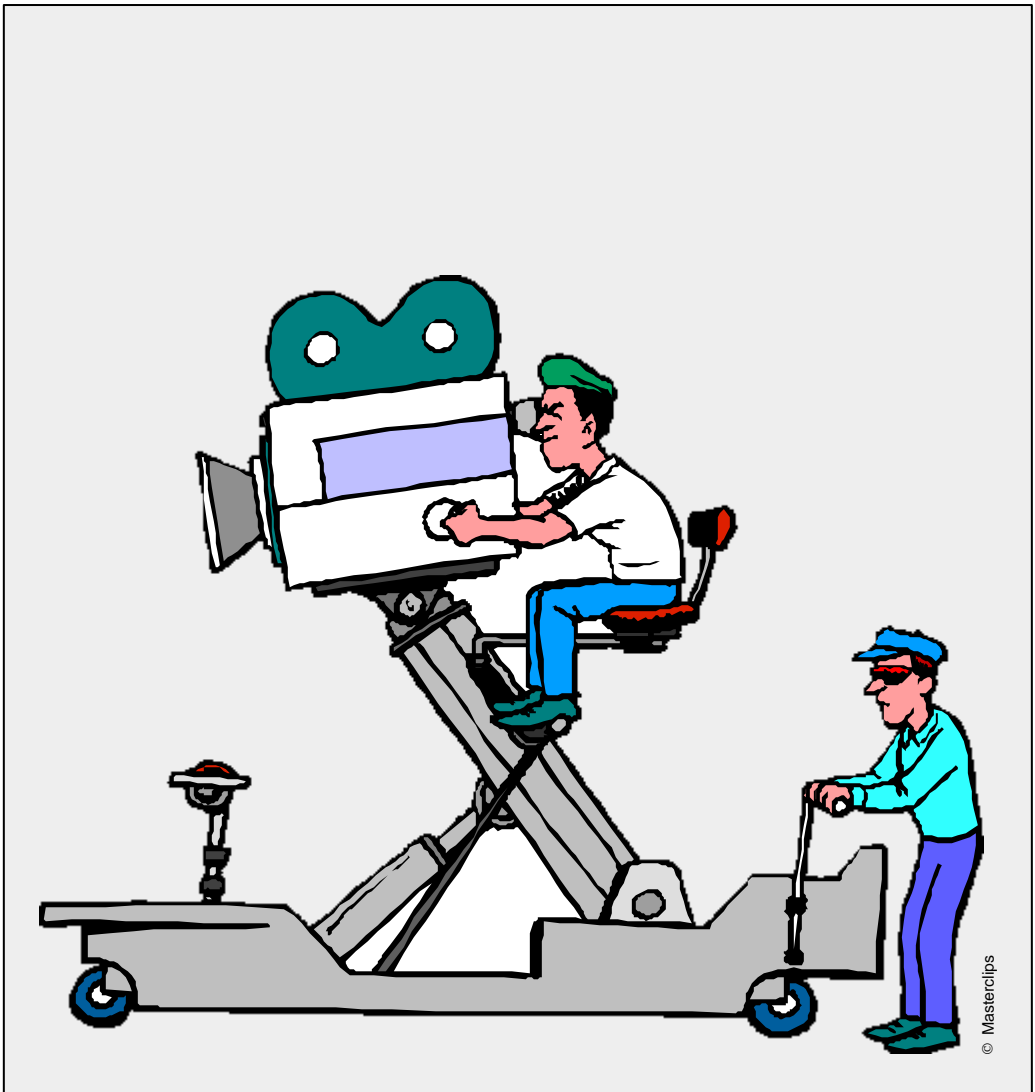
GRIFFITHSS y KNUTSON (1960): «The rol of Mass Media in Public Health», en *Journal Public Health*, 50; 515-523.

VERA, A. y MORÓN, J.A. (1997): «Educación para la Salud y medios de comunicación social», en *III Jornadas de Encuentro de Grupos de Trabajo de Ciencias de la Naturaleza*. Sevilla, Consejería de Educación y CEP de Sevilla; pp. 31-37.

- **Santa Ameijeiras Marra** es coordinadora de la Unidad de Prevención y Promoción de la Salud del Ayuntamiento de Ourense.
- **Juan Agustín Morón Marchena** es profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.



© Masterclips



© Masterclips

COMUNICAR

C

olaboraciones

Experiencias

Propuestas

Reflexiones

Investigaciones



Medios de comunicación en clase de Geografía e Historia

M^{ra} Pilar Valero y Ángel Luis Vera
Sevilla

La Geografía y la Historia son dos disciplinas con un marcado carácter social que permiten a los profesores de estas materias una amplia utilización de los diferentes medios de comunicación. Se exponen en este trabajo, sintéticamente, las experiencias que dos profesores de Enseñanza Secundaria desarrollan para integrar didácticamente los medios en estas disciplinas con alumnos de dos Institutos sevillanos.

Los medios de comunicación brindan la posibilidad de realizar unas clases más amenas y atractivas para los alumnos, rompiendo la monotonía de la habitual exposición de contenidos y además ofreciendo un nuevo tipo de conocimiento que no sólo le resulta más familiar a jóvenes entre 14 y 18 años, sino que además, en determinados casos, fomenta la aparición de su sentido crítico ante el propio medio que ofrece la información y posibilita la realización de conceptos.

Por orden de importancia –aunque es preciso reconocer que esto es muy relativo–, vamos a presentar aquellos medios de comunicación que habitualmente empleamos en nuestras clases:

1) Las películas comerciales de cine o vídeo.

2) Las noticias de actualidad que aparecen en la prensa diaria.

3) Las grandes obras de la música clásica.

4) Los documentales o noticiarios que aparecen en televisión.

5) El cómic o la historieta gráfica.

6) La historia oral como fuente de transmisión del conocimiento.

7) Otros tipos de medios, que por unos u otros motivos no utilizamos habitualmente, pero sobre los que haremos algunas reflexiones: la radio, la informática (CD Rom, Internet, etc.), la información por satélite, el mundo de la publicidad, etc.

Comenzaremos por el que consideramos más importante: la visualización de películas comerciales de cine mediante el vídeo, cuyos contenidos estén en relación con los temarios que desarrollamos.

La selección del tipo de película que se proyecte debe tener en cuenta una serie de consideraciones previas: cuáles son las edades

de los alumnos, cómo es el medio social al que pertenecen e incluso, por qué no, cuál es el ámbito geográfico del que forman parte (rural, urbano, periférico, etc.). Obviamente, debemos seleccionar películas que se aproximen al tema que estamos desarrollando en clase, bien sea por la propia temática del film, bien sea porque cronológicamente coincida con la época que estamos tratando, y queramos dar una visión general de ese momento.

A continuación, elaboramos los profesores un cuestionario en el que se plantean una serie de cuestiones a los alumnos y que deben ir rellenando conforme van visionando la película o bien al finalizar la misma, tras tomar las notas que consideren pertinentes.

El vídeo permite un amplio juego con la exposición de las películas. Habitualmente utilizamos tres tipos de técnicas:

1) Visualización completa de un film determinado.

2) Selección de trozos de diferentes películas que hagan referencia a un hecho histórico concreto, para analizar cómo se aborda desde diferentes puntos de vista.

3) Seleccionar trozos de una sola película con una doble finalidad:

- Escoger secuencias de imágenes que hagan referencias a un hecho o conceptos históricos.

- Escoger secuencias de diálogos que tengan connotaciones o conceptos históricos.

Por último y una vez realizada la actividad, se realiza la puesta en común sobre el cuestionario que se ha rellenado. Se corrigen las preguntas, se realizan los comentarios pertinentes sobre las mismas, y finalmente se efectúa un debate en el que se relacione lo visto en la película con lo que previamente se haya apren-

dido en clase sobre ese determinado hecho histórico.

Sin pretender entrar aquí con profundidad en la presentación de una amplia filmografía sobre las diferentes etapas históricas, sí que al menos nos gustaría presentar algunos de los títulos más sugerentes con los que trabajamos nosotros con nuestros alumnos, sin pretender llegar a ser, ni mucho menos, exhaustivos.

Siguiendo un orden cronológico presentamos una serie de películas que, bien en su totalidad o al menos en parte, hemos pasado a nuestros alumnos en los últimos cursos. Sobre la Prehistoria, *En busca del fuego*; sobre las Primeras Civilizaciones, *Tierra de faraones* y *Sinhué, el egipcio*; de la Antigüedad Clásica (con abundantes ejemplos donde elegir), *Espartaco*, *Cleopatra* o *Quo Vadis*;

de la Edad Media, *El nombre de la rosa*, (la amena película sobre la cultura y la iglesia en el medievo); del tránsito de la Época Moderna a la Contemporánea, *La noche de Varennes* sobre la Revolución Francesa; *Germinal* para la primera Revolución Industrial; y *Tiempos modernos* para la segunda. Secuencias de *Doctor Zhivago* para la Revolución Soviética; *Senderos de gloria*, el alegato pacifista en contra de la I Guerra Mundial; *El gran director* sobre los Fascismos; y *La lista de Schindler* como denuncia del holocausto judío durante la II Guerra Mundial. *Ghandi* para la descolonización; *Un mundo aparte* sobre el racismo y el Apartheid en Sudáfrica; y en *El nombre del padre* sobre la polémica terrorista. También he-

De lo que se trata es de confrontar unas noticias con otras, de analizar los diferentes puntos de vista que se presenta ante una misma cuestión, de comprender cómo, según la ideología del periodista o de cada periódico, la noticia puede representarse de una forma, o por el contrario, de otra forma bastante distinta.

mos ilustrado nuestras clases de Historia de España con *El Cid* como motivo de explicación de la Reconquista, *La conquista del paraíso* sobre el Descubrimiento de América; y

El Dorado como ejemplo de la colonización. *El rey pasmado* para reflejar la decadencia de la España de los Austrias, *Esquilache* sobre el Reformismo Borbónico. El siglo XIX no está excesivamente bien representado, salvo por algunas películas que hacen referencia a principios del siglo actual como *La ciudad quemada*. Por contra, el siglo XX está magníficamente tratado, fundamentalmente en la época de los años treinta con la Segunda República y la Guerra Civil (*Dragón Rapide, ¡Ay Carmela!, Las bicicletas son para el verano, Porquéndoblan las campanas*, etc.). El franquismo con *La escopeta nacional* y la transición democrática con *Siete días de enero*.

Al contrario que en Historia, es muchísimo más complicado hallar películas que puedan ser aprovechadas en clase de Geografía, algunas excepciones serían: *Dersu Uzala* sobre los paisajes vegetales, *Río Bravo* acerca de la erosión y el control de las aguas, y *El manantial* o *La batalla de Argel* para geografía urbana.

Como ejemplo del tratamiento que se le da a las encues-

tas sobre las películas, presentamos el de una de las más interesantes: el de *El nombre de la rosa*.

El trabajo con la prensa es quizás el que más frecuentemente se realiza en los centros de enseñanza. Para nosotros, el hecho más importante que se deriva del mismo, es que se obliga a leer la prensa diaria, cosa que por lo general no hacen de forma voluntaria, a excepción de algunos periódicos deportivos.

Para la organización del trabajo con la

prensa, dividimos a los alumnos en grupos, cada uno de ellos debe trabajar sobre un tema determinado o específico (por ejemplo: el terrorismo, la economía, su pueblo o su barrio, la sequía o el clima, la vida parlamentaria, el problema de Oriente Medio, la Unión Europea, etc.). Y deben seleccionar y recortar las noticias que sobre ese mismo tema vayan apareciendo en diferentes periódicos (*El País, ABC, El Mundo, Diario 16*, etc.).

De lo que se trata es de confrontar unas noticias con otras, de analizar los diferentes puntos de vista que

Cuestionario para responder a la película *El nombre de la rosa*

1. ¿Por qué se llama la película (o el libro) *El nombre de la rosa*?
2. ¿En qué lugar y en qué momento histórico se desarrollan los hechos?
3. ¿Has observado si se hace algún tipo de referencia a España?
4. ¿A qué estilo arquitectónico pertenece la iglesia de la abadía?, ¿en qué te basas?
5. ¿Se hace alguna referencia al régimen feudal? Si es así, ¿en qué momento?
6. ¿Cuál era la situación social y económica en que vivían los campesinos?
7. ¿Cuáles eran los elementos de los que se valían los copistas para hacer su trabajo?
8. Menciona al menos cuatro libros de los que se citan en la película.
9. ¿Para qué se utilizaba el astrolabio?
10. ¿Qué medicinas utilizaba el herbolario y para qué las utilizaba?
11. ¿Qué herejías se mencionan y en qué consisten?
12. ¿Cuál es el motivo del encuentro de los cardenales de Roma y de qué forma pensaban éstos?
13. ¿Qué diferencias observas entre los franciscanos y los dominicos?
14. ¿A qué libro sobre el apocalipsis se refiere el venerable Jorge?, ¿quién lo escribió?, ¿sobre qué trata?
15. ¿Qué métodos de tortura empleaba la Inquisición?
16. ¿Cuál es el papel de la figura del Emperador?, ¿qué opinión tiene sobre él Guillermo de Baskerville?
17. ¿Crees que el abad tenía alguna responsabilidad en los crímenes que se cometieron?
18. ¿Cuál era la comida habitual en un monasterio durante la Edad Media?
19. ¿Cómo están tratados en la película los temas de homosexualidad y prostitución?
20. ¿Has detectado algún error histórico en la película?

se presentan ante una misma cuestión, de comprender cómo, según la ideología del periodista o de cada periódico, la noticia puede representarse de una forma, o por el contrario, de otra forma bastante distinta.

En definitiva, se trata de que los alumnos no sólo hagan un seguimiento durante todo el año a un tema de actualidad, sino que además lo hagan con un espíritu crítico y reflexivo, y aprendan a valorar desde su propio punto de vista si la información que les llega es objetiva o si por el contrario ha sido manipulada previamente por la fuente que la emite.

La utilización de la música clásica (o por qué no, también la moderna) es otro auxiliar valiosísimo como refuerzo auditivo a la explicación de un tema determinado que, bien puede ser presentado con un apoyo musical adecuado (sobre todo en determinadas clases de Historia del Arte) o bien puede ser un motivo básico para la explicación de un determinado acontecimiento histórico.

Veamos algunos ejemplos prácticos, aplicables fundamentalmente a épocas históricas modernas y sobre todo contemporáneas: *La marsellesa* en la Revolución Francesa, la *Ober-tura 1812* en las guerras napoleónicas, *La marcha Radezky* en las revoluciones liberales burguesas, *El coro de los esclavos de Nabucco* para la unificación italiana, *Aida* para explicar el colonialismo, *La polonesa* para los movimientos nacionalistas, *La Internacional* para los movimientos obreros, *La cabalgata de las Walkirias* para el fascismo, el *rock and roll* o la canción protesta sudamericana, etc.

En todos los casos, previamente a la audición, se hace un planteamiento general de la época y se explica qué interés o por qué es representativa de ese hecho histórico la música que se ha seleccionado.

Se pretende con ello, no sólo dar una clase de historia, sino que el alumno pueda entender la relación que la música pueda tener con aquella, bien sea por la utilización que se pueda hacer de la misma, o bien sea por la simple relación entre la obra en sí y el hecho histórico.

La televisión es también un medio sumamente interesante por lo que puede aportar al conocimiento de nuestros alumnos. Bien es verdad que, por regla general, los adolescentes se hallan saciados de ver la televisión, pero nuestra intención es que planteen este hecho de otra manera, seleccionando aquellos programas que puedan ser más interesantes para su formación y aprendiendo siempre a valorar con objetividad las informaciones que están recibiendo.

Del abundantísimo –y por regla general poco recomendable– material que las televisiones emiten, nosotros seleccionaremos evidentemente aquél que sea interesante para nuestros intereses: pueden ser entrevistas con un alto interés, aunque por regla general resultan un poco aburridas para los jóvenes; pueden ser determinados tipos de anuncios, aunque por lo general su temática y calidad es más que discutible, pero lo normal es que trabajemos con dos tipos de materiales, o bien con series que por su interés puedan ser adecuadas a nuestros fines (como por ejemplo la magnífica *Yo, Claudio*) o bien, y sobre todo, con los documentales de todo tipo que, por desgracia, suelen emitirse a las horas de menor audiencia.

Resultaría aquí muy prolijo ponerse a enumerar todos aquellos documentales que son susceptibles de utilizar en Geografía o en Historia, ya que la variedad y el número de ellos puede ser inmenso. Sí llamar la atención

Hay otros muchos acontecimientos que están esperando que les dediquemos nuestra atención y nuestro trabajo para conocer cómo impactaron y en qué medida llegaron incluso a modificar las vidas de las personas que los vivieron.

sobre la dificultad, por lo general, de poder acceder a ellos salvo que el profesor esté continuamente pendiente de la programación. En este caso, queda una larga tarea por hacer por quien corresponda: canales de televisión, editoriales o administraciones educativas o por quien sea, para facilitar el acceso a esta documentación y de esta manera ganar una pequeña parte de la batalla en favor de la mejora pedagógica, que ahora mismo está bastante paralizada por la falta de recursos y de materiales para ponerla en práctica.

Sobre el cómic o la historieta gráfica presentamos en las anteriores jornadas pedagógicas celebradas en Sevilla durante el año 1996, una breve comunicación sobre la utilización del mismo como instrumento muy ameno para trabajar en la clase de Historia, en ella realizamos un pormenorizado estudio sobre las posibilidades que ofrece y analizamos diversos ejemplos que nosotros hemos puesto en práctica con resultados, por lo general, muy positivos. Consecuentemente con lo antes expues-

to, remitiremos al lector a dicho artículo publicado en las actas de las jornadas (véanse referencias). La historia oral es un medio de comunicación en el que –salvo un magnetofón o una cámara de vídeo, si se desea– no entra de por medio ningún medio –valga la redundancia– mecánico, ya que es la simple conversación o la anotación de dicha conversación suficiente para poder investigar acerca de una de las formas de historia menos conocidas, y sin embargo, más interesantes tanto para el profesor como para los alumnos. Desgraciadamente la historia oral ha sido muy poco utilizada como medio educativo hasta hace muy pocos años, concretamente hasta mediados de los años ochenta no ha empezado a trabajarse en profundidad en estos temas y han empezado a crearse los primeros archivos sobre la memoria oral de los pueblos.

La historia oral, no solo es un magnífico ejemplo de cómo puede trabajarse la investigación histórica con los alumnos de una manera bastante sencilla y sumamente atractiva, por lo



© Juan Francisco Pérez Ruiz '98 para COMUNICAR

general, para los jóvenes estudiantes, sino que además les ayuda a valorar algo muy importante a lo que, habitualmente, suelen conceder bastante poco valor y es la experiencia, las vivencias de sus mayores, bien sean sus padres o, sobre todo, sus tíos y sus abuelos.

En este caso, nuestra experiencia en el aula, nos ha llevado a trabajar sobre un tema de gran alcance cuyos protagonistas directos están ya próximos a desaparecer, por razones puramente biológicas: las personas que participaron en la Guerra Civil española.

No obstante, hay otros muchos acontecimientos que están esperando que les dediquemos nuestra atención y nuestro trabajo para conocer cómo impactaron y en qué medida llegaron incluso a modificar las vidas de las personas que los vivieron, por ejemplo se nos ocurre: la muerte del general Franco, el golpe de estado del 23 de febrero; o si nos acercamos más a nuestra localidad: la inundación del Targuillo en Sevilla, la explosión del barrio de San Severiano en Cádiz, las bombas que cayeron sobre Palomares, o multitud de pequeños acontecimientos locales, sobre los cuales existe bastante poca información y que desgraciadamente se van a ir perdiendo en la conciencia popular poco a poco, si nadie se ocupa de recogerlos en algún tipo de formato para la posteridad.

Finalmente, hemos dejado un grupo de medios de comunicación bastante diferentes entre sí, que bien porque son cronológicamente muy recientes y, en consecuencia, aún no se hallan lo suficientemente extendidos en la enseñanza, o bien porque tienen una importancia menor a los referidos anteriormente, hemos preferido no entrar directamente en ellos, pero, al menos, sí hacer una pequeña referencia a los mismos que, al menos, nos muestren las propiedades que ofrecen para su elaboración. Señalaremos aquí cuatro de ellos:

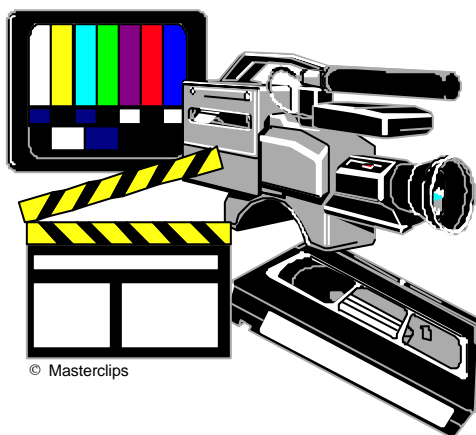
La informática, sin duda ofrecerá una amplísima gama de posibilidades en el futuro, pero de momento, en el presente, su utilización ha de ser forzosamente restringidísima debido a las enormes carencias en materiales

informáticos de las que aún adolecen actualmente los centros educativos españoles.

Dos vías deben contemplarse en este caso: la utilización de programas informáticos para su uso en CD Rom y la utilización de la red Internet. En el primer caso empiezan a aparecer algunos buenos programas informáticos como el *Caesar II* o el de *Civilizaciones avanzadas* que podrían dar bastante juego con el alumnado, aunque hasta ahora los más utilizados han sido programas excesivamente descriptivos como el *Pc Globe* u otros cuya calidad no es muy elevada como los de *Geografía física de España* o *El arte en España* del Grupo Innova Multimedia.

En el caso de Internet ocurre algo muy parecido, sus posibilidades son infinitas, y sin duda podrán ser muy aprovechadas dentro de varias décadas, pero ahora mismo debemos de considerar inviable este planteamiento.

Quizás algo más cercano que lo anterior, aunque tampoco demasiado, podemos considerar a la información vía satélite. Realmente la conexión con esta red no es excesivamente costosa, y de hecho en Europa (sobre todo en el Reino Unido) son ya muchos los centros de enseñanza «enganchados» a ella, pero en nuestro país también nos queda muchísimo camino por recorrer en ese sentido. La falta de terminales que reciban la información de satélites geoestacionarios está aún en mantillas, aunque probablemente esta conexión no deba de resultar excesivamente cara.



© Masterclips

La información que brinda el satélite es magnífica, desde datos climáticos con previsiones de tiempo, hasta imágenes espectrales o en falso color que nos permitan trabajar con bases de datos y con sistemas de información geográfica, así como enseñar ligeras nociones de teledetección a nuestros alumnos.

En tercer lugar, mencionaremos el mundo de la publicidad, realmente muy poco utilizado, aunque brinda buenas posibilidades. Los anuncios en prensa, fundamentalmente con imágenes en color que hagan referencia a un hecho geográfico o a un acontecimiento histórico, permiten establecer divertidos juegos con los alumnos y fomentan la observación de la publicidad desde una perspectiva más crítica y rigurosa.

Los ejemplos de la pervivencia del mundo clásico a través de la publicidad o la relación entre los tópicos paisajísticos y el consumo de determinados productos, pueden ser válidos para comprender las posibilidades que ofrece un medio poco explotado desde un punto de vista didáctico y pedagógico.

Hemos dejado para el final la radio, no porque no la consideremos importante, sino porque en nuestro caso es un medio que utilizamos muy poco, sólo en aquellos casos en que la urgencia de una determinada noticia de actualidad reclama la conexión con los servicios informativos de última hora; esto ocurrió, por ejemplo, durante el desarrollo de la Guerra del Golfo en 1991, pero sin que podamos justificar mucho nuestra actitud, hemos de reconocer que hemos infravalorado las posibilidades que ofrece y que tertulias, informativos o narraciones documentales pueden ser muy bien aprovechados, en aquellos casos en que se

toque una temática próxima a la nuestra y que ésta sea de calidad. Como colofón, quisiéramos hacer una reflexión final sobre la utilización de los medios de comunicación en las ciencias sociales en general, y ésta ha de incidir en que el aprendizaje audiovisual es una de las mejores formas de motivación para el alumnado y para fomentar el aprendizaje.

No es posible entender con claridad conceptos tales como la diversidad cultural, la visualización comparada, la recurrencia o la capacidad y el análisis crítico si no se cuenta con la inestimable ayuda de estos medios que hemos presentado en líneas anteriores. Se trata de que «una imagen vale más que mil palabras» y que refleja el espíritu de todo lo que hemos intentado explicar en esta comunicación.

Referencias

- MORALES, M.; TARIFA, A. y GARCÍA, E. (1990): «La utilización de la prensa como recurso metodológico-didáctico en la enseñanza de la Historia», en *Actas del X Coloquio metodológico-didáctico*. Sevilla, Hespérides.
- RAMOS, M.O. (1993): *La importancia de lo cualitativo en historia. Fuentes orales y vida cotidiana. La voz del silencio*. Madrid, Colección Laya, 11
- RINCÓN, M.A. (1995): «El vídeo en la historia de España. Un caso práctico: El Cid», en FERIA, A. (Coord.): *Educación y televisión*. Sevilla, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».
- RODRÍGUEZ, F. y VERA, A.L. (1995): «Historia oral: la Guerra Civil española. (Una versión según las vivencias de los familiares de nuestros alumnos)». Jerez de la Frontera, Hespérides.
- VERA, A.L. y VALERO, M.P. (1994): «La utilización de la prensa como recurso didáctico en Geografía», en *Comunicar*, 3.
- VERA, A.L. y VALERO, M.P. (1996): «La ubicación del cómic en la clase de Historia», en *Actas de las Terceras Jornadas de Comunicación Social*. Sevilla, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».

- *María del Pilar Valero Palomo* es profesora de la Extensión del IES de Villaverde de Sevilla.
- *Ángel Luis Vera Aranda* es profesor del IB «V Centenario» de Sevilla.

La utilización de la publicidad en Internet dentro del aula de Inglés

Juan Carlos Palmer Silveira
Castellón

El autor de este trabajo expone cómo ha utilizado la publicidad que aparece en Internet para aumentar la capacidad lectora de sus alumnos de Inglés en la Diplomatura de Ciencias Empresariales. Con esta finalidad introduce las diferencias entre los conceptos «banner ad» y «target ad», observando la capacidad de sus alumnos a la hora de distinguir aquellas características propias de estos géneros publicitarios. Sugiere el autor un mayor énfasis en la utilización de las nuevas tecnologías en el aula de lengua extranjera, en especial a partir del uso de Internet como elemento pedagógico.

1. Internet, un nuevo medio de comunicación

Durante los últimos cuatro años ha surgido un nuevo medio de comunicación que ha aportado un gran número de posibilidades a la hora de utilizar la ingeniería informática con fines didácticos. El singular mundo que ofrece Internet, con sus puertas abiertas de par en par a un sinnúmero de utilidades, hace que hayan surgido nuevos géneros. Las posibilidades pedagógicas de los textos que aparecen en la Red son prácticamente infinitas, como parecen demostrar un buen número de artículos publicados al respecto (Adell, 1994, 1996; Slaouti, 1997; Palmer, en prensa; Pérez-Llantada y Plo, en prensa). Adicionalmente, diversos proyectos han apoyado la utilización de este medio como órgano de transmisión de materiales pedagógicos e incluso de cursos específicos

sobre idiomas extranjeros (Posteguillo y Palmer, 1997). Sin embargo, los estudios acerca de la utilización de recursos publicitarios en Internet con fines didácticos son bastante escasos (Fortanet, 1997a, 1997b).

Los estudios acerca de la utilización de recursos publicitarios con fines pedagógicos han prestado una atención especial a la manera en que la publicidad afecta la perspectiva con la que nuestros estudiantes perciben una realidad manipulada por la unión de imágenes y texto. Desde una perspectiva semiótica, los textos de Vestergaard y Schroder (1985) y Myers (1994) ofrecen líneas maestras para el análisis detallado de los diversos géneros publicitarios habidos hasta la llegada de Internet. No obstante, dicha realidad se ha visto truncada por este nuevo medio de comunicación. Como bien apuntan Ellsworth y Ellsworth

(1997), la publicidad es probablemente el género que más profundamente se ve afectado por este nuevo medio.

2. Publicidad en Internet

Durante los últimos años, la utilización de publicidad en Internet ha crecido de manera gradual. La importancia de la utilización de la Red a la hora de ofrecer información sobre productos y servicios es tan grande que muchas compañías han diseñado campañas publicitarias específicas para este medio. Como apuntan Bhatia (1993), Giltrow (1994) o Berkenkotter y Huckin (1995), los géneros, como cuerpos en continua evolución, han de adaptarse a los tiempos, y el conocimiento previo de éstos afecta necesariamente a nuestra percepción. El mismo Bhatia (1997: 181) ha comentado recientemente que los géneros se pueden definir esencialmente a partir de la utilización del lenguaje en ámbitos comunicativos convencionalizados. Es por ello que los nuevos géneros publicitarios introducidos por Internet, a pesar de compartir ciertas características con otros anuncios tradicionales, tienen ciertos rasgos que hacen de ellos entidades diferenciadas. De hecho, recientes artículos predicen que el mercado del anuncio en Internet equivaldrá a cinco billones de dólares en el año 2000.

Debido a su importancia, nuestro interés se centró en crear actividades relacionadas con la comprensión lectora de aquellos anuncios que aparecían en Internet. Nuestros alumnos, matriculados en la Diplomatura en Ciencias Empresariales, observaron las características propias de este tipo de textos. La experiencia que explicaremos más tarde tiene relación directa con el proceso de lectura y comprensión de dos

tipos distintos de anuncios que aparecen en Internet.

3. Distintos tipos de anuncios en la Red

Existen dos tipos distintos de anuncios en Internet: «banner ads» y «target ads». El «banner ad» es el más difundido, apareciendo en los servidores de noticias, generalmente en la parte superior de la página en pantalla. Aún existiendo tipos diversos de «banner ads», conviene señalar que estos textos son breves rectángulos, de una dimensión media de 468 x 60 pixels, que aúnan imágenes y texto de modo altamente visual (Palmer, 1997). La brevedad de su contenido discursivo hace que la dificultad de los mismos para aquellos alumnos no acostumbrados a utilizar Internet sea muy alta.

El «target ad» es un texto mucho más largo, que tiende a aparecer en páginas completas, al que se accede pulsando con el ratón encima de un «banner ad». La longitud media de este tipo de textos puede variar, aunque la mayor parte de ellos acostumbran a ser impresos en 2 ó 3 hojas. La información tiende a ser altamente visual, y la utilización de enlaces con otras páginas web es una de sus características más peculiares. Estos textos también tienen un carácter altamente visual, con la utilización conjunta de imágenes y texto.

Observando la utilización de los nuevos lenguajes presentada por Pérez y Aguaded (1994: 35), en la que describen la utilización de los diversos tipos de imagen entre distintos géneros textuales/visuales, el cuadro de la página siguiente apunta algunos de los prismas más importantes observados al analizar la utilización de estos dos tipos de anuncios. Conviene señalar que la utilización de ambos tipos se basa en la unión de diversas características

Los estudios acerca de la utilización de recursos publicitarios con fines pedagógicos han prestado una atención especial a la manera en que la publicidad afecta la perspectiva con la que nuestros estudiantes perciben una realidad manipulada por la unión de imágenes y texto.

observadas entre lenguajes publicitarios mucho más tradicionales (prensa, televisión, radio), aunque existen algunas características que los hacen muy distintos entre sí.

Nuevos lenguajes publicitarios: diferencias entre «banner ads» y «target ads»

Banner ads:

Primacía de imagen secuencializada.
No utilización de imagen auditiva.
Importancia relativa de la imagen gráfica.

Target ads:

Primacía de imagen fija.
Utilización de imagen auditiva.
Importancia capital de la imagen gráfica.

El propósito de la investigación que presentamos a continuación está basado en la utilización de este tipo de anuncios en el aula de Inglés Comercial. Con esta finalidad, hemos diseñado una serie de tareas enmarcadas en la adquisición de un segundo idioma a partir de documentos publicitarios. Dividiremos las actividades en dos grupos: en una primera fase utilizaremos «banner ads» observados en cualquiera de los servidores de Internet; en un segundo nivel introduciremos el concepto del «target ad», y haremos que nuestros alumnos observen algunas de las características léxicas de este tipo de textos.

Partiendo de la opinión de Bhatia (1994) acerca de la integridad genérica, conviene apuntar qué características diferencian ambos tipos de anuncios. Los aspectos que pretendemos enfatizar entre nuestros alumnos son los siguientes:

3.1. Características propias del «banner ad»

- Mayor concisión comunicativa.
- Posicionamiento (tendencia a aparecer en la parte superior de la página).
- Utilización de expresiones que denotan urgencia, tales como «Last chance», «Click here!», «Finally», etc.
- Utilización de adjetivos aislados de su referente, formando frases nominales, tales

como «Free!», «New!», etc.

- Utilización de movimiento secuenciado dentro del «banner ad».
- Tendencia a la utilización de signos de exclamación.

3.2. Características propias del «target ad»

- Utilización de imágenes y fotografías.
- Utilización de frases nominales y oraciones simples.
- Primacía de los tiempos verbales imperativos y de los presentes de indicativo.
- Utilización del cuestionario en pantalla para recibir información del posible lector (comunicación bidireccional).
- Posibilidad de conexión a un número ilimitado de textos adicionales, mediante los conectores hipertextuales.
- Posible utilización de elementos auditivos.

4. Método

Un grupo de diecinueve alumnos tomaron parte en este estudio. Todos ellos estaban matriculados en el segundo curso de la Diplomatura en Ciencias Empresariales de la Universidad Jaume I de Castellón. Los diecinueve estudiantes seleccionados para este estudio mostraron, en pruebas previas, un nivel intermedio de conocimiento de Inglés. Todos ellos tomaron parte en este estudio sin saber que formaba parte de una investigación, por lo que el principio de experimentabilidad de Labov (1975) fue respetado.

Los estudiantes observaron, en primer lugar, tres «banner ads» apareciendo en el servidor *Infoseek*. A partir de dicha observación contestaron brevemente una serie de preguntas, que aparecen en el cuadro de la página siguiente.

Tras esta tarea, los alumnos accedieron a los «target ads» relacionados con los tres «banner ads» comentados con anterioridad, y procedieron a contestar las preguntas que aparecen en la página siguiente. En ambos casos, los estudiantes realizaron las tareas de modo voluntario.

Questionario acerca de las características propias del «banner ad»

Contesta brevemente las siguientes preguntas:

- ¿Ofrece el «banner ad» mucha información?
- ¿Te llaman la atención visualmente?
- ¿Entiendes el texto que aparece en pantalla?
- ¿Cuál es su mayor diferencia con un anuncio en prensa?

Questionario acerca de las características propias del «target ad»

Contesta brevemente las siguientes preguntas:

- ¿Ofrece el «target ad» mucha información?
- ¿Te llaman la atención visualmente?
- ¿Entiendes el texto que aparece en pantalla?
- ¿Cuál es su mayor diferencia con un anuncio en prensa?
- ¿Qué posibilidades permite este tipo de anuncios, a diferencia del «banner ad»?

Nuestra hipótesis inicial sugiere que los alumnos serán capaces de ratificar las características propias de cada uno de estos dos tipos de anuncios observados con anterioridad. Del mismo modo, y debido al carácter altamente visual de la actividad, pretendemos refrendar el interés que despierta entre estos mismos alumnos el aprendizaje de un segundo idioma mediante tareas basadas en la utilización de materiales publicitarios. Esta idea, ya expuesta por Myers (1994), es el propósito final del presente estudio.

5. Resultados y conclusiones

Los resultados, como era predecible, ratificaron nuestra hipótesis inicial. La mayor parte de los alumnos analizados fueron capaces de deducir las características apuntadas anteriormente como definitorias entre ambos tipos de anuncios. Adicionalmente, todos nuestros alumnos vieron las importantes diferencias entre «banner ads» y «target ads» entre sí, además de observar los aspectos que distinguían a ambos géneros de otros textos publicitarios mucho más convencionales. De hecho, nuestros alumnos observaron todos que el

único medio publicitario con características comunes era la prensa escrita, aunque todos ellos comentaron la mayor accesibilidad a información observada en este nuevo ámbito.

Por lo que respecta al «banner ad», la mayor parte de nuestros estudiantes observaron que existe un tipo de vocabulario que se repetía en los tres anuncios analizados. Del mismo modo, el concepto de visualización de la información fue otro de los datos que todos los alumnos indicaron como importante a la hora de conseguir comprender la información. Uno de los estudiantes comentó, con posterioridad, que la comprensión del vocabulario se veía claramente enfatizada por la utilización de imágenes en movimiento. Parece claro que la utilización de estos elementos visuales ha ayudado a incrementar el nivel de comprensión del discurso escrito, entendiendo este concepto como «el lenguaje en acción utilizado en la comunicación (...), vertebrado por medio de eslabones que llamamos enunciados» (Alcaraz, 1990: 129). Asumiendo la utilización de estas imágenes como elementos de cohesión discursiva, el grado de aceptabilidad del anuncio aumenta entre nuestros estudiantes. Algunos de éstos también observan rasgos típicos como la concisión frasal y la utilización de adjetivos de manera aislada. No obstante, ninguno de nuestros alumnos observa la utilización desmesurada de signos de exclamación en los tres anuncios en cuestión, asumiendo que pertenece a las características habituales del género publicitario.

Por lo que respecta al análisis de los «target ads», la mayor parte de los estudiantes enfatizaron la posibilidad de acceder a información adicional por medio de los enlaces hipertextuales. También prestan atención a la utilización de fotografías, lo que aumenta la perspectiva al respecto del producto o servicio anunciado. Es curioso señalar que cuatro estudiantes enfatizan la división de la pantalla en sectores (lo que técnicamente se denominan «frames» o marcos de texto), observando la utilización de barras de desplazamiento para poder acceder a información adicional. Una

vez más, los alumnos no prestan atención a aspectos como puntuación, adjetivación o pronominalización, aunque admiten que pueden comprender bastante bien el anuncio en cuestión. No obstante, parece importante señalar que ocho estudiantes sí observan la utilización de oraciones imperativas en los tres anuncios en cuestión. En la discusión posterior, los alumnos comentan la utilización de tiempos verbales sencillos (con especial primacía del presente simple), y la presencia de cierto tipo de vocabulario reiterado (verbos como *click*, *talk*, *purchase* o *buy*, adjetivos como *free*, *cheap*, *new* o *exciting*).

Nuestro propósito como docentes en la Universidad debe centrarse en la preparación de profesionales que puedan llevar a cabo tareas totalmente válidas desde un prisma socio-laboral. La utilización de los dos tipos de anuncios comentados en el presente trabajo abre una puerta a la creación de materiales pedagógicos en el aula de Inglés para fines específicos (Fortanet, 1997b), no tan sólo como parte de los cursos de Inglés Comercial, sino también dentro de las clases de Inglés para Ingeniería Informática y, obviamente, en las clases de lengua extranjera en las titulaciones de Publicidad y Medios Audiovisuales. Adicionalmente, consideramos necesario que aumente la utilización de Internet con fines pedagógicos no solamente a nivel universitario, sino también dentro de las clases de Educación Primaria y de Enseñanza Secundaria.

Referencias

- ADELL, J. (1994) «World Wide Web: un sistema hipermedia distribuido para la docencia universitaria», en BLÁZQUEZ, F.; CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (Eds.): *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación*. Sevilla, Alfar; pp. 114-121.
- ADELL, J. (1996): «Internet en educación: una gran oportunidad», en *Net Conexión*, 11; 44-47.
- ALCARAZ, E. (1990): «Unacaracterización del significado discursivo», en TURELL, M. (Ed.): *Nuevas corrientes lingüísticas: aplicación a la descripción del Inglés*. Granada, AEsLA.
- BHATIA, V. (1993): *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London, Longman.
- BHATIA, V. (1994): «Generic Integrity in ESP», en KHOO, R. (Ed.): *LSP: Problems and Prospects*. Singapore, Sherson Publishing House.
- BHATIA, V. (1997): «Genre-Mixing in Academic Introductions», en *English for Specific Purposes*, 16 (3); 181-195.
- BERKENKOTTER, C. & HUCKIN, T. (1995): *Genre Knowledge in Disciplinary Communication*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- ELLSWORTH, J. & ELLSWORTH, M. (1997): *Marketing on the Internet*. New York, Wiley.
- FORTANET, I.; PALMER, J.C. y POSTEGUILLO, S. (1997a): «The Emergence of a New Genre: Advertising on Internet»; ponencia presentada y aceptada para posterior publicación en *Proceedings of the International Conference on New Genres*. Aarhus, Denmark, ABS.
- FORTANET, I.; PALMER, J.C. & POSTEGUILLO, S. (1997b): «Netvertising and Pedagogical Implications for ESP», en *Actes de les Primeres Jornades Catalanes de Llengües per a finalitats específiques*. Canet de Mar (Barcelona), Universitat de Barcelona.
- GILTROW, J. (1994): «Genre and the Pragmatic Concept of Background Knowledge», en FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (Eds.): *Genre and the New Rhetoric*. London, Taylor and Francis.
- MYERS, G. (1994) *Words in Ads*. London, Edward Arnold.
- PALMER, J.C. (1997): «Nuevos géneros publicitarios en la Red. Características y usos del Banner Ad», *VI Jornades de Comunicació i Creativitat*. Castelló, UJI.
- PALMER, J.C. (en prensa): «Netvertising and ESP: Genre-Based Analysis of Target Ads and its Application in the Business English Classroom», en *Ibérica*. Badajoz, Universidad de Extremadura.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A., y AGUADED, J.I. (1994): «Lenguaje y nuevos lenguajes», en *Comunicar*, 2; 33-42.
- PÉREZ-LLANTADA, C., y PLO, R. (en prensa): «Rethinking Rhetorical Strategies in Academic Genres», en FORTANET, I. (Eds.) *Discourse Studies in EAP*. Castelló, Universitat Jaume I.
- POSTEGUILLO, S. y PALMER, J.C. (1998): «Creación y desarrollo de un curso de Inglés Comercial y su incorporación a Internet», en EDUTEC 97. Málaga, Universidad de Málaga.
- SLAOUTI, D. (1997): «Harnessing the Web: An Effective Resource for LSP?», en MARÍN, R. y ROMERO, A. (Eds.): *Lenguas aplicadas a las Ciencias y la Tecnología: aproximaciones*. Cáceres, Universidad de Extremadura; pp. 371-377.
- VESTERGAARD, T. & SCHRODER, K. (1985): *The Language of Advertising*. Oxford, Blackwell.

• **Juan Carlos Palmer Silveira** es profesor de Inglés Comercial en el Departamento de Filología de la Universitat Jaume I de Castellón.

El papel del profesorado ante la influencia de la televisión

M^{ra} Lina Iglesias y Manuela Raposo
Lugo y Orense

Después de una breve reflexión acerca de la influencia televisiva, se sugieren en esta colaboración algunas pautas de actuación con el profesorado, tanto en el centro como en el aula, para poder trabajar con los alumnos el sorprendente mundo de los medios de comunicación. Las autoras proponen por ello una planificación y secuenciación de las intervenciones en la formación de los docentes.

Que la televisión ejerce una enorme influencia en nuestros escolares es un tema hartamente constatado, debatido y estudiado, sobre todo en los niños y niñas en edad escolar, tanto por el tiempo que se le dedica como porque es una fuente de culturización, vehículo de socialización y democratización de la sociedad. Así pues, inmersos como estamos en una sociedad televisiva, parece obvio que la escuela no debería darle la espalda a la televisión y a los otros medios de comunicación. Una de las mayores contradicciones del Sistema educativo actual radica precisamente en el hecho de que las nuevas generaciones de alumnos salen de la escuela sin ninguna preparación para realizar de manera reflexiva y crítica aquella actividad a la que más horas dedican: ver la televisión.

Pero, ¿qué se puede hacer desde la escuela para convertir la influencia de los *mass media*, en general y de la televisión en particular, en

algo que resulte aprovechable en la formación de un individuo, por cuanto que ya forma parte de ella nos guste o no? Éste es, desde nuestro punto de vista, el problema de fondo al que debemos dar respuesta.

1. La influencia de la televisión

A las puertas del siglo XXI, ver la televisión se ha convertido en la actividad más habitual, a la que se dedica diariamente un gran número de horas. Son los niños, las amas de casa y los ancianos los sectores de población entre los que se encuentra un mayor número de consumidores.

Un estudio realizado en Galicia con 3.727 niños y adolescentes de ambos sexos, entre cinco y veinte años, de áreas rurales, costeras y urbanas, demuestra que un 25% ve la televisión más de tres horas diarias durante la semana, y seis en los fines de semana. Del

mismo estudio se desprende que cada niño gallego de entre cinco y diez años ve la televisión durante una media de cuatro horas diarias. Según estos datos, a los 70 años habrá pasado ocho años de su vida frente al televisor. Durante todo este tiempo está expuesto a imágenes de violencia y crueldad que pueden modificar su conducta; habrá asistido a 19.200 asesinatos, 84.000 violaciones, 1.700 asaltos, 32.000 robos, 68.000 penalizaciones e infracciones de la ley¹.

Estos y otros datos extraídos de estudios similares son argumento suficiente para que los sociólogos consideren que la televisión es, en la actualidad, el tercer factor principal de socialización, junto a la familia y la escuela. Incluso se señala que en los países occidentales este poder socializador está muy por encima de la iglesia. Este problema, según Alonso, Matilla y Vázquez (1995), se plantea desde una doble dimensión: la dimensión social y la educación formal. Por tanto, desde la sociedad y desde la escuela debe cuestionarse en qué medida los efectos educadores de la televisión entran o no en contradicción con los objetivos educativos deseados. En este sentido, dichos autores afirman que la intervención educadora de la televisión produce importantes alteraciones e interferencias con respecto a las finalidades y objetivos marcados, tanto desde la educación formal como desde el punto de vista de las finalidades educativas que la propia sociedad establece.

Después de un amplio análisis de programas televisivos y de los efectos de los contenidos que dichos programas ejercen sobre los niños, los mencionados autores, en su obra *Teleniños públicos, teleniños privados*, afirman que «los contenidos predominantes en los programas de las televisiones comerciales

transmiten actitudes y valores, y estimulan capacidades y prácticas en buena medida contradictorias con gran número de las actitudes, valores, capacidades y prácticas que suscitan

en la actualidad mayor consenso en nuestra sociedad, en tanto que se asocian a los valores democráticos básicos y, son explícitamente contemplados, dentro de los actuales currículos escolares (...). En definitiva, puede decirse que los programas de televisión dirigidos a los niños en general muestran una orientación dudosamente democrática y mayoritariamente conservadora, desde el punto de vista de las actitudes y los valores que en ellos predominan» (Alonso, Matilla y Vázquez, 1995: 203). Parece, pues, necesario que la escuela tome en consideración la influencia ejercida por la televisión y se implique en la formación de espectadores críticos. A continuación, ofrecemos algunas sugerencias acerca del papel del profesorado en esta formación.

Una de las mayores contradicciones del Sistema educativo actual radica precisamente en el hecho de que las nuevas generaciones de alumnos salen de la escuela sin ninguna preparación para realizar de manera reflexiva y crítica aquella actividad a la que más horas dedican: ver la televisión.

continuación, ofrecemos algunas sugerencias acerca del papel del profesorado en esta formación.

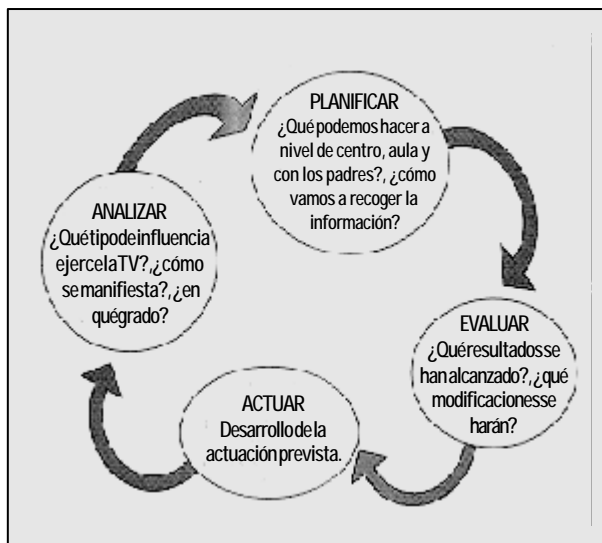
2. La actuación del profesorado

El hecho, ya comentado, de que los niños desde muy pequeños vean la televisión, oculta otro hecho más relevante desde el punto de vista educativo y es que «no saben ver la televisión y deben aprender a hacerlo sin ninguna ayuda, ya que la televisión por sí sola no enseña nada» (Alonso, Matilla y Vázquez, 1995).

Por tanto, ha de ser el profesor la figura relevante en este necesario proceso de aprendizaje, actuando como intermediario para facilitar y garantizar el cumplimiento de determinados objetivos, que han de contribuir a capacitar a los niños y niñas para ver la televisión desde una óptica reflexiva y crítica.

Es por ello que consideramos al profesor como el eje principal en la formación de espec-

tadores críticos ante la influencia ejercida por la televisión. En este sentido, creemos que la actuación docente ha de centrarse en cuatro aspectos fundamentales, íntimamente relacionados entre sí y coherentes con toda práctica docente: analizar la situación, planificar la actuación, desarrollarla y evaluar los resultados. Según se representa en el cuadro, entre dichas tareas se establece una relación cíclica de forma tal que la información obtenida en cada una de ellas nos proporciona datos para las demás.



Tareas del profesor ante la influencia de la televisión

Es precisamente en estas tareas en donde centramos nuestro interés, concretamente en las dos primeras ya que la actuación y evaluación de los resultados implican la puesta en práctica en una situación concreta teniendo en cuenta el contexto y los agentes implicados, de forma tal que nosotras solamente podemos sugerir algunas pautas de intervención.

3. Analizar la situación

En esta fase, la cuestión clave que ha de formularse es ¿cómo conocer la influencia que está ejerciendo la televisión en los alumnos?

Se trata principalmente de recabar infor-

mación que nos permita saber cuál es la magnitud de la influencia que la televisión está ejerciendo en nuestros alumnos y cuál es la utilización que éstos hacen de su ocio y tiempo libre, pues esta última cuestión nos puede dar idea del significado que la televisión tiene en la vida de los escolares.

La idea clave que ha de guiar este proceso es la de convertir el trabajo de recogida y análisis de la información en un proyecto de trabajo con los propios alumnos, con la finalidad de hacerlos más conscientes de la influencia que la televisión está ejerciendo sobre ellos. El objetivo es que ellos mismos sean capaces de identificar esos rasgos de influencia. Consideramos que esta toma de conciencia es el primer paso para neutralizar esa influencia y convertirse en receptores más activos y críticos. Es pues fundamental que sean ellos los protagonistas de las actividades realizadas, tanto en la recogida de la información como en su posterior análisis. El papel del docente pasa a ser el de guía que conduce y orienta este proceso.

Algunas de las estrategias que se pueden utilizar para la recogida de información son las siguientes: auto-observación de conductas, análisis de vocabulario y aplicación de cuestionarios.

a) Auto-observación de conductas. Las pautas de observación estarían dirigidas a identificar modos de comportamiento derivados de la influencia televisiva, por ejemplo:

- Los personaje/s de televisión con los que más me identifico son
- Me gusta jugar imitando a
- Utilizo con frecuencia la expresión..... de mi personaje favorito.
- Acostumbro a saludar a mis amigos con el gesto de
- Me gusta el modo de vestir del personaje.....

A partir de una guía de observación elaborada por el profesor con ítems semejantes a los indicados, la propuesta de trabajo en el aula podría consistir en que los alumnos identifiquen los modelos que están imitando, los programas de los que proceden, que se observen unos a otros, etc.

b) Análisis de vocabulario. Tiene por objeto identificar y estudiar expresiones, muletillas, jergas, etc., presentes en la comunicación de los alumnos. También aquí pueden ser ellos mismos los que observen y analicen su propio vocabulario. Por ejemplo, grabando conversaciones en sus momentos de juego y analizando posteriormente su contenido. Este tipo de actividad puede planearse, por ejemplo, desde el área de Lengua y la propuesta de trabajo podría consistir en que los niños descubran cómo hablamos, cuál es nuestro vocabulario más común, la estructura y giros lingüísticos más habituales, etc., y analicen en qué medida parte de ese vocabulario y expresiones puede tener su origen en programas televisivos.

c) Aplicación de cuestionarios. La finalidad aquí se centra en recabar información acerca de las condiciones referidas al consumo de la televisión. Los cuestionarios podrían organizarse en torno a los siguientes aspectos:

- ¿Qué ven?, es decir, qué programas, cuáles son sus preferencias.
- ¿Cuándo lo ven?, qué momentos de visionado son los más frecuentes para ellos (mañana, mediodía, tarde, noche).
- ¿Cuánto tiempo?, qué cantidad media de horas invierten al día o a la semana en ver la televisión.
- ¿Por qué lo ven?, cuáles son los motivos por los que se convierten en audiencia de un

determinado programa: ocio, interés, etc.

- ¿Cómo lo ven?, esto es, el tipo de espectador que es: conoce la programación y ve sólo lo que le interesa, conversa con sus amigos, padres..., sobre lo que ha visto, se pone delante del televisor y «ve lo que le echen», practica el *zapping*, etc.

- ¿Con quién lo ven?, se refiere a si ven la televisión solos, con sus padres, familia en general, amigos, etc.

Todas estas cuestiones sin duda ayudarán a los niños y niñas a hacerse más conscientes de cuáles son sus actitudes en relación con el consumo de la televisión y en qué medida sus actuaciones y conductas están siendo influenciadas por los programas que ven.

No debemos perder la perspectiva de que como formadores, en el nivel educativo que sea, debemos asumir la responsabilidad de formar espectadores críticos y reflexivos, ya que el mal no está en la televisión, sino en el uso que hacemos de ella.

4. Planificar la actuación

Basándose en los resultados obtenidos en la fase de análisis de la situación, la planificación de la actuación a desarrollar por el profesorado ha de tener un triple foco de atención: el centro, el aula y la colaboración con las familias.

a) El centro. Es preciso que en los Proyectos de Centro (PEC y PCC) se contemple como uno de sus objetivos prioritarios, la necesidad de capacitar a los alumnos y alumnas para que se convier-

tan en espectadores críticos de los medios de comunicación. Así pues, los centros deben plantearse qué medidas han de adoptar para la consecución de dichos objetivos. Por ejemplo:

- Disponer de espacios y equipamiento para el trabajo *con* y *sobre* el lenguaje audiovisual y los medios de comunicación.
- Establecer los cauces que permitan la colaboración entre el centro y las empresas de medios de comunicación del entorno.
- Incluir en el PCC objetivos y contenidos de la educación para los medios.

Tomar decisiones para realizar un trabajo colaborativo que permita un tratamiento interdisciplinar de estos contenidos.

b) El aula. Si ver la televisión es la actividad a la que más tiempo dedican los alumnos, si se trata de un elemento decisivo en su formación, no cabe duda de que aprender *desde y con* la televisión potenciará el aprendizaje, procurando formar a los alumnos como espectadores críticos. En palabras de Ferrés (1994): «A menudo se considera que basta una formación humanística para ser un buen telespectador, que es suficiente una capacidad crítica general. Se olvida, una vez más, que la televisión se mueve en una esfera comunicativa muy específica. Mientras en la escuela se enseña a decodificar palabras, la televisión se expresa sobre todo en relatos. Mientras la escuela enseña racionalidad, la televisión utiliza sobre todo emotividad. Mientras la escuela tiende a moverse en el ámbito de la mente consciente, la televisión incide sobre todo en el inconsciente. Mientras la escuela prepara para el razonamiento y la argumentación, la televisión utiliza sobre todo los recursos de la seducción. Formación racional frente a comunicaciones inadvertidas. Mal bagaje para un telespectador indefenso. En definitiva, tanto desde la falta de formación como desde una formación exclusivamente verbalista y racional, el telespectador sigue siendo enormemente vulnerable, incapaz de hacer frente a unos mecanismos de comunicación y persuasión para los que no está preparado» (Ferrés, 1994b: 72).

Así pues, el profesor ha de formularse interrogantes como ¿qué puedo hacer para neutralizar la influencia negativa?, ¿qué actividades puedo desarrollar que contribuyan a formar a los alumnos para un uso adecuado de

la televisión?, ¿cómo puedo aprovechar esa influencia de un modo educativo?, ¿qué puede aportar la televisión al trabajo de las distintas áreas?, etc. Reflexionar sobre estas cuestiones en el contexto educativo concreto en que nos

movamos nos aportará respuestas válidas para trabajar de acuerdo con los objetivos propuestos.

c) Colaboración con las familias. No podemos olvidarnos que la familia es el primer agente educativo y de socialización, por lo que cualquier intervención que llevemos a cabo desde la escuela debe tener en cuenta la necesaria colaboración con los padres.

En primer lugar, los profesores deben conocer, en la medida de lo posible, cuál es

el modelo educativo empleado por los padres y qué hábitos se han desarrollado en la familia en relación con el consumo televisivo.

Por otra parte, debe existir una relación constante con las familias que favorezca, no sólo la información de lo que se hace en la escuela, sino también una labor de carácter formativo con los propios padres de modo que su actuación en casa refuerce los planteamientos que tratan de llevarse a cabo desde la escuela. En este sentido, desde los centros educativos deben fomentarse actuaciones encaminadas a favorecer la creación de *Escuelas de Padres* como una medida que propicia una mayor implicación de la escuela con la comunidad educativa.

Así pues, desde la escuela debemos planificar actuaciones encaminadas tanto a la formación de los padres, como telespectadores críticos y conscientes (de tal modo que adopten actitudes más positivas y que ayuden a sus hijos a formarse también como consumidores de televisión) como a la orientación en aspectos puntuales que surjan del trabajo en colabo-

Ver la televisión es la actividad a la que más tiempo dedican los alumnos... No cabe duda de que aprender desde y con la televisión potenciará el aprendizaje, procurando formar a los alumnos como espectadores críticos.

ración a propósito de la formación de sus hijos. Todo ello con la finalidad de neutralizar las influencias negativas que dicho medio de comunicación pueda ejercer en ellos.

5. Sugerencias para el desarrollo de la actuación y la evaluación de resultados

Una vez realizada la planificación de la actuación que deseamos llevar a cabo y que necesariamente se ha de asentar –como ya hemos indicado– en un análisis previo de la situación, corresponde ahora llevar a la práctica las actuaciones previstas y proceder a la evaluación de los resultados. Como es obvio, en este apartado solamente podemos ofrecer algunas sugerencias que puedan facilitar esta puesta en práctica y evaluación, ya que otro tipo de planteamientos pasarían, necesariamente, por su experimentación.

Así pues, algunos aspectos que pueden favorecer un adecuado desarrollo de la actuación prevista pueden ser:

- Que el claustro de profesores sea consciente y sensible hacia el tratamiento educativo de los medios de comunicación de masas.
- Que se dote al centro de la infraestructura necesaria para poder trabajar con el lenguaje audiovisual.
- Que exista una predisposición hacia el trabajo colaborativo entre los docentes, de modo que se favorezca la toma de decisiones conjunta sobre medidas concretas de actuación.
- Que el trabajo sobre los medios se plantee desde una perspectiva interdisciplinar.
- Integrar la televisión en el currículum como un recurso didáctico (trabajar con la televisión), como objeto de análisis y estudio (estudiar/analizar la televisión), y como medio de expresión (hacer televisión). Ya que, como indica Ferrés (1995), la incorporación de imágenes televisivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuirá a su optimización en las distintas áreas y niveles y redundará en la formación de telespectadores más reflexivos y críticos.
- Experimentar distintas estrategias meto-

dológicas y pautas para el aprendizaje del análisis de los distintos discursos televisivos.

Para evaluar los resultados de nuestra intervención nos centraremos en la observación de conductas y actitudes a partir de las actividades realizadas. También aquí es importante hacer a los alumnos protagonistas. Que sean ellos mismos los que se den cuenta de qué actuaciones y actitudes han modificado en relación con el consumo televisivo. ¿Se ha modificado su manera de ver televisión?, ¿son más selectivos y críticos con lo que ven?, ¿son más conscientes de la «realidad construida» por la televisión?

Para esta evaluación podemos realizar las mismas actividades que planteábamos en la fase inicial de planificación y ver qué se ha modificado. También nuestra propia observación nos aportará datos importantes de las cosas que funcionan y de las que es necesario modificar.

6. Para terminar

Quisiéramos finalmente plantear algunas cuestiones para la reflexión. ¿Es la televisión culpable de que pasemos tantas horas delante de ella, o debemos repartir las responsabilidades en la medida en que atañen al conjunto de la sociedad?, ¿en qué medida es responsable la escuela por no fomentar un mayor sentido crítico frente a la imagen?, ¿en qué medida son responsables los padres por utilizar el televisor como «niñera electrónica» en detrimento del tiempo de dedicación a otras actividades con sus hijos?, ¿cuál es la responsabilidad de los propios medios de comunicación que mantienen una determinada programación únicamente por intereses económicos? Frente a estos interrogantes, ¿qué podemos hacer nosotros desde nuestro papel de formadores?

Nosotras, como formadoras de futuros profesores en la Escuela de Magisterio, trabajamos con nuestros alumnos desde la asignatura de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación, sobre la influencia de los medios de comunicación de masas y las posibilidades que ofrecen para su integración en el currícu-

lum. De un modo especial, abordamos el tema de la televisión procurando sensibilizar a los futuros docentes sobre el papel que ejerce este medio en los hábitos y conductas de los escolares, con la finalidad de que en su futuro profesional asuman un papel activo ante dicha influencia. Para ello, realizamos algunas actividades como:

- Pequeñas investigaciones en aulas de distintos colegios (públicos y privados) sobre la influencia de la televisión en los niños. Los instrumentos utilizados son la entrevista con la profesora y un cuestionario en el que se recoge información sobre *qué, cuándo, cuánto, por qué, cómo y con quién* ven los niños la televisión.

- Análisis técnico y de contenido de los programas de televisión más votados por los niños. Para ello, seguimos el esquema de análisis propuesto por Ferrés (1994) en su obra *Televisión y Educación*.

- Diseño de propuestas de intervención a partir de la investigación realizada. Planteamos a los futuros maestros que, a partir del análisis de la situación, realizado en el colegio o aula, se planteen qué harían ellos como profesores de ese centro/aula. En su propuesta deben contemplar sugerencias de intervención en relación con el centro, el aula y los padres.

En todo caso, no debemos perder la perspectiva de que como formadores, en el nivel

educativo que sea, debemos asumir la responsabilidad de formar espectadores críticos y reflexivos, ya que el mal no está en la televisión, sino en el uso que hagamos de ella. Consideramos que, bien utilizada, la televisión puede ser una magnífica herramienta para el aprendizaje y el entretenimiento formativo de niños y adultos.

Notas

¹ Estos datos están recogidos del programa *Meigas fóra* emitido por la Televisión de Galicia con fecha 17 de noviembre de 1993.

² Citados por ALONSO, M.; MATILLA, L. y VÁZQUEZ, M. (1995): *Teleniños públicos, teleniños privados*, Madrid, La Torre.

Referencias

- ALONSO, M.; MATILLA, L. y VÁZQUEZ, M. (1995): *Teleniños públicos, teleniños privados*. Madrid, La Torre.
- BARTOLOMÉ, D. y SEVILLANO, M.L. (1991): *Enseñanza-aprendizaje con los medios de comunicación en la Reforma*. Madrid, Sanz y Torres.
- CAMPUZANO, A. (1994): «Televisión y Sistema educativo», en *Revista Galega de Educación*, 20; 10-14.
- FERRÉS, J. (1994): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.
- FERRÉS, J. (1994B): «Televisión y escuela», en *Cuadernos de Pedagogía*, 231; 72-73.
- FERRÉS, J. (1995): «Estrategias para el uso de la televisión», en *Cuadernos de Pedagogía*, 234; 18-21.
- TELEVISIÓN DE GALICIA (1993): programa *Meigas fóra*, emitido el 17 de noviembre.
- TIERNO JIMÉNEZ (1996): «La influencia de la televisión en la educación y la familia», en *Aula CEN (Centro de Estudios Académicos)* 2; 19-23.

- **Lina Iglesias Forneiro** es profesora del Departamento de Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela en la Escuela de Magisterio de Lugo.
- **Manuela Raposo Rivas** es profesora del Departamento de Didáctica de la Universidad de Vigo en la Escuela de Magisterio de Ourense.

Uso didáctico de las presentaciones colectivas por medios informáticos

.....

Julio Cabero Almenara
Sevilla

El autor nos introduce en el novedoso mundo de las presentaciones colectivas informatizadas, explicando paso a paso los distintos elementos que permiten obtener el máximo de sus potencialidades: color, sonido, diseño... Tras exponer las ventajas que suponen frente a métodos de exposición más tradicionales, nos invita a diseñar un modelo informatizado, fundamentalmente didáctico, poniéndonos en alerta sobre los problemas más importantes que pueden presentársenos en su uso.

1. Introducción

Uno de los medios audiovisuales que ha adquirido una presencia casi constante en los diferentes sectores educativos ha sido el retroproyector, debido a una serie de motivos, entre los que podríamos apuntar su facilidad técnica de uso, la posibilidad de ser utilizado tanto por el profesor como por el estudiante, la diversidad de medios que pueden proyectarse en el mismo, el tamaño de imagen que pueden ofrecer a corta distancia, y la facilidad con que pueden diseñarse y producirse las transparencias. En este último caso, además de poder ser realizadas manualmente, últimamente nos encontramos con la posibilidad que ofrecen los ordenadores y las impresoras para su diseño y producción.

Las ventajas que se le han concedido al retroproyector son diversas. Colom, Sureda y Salinas (1988: 74) nos hablan de que su uso no

requiere que el profesor pierda la situación «cara a cara» con los alumnos, es limpio, de fácil manejo, proyecta imágenes claras y nítidas, poseen una gran luminosidad y pueden proyectarse documentos extraídos de diferentes fuentes. Arias y otros (1991) amplían estas ventajas con la de poder ser utilizado en una sala iluminada. En síntesis, podemos indicar que las ventajas del retroproyector, algunas de las cuales se pueden extender a las presentaciones colectivas con medios informáticos, son las siguientes: no hay que oscurecer el aula, el profesor puede estar situado frente a los estudiantes y captar las reacciones que muestran ante la información que se les está transmitiendo, su manejo técnico es sencillo, el material de paso que se puede utilizar es diverso y la imagen por él proyectada es mayor a igual distancia que en otros medios, tienen un costo moderado y son fáciles de proyectar.

La realidad es que frente al aumento de su presencia y las ventajas y posibilidades que ofrece, su utilización deja algunas veces que desear, bien por el empleo que realiza el profesor de las transparencias en el aula: mera lectura del material proyectado; o bien por el diseño y configuración de las mismas: simple fotocopia de una página impresa. Como es bien sabido, la rentabilidad educativa de los medios no depende tanto de sus potencialidades tecnológicas, como más bien de las estrategias instruccionales que apliquemos sobre los mismos, y de cómo se hubieran diseñado los mensajes para adaptarlos a las características de los receptores.

En la actualidad los medios informáticos no sólo están sirviendo para el diseño y producción de las transparencias, sino también para su presentación, por medio de pantallas de cristal líquido y videoproyectores. Es precisamente de estas proyecciones colectivas informatizadas, o diapositivas informatizadas como las denominan otros autores (Marqués, 1998) de las que vamos a tratar en el presente trabajo. Y lo haremos viendo tres aspectos fundamentales: 1) Qué tecnología puede ser utilizada para su producción y proyección; 2) Qué elementos debemos considerar para el diseño de las presentaciones colectivas; y 3) Pautas que debemos contemplar a la hora de realizarlas y utilizarlas.

2. ¿Qué son las presentaciones colectivas por medios informáticos?, ¿qué medios se utilizan?

Las presentaciones colectivas realizadas por medios informáticos son documentos informáticos que pueden incluir una diversidad de elementos: textos, sonidos, animaciones, imágenes estáticas, imágenes en movi-

miento, fragmentos de vídeo...; aunque por lo general suelen limitarse a textos e imágenes estáticas.

En su utilización debemos diferenciar entre medios necesarios para su diseño y producción, y medios para su presentación.

Como es lógico suponer para su producción necesitamos un ordenador en entorno PC o Mac, y cualquier software de diseño gráfico. En el primero de los casos, debemos de asegurarnos que el ordenador tenga la suficiente potencia en la memoria RAM y ROM, para poder permitirnos combinar una diversidad de sistemas simbólicos. Las características de estos medios son también necesarias durante la presentación, para favorecer la aparición rápida en la pantalla de los mensajes y evitar, por tanto, interrupciones molestas durante la

presentación.

En cuanto al *software*, puede ser utilizado una diversidad de ellos, *a priori* todos los específicamente destinados para el diseño gráfico. Sin la pretensión de acotar el tema podríamos indicar que los más utilizados son: «PowerPoint», «Corel Presentations», «Harvard Graphics», o «Toolbok». La elección de uno u otro dependerá de una serie de factores que van desde la habilidad del usuario en el manejo de los equipos informáticos en general y del diseño gráfico en particular, hasta la capacidad del ordenador de que dispongamos y las necesidades técnicas de presentación que tengamos. Como criterios generales para su elección debemos tener presente que el *software* nos debe permitir combinar diferentes fuentes de elementos, realizar diferentes tipos de pantallas (texto, imágenes, gráficos, estadísticas...), la presentación individual de cada una de las partes que conforman el diseño de

Las presentaciones colectivas realizadas por medios informáticos son documentos informáticos que pueden incluir una diversidad de elementos: textos, sonidos, animaciones, imágenes estáticas, imágenes en movimiento, fragmentos de vídeo...

pantalla establecido y el poder establecer relaciones entre diferentes pantallas gráficas o diapositivas, como comúnmente se les denomina.

Anteriormente, hemos señalado que el *hardware* necesario para la producción era simplemente el referido al equipo informático, esto es cierto, pero también lo es que facilitará notablemente nuestra labor el poder disponer de escáner, cámaras digitales de fotografía, y tarjetas digitalizadoras, para poder incorporar al programa imágenes fijas y en movimiento, tanto en blanco y negro como en color.

En cuanto a los medios necesarios para su presentación, podemos restringirlos a tres: monitores o receptores de televisión, pantallas de cristal líquido, o videoproyectores.

Para su emisión por los televisores, salvo que admitan entrada de línea directa, necesitaremos un *interface* que permita convertir la señal del equipo informático a VGA o SVGA. Existen actualmente modelos de notable calidad que disponen de filtro antiparpadeo y pueden trabajar con señales de alta resolución. La utilización de monitores de televisión debemos de valorarla en función del número de receptores de la sala. Por lo general, debido a su tamaño, su utilización dificulta la observación de los programas.

Las pantallas de cristal líquido son periféricos del ordenador, que usadas junto con retroproyectores estacionarios, permiten presentar las imágenes en formato gran pantalla. Dos son los modelos más utilizados: emulación de color y color real, diferenciados por la calidad de la imagen que ofrecen y el costo. A la hora de su adquisición debe prestarse especial atención a la compatibilidad entre las tarjetas de vídeo de ambos componentes.

En la actualidad la aparición de videoproyectores con calidad razonable y precios asequibles está haciendo que estos equipos se conviertan en los óptimos para ser utilizados en las videopresentaciones. Sin olvidarnos que cada vez forman más parte del mobiliario fijo de los salones de actos y aulas audiovisuales.

Ahora bien, ¿cuáles son las ventajas que presenta el medio? En este caso, Marqués (1998) las concreta en las siguientes:

- Permiten presentar sobre una pantalla todo tipo de elementos textuales y audiovisuales con los que se pueden ilustrar, documentar y reforzar las explicaciones.
- Las imágenes, los esquemas y los demás elementos audiovisuales (sonidos, animaciones, vídeos...) atraen la atención de los estudiantes y aumentan su motivación.
- Constituyen un medio idóneo para la enseñanza a grandes grupos.
- La sala de proyección puede estar iluminada, facilitando la toma de apuntes y la participación del auditorio.

• Se pueden facilitar reproducciones en papel de los elementos gráficos y textuales de las transparencias informatizadas a los estudiantes. Y también copias completas de la colección de diapositivas informatizadas en un disquete.

• El profesor puede mantenerse de cara a los estudiantes durante sus explicaciones y al gobernar mediante el teclado del ordenador la secuencia en la que se han de presentar las pantallas. Repercute en la mejora de la comunicación.

• Ayudan al profesor oponente, actuando como recordatorio de los principales

temas que debe tratar.

- Se puede emplear con cualquier tema y nivel educativo.

Las presentaciones colectivas informatizadas pueden ser un medio de gran ayuda para la exposición y la aclaración de ideas, pero si utilizamos diseños inadecuados y exposiciones no precisas pueden convertirse en el medio más ineficaz.

- El control de la proyección resulta sencillo. Es posible controlarlo todo mediante la pulsación de una única tecla.

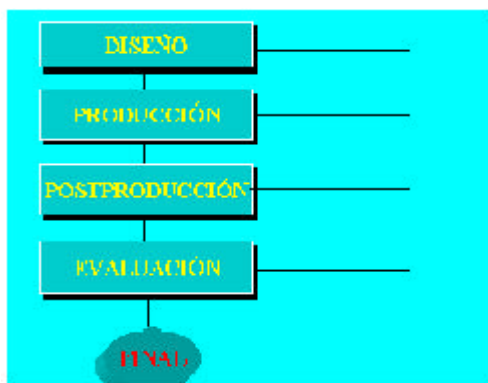
- Fáciles de producir con los nuevos programas de software existentes en el mercado.

A estas razones podríamos incorporar el ahorro económico que supone la no necesidad de material de paso específico como los acetatos para retroproyección, el hecho de que la actualización de una parte de la información no supone la modificación del conjunto del material, la posibilidad de ser incorporado a red en instalaciones de videoconferencia lo que facilita la observación de los mensajes por las personas que formen parte del sistema, y la posibilidad que ofrecen algunos programas de convertir la producción a lenguaje «html» e introducirlos de esta forma en las redes de comunicación.

Realizados estos comentarios, pasemos a los elementos a considerar a la hora del diseño de estas presentaciones.

3. Elementos a considerar en el diseño de presentaciones colectivas

El diseño y la producción de cualquier medio audiovisual, informático y multimedia sigue una serie de fases generales, que representamos en el cuadro siguiente.



Fases generales del diseño y la producción de los medios

Como nos llama la atención Duarte (1998, 254): «La producción de una aplicación edu-

cativa por ordenador, ya sea en formato hipertexto o no, es una actividad que demanda esfuerzo, tiempo y recursos, y su efectividad va a depender en gran medida de la calidad del diseño realizado».

La primera fase, la del diseño, consiste básicamente en el análisis de la situación, determinar el plan y la temporalización del proyecto, recoger la documentación necesaria para su elaboración, finalizando con la concreción de las ideas a realizar en un guión. El análisis de la situación nos debe llevar a reflexionar sobre una serie de aspectos básicos que repercutirán en la selección de los contenidos, en la concreción o profundización que le demos a los mismos; todo ello en función de los objetivos que queramos alcanzar y las características del público receptor del programa.

Tres son las preguntas básicas que inicialmente tendremos que afrontar a la hora del diseño y la producción de una presentación colectiva:

- ¿Qué contenidos tenemos que transmitir?
- ¿Quién es el público receptor?
- ¿Cuánto tiempo tenemos para la exposición?

Las contestaciones que les demos a estas preguntas iniciales ya nos irán indicando la cantidad de información que podemos transmitir, el ritmo adecuado en el desarrollo del programa, el vocabulario utilizado y la complejidad de los gráficos y esquemas a utilizar. Estos últimos vendrán determinados por la familiaridad de los receptores con los mismos y su formación para la decodificación de los mensajes por ellos presentados.

En cuanto al contenido, Duarte (1998) nos llama la atención sobre la necesidad de tener desde el principio una imagen clara de cuál es el contenido sobre el que versará el programa, su naturaleza, relevancia, utilidad y significatividad.

Respecto al tiempo de exposición o duración de la presentación, tenemos que señalar que no existen resultados concluyentes de investigaciones que nos lleven a indicar el tiempo óptimo adecuado; por otra parte mu-

chos de los estudios existentes provienen de trabajos con las diapositivas y el retroproyector y el medio que analizamos presenta notables diferencias con sus predecesores, como por ejemplo la no necesidad de oscurecer completamente el aula, la posibilidad de ofrecer individualmente los conceptos presentados, e incorporar mensajes que presenten diferentes sistemas simbólicos, tanto imágenes como sonidos, y tanto estáticos como en movimiento. Posiblemente la propia experiencia del usuario se vaya convirtiendo en un elemento discriminador de la duración de las exposiciones.

Es conveniente que antes de comenzar el proceso de producción utilicemos algún tipo de estructura para organizar el guión y expresar las ideas que posteriormente aparecerán. Para ello podemos utilizar desde hojas independientes donde dibujemos los elementos que posteriormente queramos que se reflejen,


hasta folios divididos en dos partes, una destinada a la imagen que aparecerá, y otra para indicar algunos comentarios, como por ejemplo, los colores más idóneos que pensamos, la necesidad de que algunas partes se introduzcan progresivamente, cuáles son las partes que deberán aparecer en primer lugar, vínculos entre diapositivas, locuciones...

A la hora de su producción debemos tener en cuenta una serie de principios que sintetizamos:

- *Sencillez.*
- *Tamaño de la letra y de los elementos gráficos utilizados.*
- *Utilización de gráficos.*
- *Combinación del color.*
- *Flexibilidad.*
- *Lo estático versus dinámico.*
- *Núcleo semántico del espacio textual visual.*
- *Incorporación de elementos animados y audiovisuales.*
- *Sonidos.*


Estrategias

- Autoevaluación por los productores.
- Consulta a expertos.
- Evaluación "por" y "desde" los usuarios.



Autoevaluación por los productores (I)


- Es una de las primeras evaluaciones que sufren los medios.
- Siempre se realiza, sea de forma consciente o inconsciente.



Principios a contemplar a la hora de la producción de una presentación colectiva.


Consulta a expertos (I)

- Debemos de tener en cuenta que pueden existir diferentes tipos de expertos (contenidistas, aspectos técnicos, ...)
- Concepto de experto



Ev. "por" y "desde" los usuarios (I)

- Es la verdadera evaluación, ya que la información es aportada por los receptores potenciales, y en los contextos "naturales" de utilización.
- Puede realizarse desde diferentes perspectivas: ensayos experimentales, ...



A continuación pasaremos a realizar algunos comentarios sobre los mismos. Pero antes queremos indicar que nos abstendremos de realizar algún comentario referido a la organización del lenguaje visual y su aplicación didáctica y educativa. El lector interesado en las mismas puede consultar una reciente obra realizada por Ortega (1997) donde se estudian con detenimiento tales elementos.

Lo mismo que ocurre con las transparencias, uno de los errores más comunes que suelen cometerse en la realización de estos medios es querer ubicar toda la información, olvidando que son medios especialmente destinados para la presentación de esquemas y gráficos, y no textos completos, donde deben resaltarse solamente las ideas esenciales y complementarse con la información del profesor. La excesiva colocación de información, es decir, la saturación de la imagen, traerá adicionalmente una serie de problemas, que irán desde la dificultad lectora de la imagen presentada, hasta el olvido del profesor por parte del estudiante, convirtiéndose la sesión en una mera copia de apuntes por parte del estudiante, lo cual por otra parte es absurdo ya que la información puede serles ofrecida tanto en papel, como por medios informáticos, sin olvidarnos que puede ser situada en un servidor y requerida por el estudiante por cualquier procedimiento de transferencia de ficheros.

Aunque no existen reglas fijas para determinar el número de líneas ni de conceptos que

es aconsejable incluir en las presentaciones colectivas que analizamos, sí pueden servirnos como orientaciones generales las siguientes:

- Hacer referencia a una única idea.
- Resaltar exclusivamente los aspectos más interesantes.
- No utilizar más de seis líneas.
- Utilizar términos concisos y claros.
- Es más conveniente utilizar diversas imágenes para explicar un concepto que incluirlo todos en una. En los cuadros 3 y 4, el lector puede comparar el efecto visual que

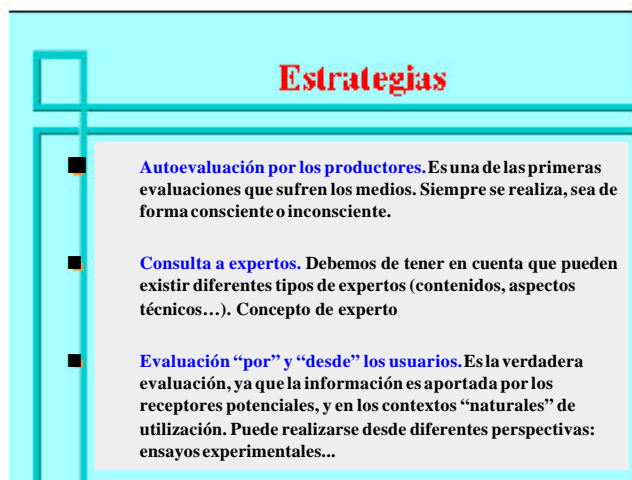
tiene el hecho de intentar aglutinar en una sola imagen toda la información, o por el contrario, repartirla en diferentes.

Como el lector perfectamente puede observar, la imagen del cuadro, aún no estando tan recargada como muchas de las imágenes que observamos en diferentes pre-

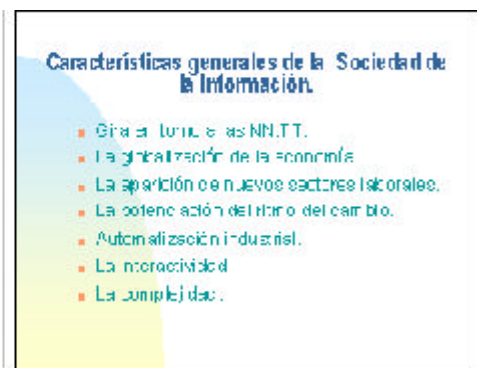
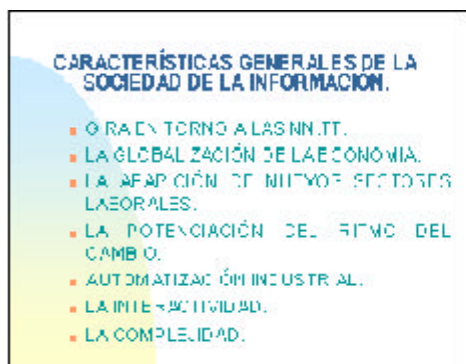
sentaciones, no facilita la observación de los conceptos por el receptor.

Como axioma básico a tener en cuenta a la hora de su realización es que puedan ser observados por todos los receptores de la sala, y para ello es de gran importancia tener en cuenta el tamaño de la letra y de los gráficos que utilizaremos. En este sentido las letras deben ser grandes, de fácil identificación por los lectores y claras. Aunque es cierto que su observación dependerá del lugar final en el cual se observe, también lo es que un mayor tamaño inicial repercutirá favorablemente en la observación de los mensajes.

En cuanto al tipo de letra, aunque en los



Imágenes utilizadas para explicar diferentes estrategias de evaluación de medios y materiales de enseñanza.



Imágenes modificadas en función del tamaño y la fuente de la letra.

programas contamos con un abanico bastante amplio de posibilidades no debemos olvidar que lo técnico y estético debe de estar supeditado a lo didáctico, de manera que elijamos letras de fácil lectura y no tipos de letras que, por estéticas que nos parezcan, no deben de ser utilizadas como fines de comunicación colectiva.

En el cuadro presentamos dos imágenes elaboradas sobre el mismo fondo, donde únicamente hemos variado la fuente de la letra, su tamaño y su característica de mayúscula o minúscula. En ellas podemos observar cómo las fuentes más estéticas no son las más idóneas para la captación y comprensión de la información.

De todas formas a la hora de la elección definitiva de un formato de cuerpo, de la fuente y del tamaño de la letra, no debemos perder de vista las características de los receptores potenciales de nuestros mensajes: edad, nivel cultural y experiencia en la interacción con estos medios. Siguiendo a Paz (1995: 17-18), podemos aportar algunas características que deben cumplir los textos para que sean verdaderamente eficaces, y que en cierta medida pueden servirnos de síntesis de algunos de los comentarios realizados por nosotros: seleccionar un tipo de fuente clara y evitar las complejas, que dificulten la lectura, seleccionar un tamaño que pueda observarse con claridad y de forma legible, emplear el interlineado adecuado dejando un espacio mayor entre los párra-

fos, usar los estilos de fuentes para resaltar los términos importantes, procurar evitar las palabras innecesarias, utilizar palabras cortas, vigilar la ortografía y utilizar siempre el texto con mayúsculas y minúsculas para resaltar la fluidez del texto.

La utilización de gráficos puede ser de gran ayuda para la captación y comprensión de la información, de todas formas deben adoptarse una serie de precauciones:

- No recargar con datos inútiles las presentaciones.
- Elegir el tipo de gráfica más fácil de decodificar.
- Y si el programa lo permite, animar los elementos del gráfico.
- Debemos también tener presente que la excesiva ubicación de gráficos puede resultar cansado para los receptores. Con el objeto de conseguir una mayor dinamicidad en la presentación, deben utilizarse gráficos de diferente tipología: de áreas, de barras, de columnas, de líneas, de tarta...

El color es un elemento que puede resultar de gran ayuda para favorecer la percepción de la imagen, creando un contexto visual que haga interesante y atractiva la observación de los objetos presentados. Para Villafañe (1990), el elemento del que hablamos cumple una serie de funciones que sintetiza en las siguientes: crear un espacio plástico de la representación, articular el espacio representado dotándolo de un significado, crear un ritmo dentro

de la imagen, hacer visibles las formas y ayudar a su reconocimiento y añadir proximidad o lejanía a la composición visual.

La utilización del color no debemos limitarla al fondo y a los objetos que se presenten, sino utilizarla también para resaltar palabras, textos y llamadas de atención a hipervínculos (zonas que nos permiten relacionar una diapositiva con otra). Como norma general, para conseguir una mayor nitidez, si utilizamos un fondo claro, los demás objetos y letras tienen que aparecer en colores oscuros y brillantes. Un buen contraste entre los diferentes elementos favorecerá la percepción y discriminación de los elementos representados y en este caso puede ser interesante saber los colores que resaltan más y menos sobre otros.

RESALTA -	FONDO	RESALTA +
Rojo	Negro	Blanco/amarillo
Verde	Rojo	Blanco/amarillo
Negro	Blanco	Rojo/azul/verde
Rojo	Verde	Blanco
	Azul	Blanco

Resalte de los colores en función del color del fondo utilizado.

Por último, respecto al color, es conveniente, si es posible, que no perdamos de referencia el nivel de oscuridad de la sala donde se proyectará el mensaje, así como las características técnicas de los elementos técnicos que se utilizarán para la proyección y visionado del documento.

No debemos pensar que la forma en la cual organicemos la información en la pantalla debe responder exclusivamente a criterios estéticos, por el contrario la disposición de los mismos repercutirá en la importancia que le asignen usos a los mismos. Principios como el de la continuidad, proximidad, semejanza y contraste deben de ser contemplados para facilitar la organización perceptiva.

A la hora de diseñar el programa de presentación puede ser aconsejable construirlo de forma que sea flexible, es decir, que per-

mita que se pueda alterar el orden de presentación de la información en función de las características de los receptores, del tiempo de exposición disponible, o simplemente del ocurrir de la intervención.

La mayoría de los programas que suelen utilizarse para realizar presentaciones colectivas, por no decir todos, incorporan la posibilidad de animar las secuencias de las presentaciones con diferentes efectos de transición de diapositivas, por ejemplo: barras horizontales, barridos horizontales y verticales, cortes por el centro de las pantallas... Estos efectos, si bien pueden ser de interés para capturar la atención de los receptores, deben ser utilizados con precaución para evitar convertir una presentación científica y didáctica en un espectáculo de distracción multimedia.

En idéntica situación a la anterior nos encontramos con el tema de sonido, la utilización abusiva de los mismos puede dificultar más que mantener la atención. Con ello no queremos decir que no se utilicen, sino que se utilicen cuando queramos remarcar una idea clave, llamar la atención sobre un concepto, capturar de nuevo la atención de los receptores por la duración de la exposición, o para finalizar una exposición de forma ingeniosa.

Para finalizar estas referencias a su diseño y producción, nos gustaría llamar la atención respecto a la conveniencia de utilizar elementos animados y audiovisuales, para aclarar conceptos o hacer más atractiva, y en consecuencia capturar mejor la atención de nuestros receptores. Ahora bien, no debemos perder de vista que ello dificultará la producción de la presentación, exigirá disponer de medios superiores al simple ordenador con el *software* adecuado, y algunas veces dominios informáticos más complejos.

Respecto a las técnicas de utilización, lo primero que tenemos que indicar es que dependerán directamente del contexto en el cual nos situemos, del objetivo que pretendamos y del público receptor, por ello los comentarios que realizaremos tendrán un carácter general.

A la hora de la utilización didáctica de las presentaciones colectivas, debemos diferenciar dos momentos; el primero, se refiere a la preparación de los medios que vamos a utilizar en la misma, así como su correcta ubicación para un visionado óptimo por todos los receptores, y el segundo, a las estrategias que debemos utilizar durante la emisión. Como norma general, deberemos evitar convertir nuestra exposición en un espectáculo audiovisual, que atraiga más por los elementos técnicos utilizados, que por los contenidos tratados.

Como principio básico que deberemos tener en cuenta a la hora de su utilización es el de la descomposición de la información en unidades simples y la presentación individual de cada una de ellas, de manera que capturemos mejor la atención de los receptores.

Como podemos observar, las presentaciones colectivas informatizadas pueden ser un

medio de gran ayuda para la exposición y la aclaración de ideas, pero si utilizamos diseños inadecuados y exposiciones no precisas pueden convertirse en el medio más ineficaz.

Referencias

- ARIAS, J.M. y OTROS (1991): *El retroproyector*. Madrid, 3M.
- COLOM, A., SUREDA, J. y SALINAS, J. (1988): *Tecnología y medios educativos*. Madrid, Cíncel.
- DUARTE, A. (1998): *Navegando a través de la información: diseño y evaluación de hipertextos para la enseñanza en contextos universitarios*. Huelva, Facultad de Ciencias de la Educación, tesis doctoral inédita.
- MARQUÉS, P. (1998): «Medios de imagen fija proyectable: el retroproyector y las diapositivas», en CABERO, J. (Dir): *Tecnología Educativa*. Madrid, Síntesis (en prensa).
- ORTEGA, J.A. (1997): *Comunicación visual y tecnología educativa*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- VILLAFANE, J. (1990): *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid, Pirámide.
- PAZ, F. (1997): *PowerPoint para Windows 95*. Madrid, Anaya.

• **Julio Cabero Almenara** es profesor del Departamento de Didáctica de la Universidad de Sevilla.



© Enrique Martínez-Salanova '98 para COMUNICAR

Procesos educativos y canales de comunicación¹

Mario Kaplún
Montevideo (Uruguay)

La mayor parte de los sistemas educativos actuales –particularmente los de enseñanza a distancia– privilegian una matriz de enseñanza individualizada dirigida a educandos aislados e inhibidora de su autoexpresión. El presente trabajo analiza los efectos pedagógicos y sociales de esta modalidad y sus consecuencias para la futura configuración de la «comunicación educativa». Propone, como uno de los cometidos capitales de esta última, la provisión de estrategias y métodos tendentes a desarrollar la competencia comunicativa de los sujetos educandos.

«Eso que ves, ¿cómo lo expresarás con palabras? El mundo nos entra por los ojos pero no adquiere sentido hasta que desciende a nuestra boca» (Paul Auster).

Convendrá comenzar situando el punto de mira desde el cual discurrirán estas reflexiones. En su práctica, en la definición de sus objetivos, en la determinación de sus aplicaciones y sus relaciones, la «comunicación educativa» ha tendido pronunciadamente a limitar su ámbito a los *media*; a establecer una implícita equivalencia en virtud de la cual, cuando enuncia «comunicación», automáticamente la refiere a medios y tecnologías de comunicación. Creemos de provecho trascender esta visión reductora; postular que la «comunicación educativa» abarca ciertamente el campo de los *media* pero no sólo tal área sino

también, y en prevalente lugar, el tipo de comunicación presente en todo proceso educativo, sea éste realizado con o sin empleo de medios. En toda opción por un determinado método de enseñanza/aprendizaje, subyace una opción por una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación. Lo cual supone considerar a la Comunicación no como un mero instrumento mediático y tecnológico sino ante todo como un componente pedagógico. En tanto *interdisciplina* y campo de conocimiento, en la «comunicación educativa» así entendida convergen una lectura de la Pedagogía desde la Comunicación y una lectura de la Comunicación desde la Pedagogía.

Ahora bien, cuando se la concibe en esa dimensión amplia, se advierte que ella enfrenta en esta hora una encrucijada en la que se

juegan su destino y su conformación futura. Si el paradigma informacional actualmente en auge termina por entronizarse, a la «comunicación educativa» no le quedará presumiblemente otra función que la instrumental de proveer de recursos didácticos y tecnológicos a un modelo de educación cuyas coordenadas pedagógicas estarán siendo determinadas sin su participación.

Para caracterizar este paradigma que se perfila como hegemónico, nos parece bien representativo un pasaje de un artículo aparecido en fecha reciente en una acreditada revista latinoamericana de comunicación. Al exponer las potencialidades de la informática en el desarrollo de la moderna sociedad del conocimiento, el autor vaticina para un futuro cercano—y el pronóstico parece bastante factible—la implantación de «la educación a distancia por medios electrónicos», esto es, «la posibilidad, tecnológicamente cierta, de la creación de aulas virtuales», en las cuales cada estudiante en su propia casa podrá disponer de «toda la información necesaria. La red informática, el CD Rom, la Internet y los nuevos *softwares*, constituidos en herramientas de aprendizaje, le abrirán horizontes inusitados para sus tareas educativas. El disco compacto, capaz de concentrar una inmensa cantidad de información en forma de texto, imagen, gráficos y sonido, permitirá al estudiante ‘navegar’ por sus informaciones». A su vez, «la Internet le proporcionará conocimientos actuales sobre todos los temas imaginables y le abrirá posibilidades infinitas de datos colaterales acerca de ellos» (Borja, 1996).

Desde una mirada tecnológica, no hay duda de que la conformación de este «ciberespacio educativo», implica un espectacular avan-

ce. Pero desde una racionalidad pedagógica, ¿lo será también o representa, en cambio, un estancamiento e incluso acaso una involución? ¿No estaremos ante la vieja «educación bancaria» tantas veces impugnada por Paulo Freire, sólo que ahora en su moderna versión de cajero automático? Esa augurada aula virtual no es sino la previsible culminación de una matriz que ya estaba instaurándose y vigorizándose desde bastante tiempo atrás y que se identifica como uno de sus rasgos más salientes por su carácter *individuado*, esto es, por estar dirigida a individuos aislados, considerados como mónadas unitarias receptoras de instrucción.

Ya la actual enseñanza a todos los niveles—desde la escuela primaria a la terciaria—está marcada por esa matriz. Hasta una época reciente, el carácter social y comunitario de la educación era no sólo reputado como una condición natural, inherente a la misma, sino como un valor. La escuela existía por una razón pragmática—la necesidad de atender simultáneamente a una cantidad de educandos en un mismo espacio físico—pero en no menor medida por una razón pedagógica: como el espacio generador de la socialización y posibilitador de las interacciones grupales, apreciadas como un componente básico e imprescindible de los procesos educativos. Recuérdense las propuestas de Dewey y su valoración del trabajo en equipo; los aportes metodoló-

gicos de Freinet, centrados en el intercambio de productos comunicados entre los alumnos, organizados en redes de interlocución, como marco propicio para el desarrollo de la autoexpresión de los escolares; el constructivismo sociointeraccionista de Vygotsky y Bruner, para quienes el aprendizaje es siempre un pro-

Lo que estamos presenciando en los hechos no parece encaminarse a la concreción de esa «aldea global» del sueño macluhaniano, sino más bien a la instauración de un archipiélago global, compuesto de seres tecnológicamente hipercomunicados pero socialmente aislados.

ducto social. «Aprendemos de los otros y con los otros» –sostendrá Vygotsky (1978)–: «En el desarrollo [del educando] toda función aparece dos veces: primero en el ámbito social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (intersubjetiva) y después en el interior del propio educando (intrasubjetiva). Todas las funciones superiores de la inteligencia –sea la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos– se originan como relaciones entre los seres humanos». A lo cual Bruner (1984) añadirá que, si la reflexión es indudablemente una fase vital en todo auténtico proceso de aprendizaje, ella «es mucho más fácil de iniciar en compañía que en soledad». «El pensamiento comienza siendo un diálogo que después se hace interior». Y eran tanto sociopolíticos como pedagógicos los fundamentos que llevaron a Paulo Freire a postular que «el grupo es la célula educativa básica». Porque se entendía que, como lo sostiene Edgar Morin (1997), «el todo no es nunca la mera suma de las partes. En un todo organizado se constituyen cualidades que no existen en sus componentes tomados por separado».

Pero este paradigma ya no parece regir. Ha perdido valor, peso, importancia. A medida que la enseñanza ha ido masificándose, cada vez hay menos espacio para la comunicación y los intercambios entre los educandos. Pero no sólo menos espacio: también menos interés y menos voluntad para propiciarlos, menos conciencia del alcance del diálogo como componente necesario del accionar educativo. Insensiblemente, sin pregonarlo, ha ido siendo desplazado y sustituido por el paradigma informacional.

El desplazamiento incrementa su impulso con el desarrollo de la modalidad que hoy se

encuentra en más rápida expansión en todo el mundo (Kaye, 1988; Cavanagh, 1997): la enseñanza a distancia, con cuyo crecimiento la opción que se estaba dando de hecho en la enseñanza presencial, alcanza su instauración de pleno derecho: para el modelo hegemónico de educación a distancia, la individuación pasa a ser un presupuesto intrínseco. «La enseñanza a distancia sirve expresamente al estudiante individual en el estudio que éste realiza por sí mismo» (Holmberg, 1985); uno de sus rasgos definitorios es «la enseñanza a los estudiantes como individuos y raramente en grupos» (Keegan, 1986), ya que «las oportunidades ocasionales de encuentros con sus supervisores, con los profesores y con otros estudiantes» constituyen «un recurso caro» y que «no está previsto» (Kaye, 1988), el que a lo sumo puede darse circunstancialmente pero no es reconocido en modo alguno como requerimiento específico del sistema.

Dado su intenso empleo de medios, suele vincularse esta modalidad de enseñanza con la comunicación. Mas cuando sus especialistas explicitan los flujos comunicacionales del sistema, los definen en términos de bidireccionalidad, por la que entienden exclusivamente «una comunicación organizada de ida y vuelta entre el estudiante y la organización de apoyo» (Holmberg, 1985), esto es, la existencia de «medios de contacto entre el estudiante y su supervisor», también llamado tutor (Kaye, 1988). Otros autores relativizan incluso la real dimensión de ese componente; así por ejemplo, Rowntree (cit. por García Aretio, 1990) afirma que el estudio se realiza básicamente por medio de los materiales didácticos previamente preparados en tanto «el contacto directo con los profesores es escaso». Sarramona (1992) coincide en reconocer la inviabilidad de esta-

Comunicar es conocer. El sentido no es sólo un problema de comprensión sino sobre todo un problema de expresión. Se llega al pleno conocimiento de un concepto cuando se plantea la oportunidad y a la vez el compromiso de comunicarlo a otros.

blecer a distancia, en forma fluida y frecuente, esta comunicación bidireccional docente/ discente. Pero, aunque así no fuera, lo que importa subrayar es que, en el mejor de los casos, el educando cuenta con un único interlocutor; y ello sólo para hacerle preguntas y despejar dudas sobre aspectos que no halle suficientemente claros en los textos de estudio.

No es de sorprender, entonces, que, con la revolución tecnológica, ese ascendente proceso de *individuación* y de fortalecimiento del paradigma de la información venga a culminar en esa «aula virtual» en el que un educando recluido en total soledad podrá abrir las compuertas a un torrencial volumen de información, el que supuestamente lo habilitará para apropiarse del conocimiento. Aun ese mínimo contacto con un supervisor o tutor que algunos metodólogos intentaban preservar en la enseñanza a distancia, es eliminado para ser sustituido por bases de datos informatizadas.

Puesto que, al poner énfasis en determinadas prácticas y desestimar y excluir otras, en todo sistema de enseñanza subyace un «currículo oculto» (Jackson, 1968; Apple, 1986, 1987), indagemos en qué reside lo encubierto, lo no dicho, en este proyecto de educación informatizada; no sólo lo que propone sino también lo que calladamente desdén y substraer al estudiante: el grupo y la palabra. El «aula virtual» instituye un educando que estudia sin ver a nadie ni hablar con nadie; y que, privado de interlocutores, queda confinado a un perenne silencio.

Hay dos preguntas para las que la educación a distancia en su modelo hegemónico no

sólo carece de respuestas sino que ni siquiera se las formula. Una: ¿con quien se comunica –tomando el verbo «comunicarse» en su real dimensión– este navegante solitario del conocimiento? (El único que responde honestamente a esta pregunta es Sarramona [1992], quien reconoce que en la educación a distancia el estudiante «sólo se comunica y dialoga consigo mismo»). La otra: ¿qué canales le provee el sistema para ejercitar su propia expresión? Esto es, ¿qué espacio le es ofrecido para ser él

a su vez leído y escuchado, para dialogar con sus compañeros de navegación, enriquecerse con sus aportes y compartir y confrontar su propio pensamiento? Interrogantes que a su vez suscitan otros: ¿La comunicación sólo consiste en poder hacer consultas y aclarar dudas?, ¿el estudiante no tiene nada propio valioso que decir?, ¿la única comunicación que importa preservar es la del alumno con el docente, la comunicación de los estudiantes entre sí no es un componente capital en el proceso del aprendizaje?

Así, esta era de la hipercomunicación y el ciberespacio, del teletrabajo y del aula virtual, da lugar justificadamente a un doble movimiento, de entusiasmo y reserva a la vez. Lo que estamos presenciando en los hechos no parece encaminarse a la concreción de esa «aldea global» del sueño macluhaniano, sino más bien a la instauración de un archipiélago global, compuesto de seres tecnológicamente

hipercomunicados pero socialmente aislados (encuentro la hoy tan encomiada «interactividad» sospechosamente ambigua, porque las más de las veces se está entendiendo por tal

En lo que incumbe al empleo de medios en la educación, bienvenidos sean, en tanto se los aplique crítica y creativamente, al servicio de un proyecto pedagógico por encima de la mera racionalidad tecnológica; como medios de comunicación y no de simple transmisión; como promotores del diálogo y la participación; para generar y potenciar nuevos emisores más que para continuar acrecentando la muchedumbre de pasivos receptores.

el *ida-y-vuelta* que se establece entre el ser humano y la máquina y no entre personas). Lo que sus profetas omiten preguntarse es qué podrán intercambiar y comunicarse personas que vivan recluidas las veinticuatro horas del día. Tecnológicamente, tendrán más posibilidades que nunca de interconectarse; pero, agostado el interés por los otros, extinguida la práctica de la participación social y ciudadana, ¿les quedará algo por comunicar más allá del intercambio de seudoexperiencias virtuales?

Los regresivos saldos sociales y políticos de esta educación *individuada* aparecen suficientemente evidentes: de estudiantes educados en y para el silencio cabe esperar ciudadanos pasivos y no-participantes (Marques de Melo, 1997). Desde una perspectiva ética, advierte Morin (1997), «moral, solidaridad, responsabilidad, no pueden ser dictadas en abstracto; no es posible embutirlas en los espíritus como se ceba al ganso entubándolo con el alimento apropiado. Deben ser inducidas a través del modo de pensamiento y de la experiencia vivida». Es decir, en la vivencia de la cooperación, en el trabajo grupal compartido, en la construcción común del conocimiento. Quizá son menos percibidas, en cambio, las consecuencias que conciernen al campo pedagógico. Nos limitaremos a señalar dos, por estar ambas particularmente vinculadas al campo de la «comunicación educativa».

En todas las modernas teorías del aprendizaje, el lenguaje desempeña una función imprescindible: un aprendizaje comprensivo culmina con la adquisición e incorporación por parte del educando de los símbolos lingüísticos representativos de los conceptos adquiridos. Como lo sugiere la frase de Auster en el encabezado de estas notas, el concepto puede

existir porque existen las palabras que lo representan.

En un pasaje de su libro *Pensamiento y lenguaje* (1979), Vygotsky cita unos versos del poeta ruso Mandelstam: «He olvidado las palabras que quería pronunciar y mi pensamiento, incorpóreo, regresa al reino de las sombras». Y los comenta: «La relación entre pensamiento y palabra es un proceso viviente: el pensamiento vive a través de las palabras. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta y un pensamiento desprovisto de palabras permanece en la sombra». Las indagaciones psicogenéticas de Vygotsky han revelado el papel capital del lenguaje en el desarrollo de las facultades cognitivas: «El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje

(...). El desarrollo de la lógica es una función directa del lenguaje socializado (...). El crecimiento intelectual depende del dominio de los mediadores sociales del pensamiento, esto es, del dominio de las palabras. El lenguaje es la herramienta del pensamiento».

Ahora bien: ¿cómo logra el sujeto educando su competencia lingüística, esto es, el dominio y la apropiación de ese instrumento indispensable para construir pensamiento y conceptualizar sus aprendizajes? La respuesta se halla nuevamente en el investigador ruso cuando asevera que «las categorías de estructura

del pensamiento proceden del discurso y del intercambio», mediante los cuales el ser humano se apropia de esos símbolos culturalmente elaborados –las palabras– que le hacen posible a la vez comunicarse y representar los objetos, vale decir, pensar. A esa misma doble función del lenguaje alude Bruner (1984) cuando resalta su naturaleza bifrontal: «es un medio de comunicación y a la vez la forma de representar el mundo acerca del cual nos co-

Cuando se ve a la educación desde la perspectiva unidireccional que el paradigma informacional conlleva, se tiende casi inconscientemente a no asignar valor a la expresión de los educandos y a sus intercambios.

municamos. No sólo transmite sino que crea y constituye el conocimiento».

El lenguaje, materia prima para la construcción del pensamiento e instrumento esencial del desarrollo intelectual, se adquiere, pues, en la comunicación, en ese constante intercambio entre las personas que hace posible ejercitarlo y de ese modo apropiárselo. No basta recepcionar (leer u oír) una palabra para incorporarla al repertorio personal; para que se suscite su efectiva apropiación es preciso que el sujeto la use y la ejercite, la pronuncie, la escriba, la aplique; ejercicio que sólo puede darse en la comunicación con otros sujetos, escuchando y leyendo a otros, hablando y escribiendo para otros. Pensamos con palabras; mas la adquisición de las palabras en un hecho cultural, esto es, un producto del diálogo en el espacio social. Ese instrumento imprescindible que es el acervo lingüístico sólo se internaliza y se amplía en la constante práctica de la interlocución.

Para cumplir sus objetivos, todo proceso de enseñanza/aprendizaje debe, entonces, dar lugar a la expresión personal de los sujetos educandos, desarrollar su competencia lingüística, propiciar el ejercicio social mediante el cual se apropiarán de esa herramienta indispensable para su elaboración conceptual; y, en lugar de confinarlos a un mero papel de receptores, crear las condiciones para que ellos mismos generen sus mensajes pertinentes en relación al tema que están aprendiendo.

Desde lo metodológico, hay otra consecuencia importante de esta relación entre aprendizaje y ejercicio de la expresión. El postulado podría enunciarse así: cuando el sujeto educando logra expresar una idea de modo que los otros puedan comprenderla, es cuando él mismo la comprende y la aprehende verdadera-

mente (Kaplún, 1993).

Comunicar es conocer. El sentido no es sólo un problema de comprensión sino sobre todo un problema de expresión (Gutiérrez & Prieto Castillo, 1991; Serrano, 1997). Se llega al pleno conocimiento de un concepto cuando se plantea la oportunidad y a la vez el compromiso de comunicarlo a otros. Los educadores lo experimentamos permanentemente: cotéjese el grado de apropiación de un conocimiento que teníamos cuando, en nuestro período de formación, estudiábamos para nosotros mismos y el incomparablemente mayor que alcanzamos cuando debimos transmitir esas mismas nociones a nuestros alumnos de un modo claro, organizado y comprensible. Tanto como del acopio de información, el dominio de un tema deriva de la práctica de expresarlo.

Similar experiencia rescata el gran narrador peruano Julio Ramón Ribeyro (1975) refiriéndolo a la comunicación escrita: «Escribir, más que transmitir un conocimiento, es acceder a ese conocimiento. El acto de escribir nos permite aprehender una realidad que hasta el momento se nos presentaba en forma incompleta, velada, fugitiva o caótica. Muchas cosas las comprendemos sólo cuando las escribimos» (vale decir, cuando las comunicamos).

La comunicación de sus aprendizajes por parte del sujeto que aprende se perfila así como un componente básico del proceso de cognición y ya no sólo como un producto subsidiario del mismo. La construcción del conocimiento y su comunicación no son –como solemos imaginarlas– dos etapas sucesivas en las que primero el sujeto se lo apropia y luego lo vierte sino la resultante de una interacción: se alcanza la organización y la clarificación de ese conocimiento al convertirlo en un producto

Lo que definirá en buena medida la concepción de «comunicación educativa» por la que se opte en los años venideros, será el valor que ésta le asigne a la formación de la competencia comunicativa de los educandos.

comunicable y efectivamente comunicado. Pero para que el educando se sienta motivado y estimulado a emprender el esfuerzo de inteligencia que esa tarea supone, necesita destinatarios, interlocutores reales: escribir sabiendo que va a ser leído, preparar sus comunicaciones orales con la expectativa de que será escuchado.

Educarse es involucrarse en un proceso de múltiples flujos comunicativos. Un sistema será tanto o más educativo cuanto más rica sea la trama de interacciones comunicacionales que sepa abrir y poner a disposición de los educandos (Kaplún, 1992a). Porque si es verdad que no hay educación sin expresión, no lo es menos que, como nos lo advierte Freinet, no existe expresión sin interlocutores. Una «comunicación educativa» concebida desde esta matriz pedagógica tendría como una de sus funciones capitales la provisión de estrategias, medios y métodos encaminados a promover el desarrollo de la competencia comunicativa de los sujetos educandos; desarrollo que supone la habilitación de vías horizontales de interlocución e intercomunicación.

Abrigo la esperanza de que, pese a la obligada simplificación impuesta por la brevedad, no se haya visto erróneamente en lo aquí expuesto una descalificación en bloque de la educación a distancia, del empleo de medios en la enseñanza y de la introducción en el sistema educativo de las modernas tecnologías informáticas.

La matriz *individuada* y el paradigma informacional –ellos sí, objeto de nuestros señalamientos críticos– no sientan sus reales exclusivamente en el territorio de la educación a distancia. La enseñanza presencial –y así nos hemos preocupado por dejarlo en claro– no se halla hoy *permeada* en mucha menor medida por ellos. Por otra parte, bueno es recordar que el modelo de enseñanza a distancia de cuño *individuado* es hoy ciertamente el hegemónico, pero en modo alguno el único posible. Existen modalidades alternativas, de estructura grupal y metodología interaccionista, las que ya han dejado de ser tan sólo propuestas

teóricas y están siendo implementadas exitosamente en América Latina así como en otras regiones del mundo (Kaplún, 1992b).

En lo que incumbe al empleo de medios en la educación, bienvenidos sean, en tanto se los aplique crítica y creativamente, al servicio de un proyecto pedagógico por encima de la mera racionalidad tecnológica; como medios de comunicación y no de simple transmisión; como promotores del diálogo y la participación; para generar y potenciar nuevos emisores más que para continuar acrecentando la muchedumbre de pasivos receptores. No tanto, en fin, medios que hablan sino medios para hablar (Beltrán, 1981; Kaplún, 1990).

No se apuntaba tampoco a negar el aporte de los soportes informáticos ni menos aún a desconocer el papel imprescindible de la información en los procesos de aprendizaje. Una vez más, la cuestión estriba en la estrategia comunicacional que presida su uso. Adviértase que, en su anticipación del «aula virtual», el texto que hemos tomado como expresivo exponente de la tendencia en auge, al enumerar los múltiples recursos informáticos puestos a disposición del educando, omite mencionar las redes telemáticas, que posibilitarían a cada estudiante, aun desde la reclusión en su aula virtual, comunicarse con los otros y enriquecerse recíprocamente en la construcción común del conocimiento. Y es que, cuando se ve a la educación desde la perspectiva unidireccional que el paradigma informacional conlleva, se tiende casi inconscientemente a no asignar valor a la expresión de los educandos y a sus intercambios.

Afortunadamente, estas redes telemáticas están ya uniendo e intercomunicando a millares de grupos de escolares y de estudiantes de enseñanza secundaria del mundo entero, abriéndoles canales de autoexpresión e interlocución, ensanchando sus horizontes y llevándolos a ser más participantes y más solidarios (Reyes, 1996). Mucho cabe esperar de la evolución de estas redes, inscriptas, como lo están, en un claro proyecto pedagógico de afirmación de los valores humanos; organiza-

das para la comunicación entre grupos más que entre individuos aislados y, por consiguiente, como un ensanchamiento de la comunicación «cara a cara» y no como su virtual sustitución.

A modo de conclusión: lo que definirá en buena medida la concepción de «comunicación educativa» por la que se opte en los años venideros, será el valor que ésta le asigne a la formación de la competencia comunicativa de los educandos.

Si bien nos hemos centrado aquí en la vertiente cognitiva de la educación, no es menos válido el apuntar que, si se aspira a una sociedad global humanizante, no avasallada por el mercado, la competitividad y la homogeneización cultural sino edificada sobre el diálogo, la cooperación solidaria y la reafirmación de las identidades culturales de los pueblos, el desarrollo de la competencia comunicativa de los sujetos actuantes aparece como un factor altamente necesario y gravitante; como lo es asimismo para la participación política y social.

Notas

¹ Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Comunicación y Educación, celebrado en São Paulo (Brasil), del 20 al 24 de mayo de 1998.

Referencias

- APPLE, M. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.
- APPLE, M. (1987): *Educación y poder*. Barcelona, Paidós.
- BELTRÁN, L.R. (1980): «Adiós a Aristóteles. Comunicación horizontal», en *Comunicação & Sociedade*, 6. São Paulo, IMS.
- BORJA, R. (1966): «La democracia del futuro», en *Chasqui*, 56. Quito, diciembre 1966.
- BRUNER, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Alianza.
- CAVANAGH, C. (1997): «El aprendizaje de los adultos, los medios de comunicación, la cultura y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación», en *Educación de Adultos y Desarrollo*, 49. Bonn.
- GARCÍA ARETIO, L. (1990): «Un concepto integrador de educación a distancia», ponencia presentada en la *XV Conferencia Mundial de Educación a Distancia*. Caracas, noviembre 1990.
- GUTIÉRREZ, F. y PRIETO CASTILLO, D. (1991): *La mediación pedagógica*. San José de Costa Rica, R.N.T.C.
- HOLMBERG, B. (1985): *Educación a distancia: situación y perspectivas*. Buenos Aires, Kapelusz.
- JACKSON, P. (1968): *Life and Classrooms*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- KAPLÚN, M. (1990): *Comunicación entre grupos*. Buenos Aires, Humanitas.
- KAPLÚN, M. (1992a): *A la Educación por la Comunicación*. Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.
- KAPLÚN, M. (1992b): «Repensar la educación a distancia desde la comunicación», en *Cuadernos de Dia-Logos de la Comunicación*, 23. Lima, FELAFACS, junio 1992.
- KAPLÚN, M. (1993): «Del educando oyente al educando hablante», en *Dia-Logos de la Comunicación*, 37. Lima, FELAFACS.
- KAYE, A. (1988): «La enseñanza a distancia: situación actual», en *Perspectivas*, 65. París, UNESCO.
- KEEGAN, D. (1986): *The Foundation of Distance Education*. London, Croom Helm.
- MARQUES DE MELO, J. (1997): «Derecho a la información: agenda para el debate», en *Chasqui*, 59. Quito, septiembre 1997.
- MORIN, E. (1997): «Reforma intelectual y educación», en *Le Monde de l'Éducation*. París, octubre 1997.
- REYES, D. (1996): *Estrellas solidarias en el barrio grupal*. Buenos Aires, documento policopiado.
- RIBEYRO, J.R. (1975): *Prosas apátridas*. Barcelona, Tusquets.
- SERRANO, J.H. (1997): «Hacia una cultura comunicativa», en *Comunicar*, 8.
- VYGOTSKY, L. (1978): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- VYGOTSKY, L. (1979): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.

• Mario Kaplún es escritor y profesor de la Universidad de Montevideo (Uruguay).

Para una reflexión sobre la violencia en los medios de comunicación de masas

Matar no es divertido

Miguel Vázquez Freire
Santiago de Compostela

La representación de la violencia en los medios de comunicación de masas y su influencia sobre los espectadores es tradicionalmente uno de los temas que más preocupan a la sociedad y que mayor debate ha generado entre los expertos. Este fenómeno reclama una respuesta, tanto desde la perspectiva de los ciudadanos en general, como desde la perspectiva específicamente educativa. Se señala en este trabajo la necesidad de instituir en España una autoridad reguladora del sector audiovisual que actúe como orientadora y la integración del estudio de los medios de comunicación en el currículum escolar, de modo que se estimule la capacidad del alumnado para analizar críticamente los valores que éstos transmiten.

Cuando ya había comprometido la realización de este artículo, e incluso elegido su título, un espeluznante crimen en una pequeña ciudad del Estado de Arkansas (Estados Unidos) a finales de marzo, provocó una nueva oleada de artículos y debates en los medios impresos y audiovisuales sobre el tema del supuesto aumento de la violencia entre los jóvenes. En este caso, muy jóvenes, niños, pues los dos asesinos de Jonesboro tenían 12 y 13 años.

Cada vez que se produce un caso semejante –y, por desgracia, no se puede decir que suceda muy raramente¹–, es seguro que se cite a los contenidos de los medios de comunicación, especialmente la televisión y el cine,

entre los probables agentes causales del fenómeno violento. Esta vez no ha sido una excepción, si bien la polémica sobre el fácil acceso a las armas en los Estados Unidos, reforzada por el descubrimiento de que uno de los precoces asesinos había sido iniciado en la práctica con armas de fuego por su propio padre desde la edad de siete años, ocupó en esta ocasión el primer plano de los comentarios, y colocó en un segundo plano la incidencia de los medios de masas.

En los estudios sobre los efectos de los medios de comunicación de masas, sin duda, el tema de la violencia ha sido uno de los que ha merecido un tratamiento más constante. La posible influencia de los contenidos de los

medios de comunicación de masas, y en especial de la televisión o el cine, en la adopción de conductas agresivas por parte de niños y jóvenes, ha sido incluso utilizada como argumento jurídico en la defensa de jóvenes criminales (Alonso, Matilla y Vázquez, 1995: 56 y 57).

No obstante, los expertos no acaban de ponerse del todo de acuerdo. En el Forum Internacional «Les jeunes et les médias, demain», celebrado en París en 1997, bajo el patrocinio de la UNESCO, el estadounidense Dale Kunkel provocó un importante revuelo cuando proclamó que la discusión acerca de si los contenidos violentos en los medios de comunicación tenían efectos en la conducta de los espectadores era exclusivamente un debate europeo. En su opinión, los estudios empíricos realizados en Estados Unidos, desde hacía ya varios años, habían zanjado toda discusión: estaba perfectamente comprobado que los contenidos violentos favorecen conductas agresivas, tanto a corto como a largo plazo.

Como era de esperar, una afirmación tan categórica, que incorporaba de modo escasa- mente disimulado una descalificación del trabajo de los investigadores europeos, no dejó de provocar una respuesta por parte de algunos de los expertos presentes. Se discutieron tanto sus presupuestos conceptuales (¿qué se entiende por «contenidos violentos»? ¿es éste un contenido unívoco y objetivo, fácilmente identificable por cualquier investigador?) como metodológicos (¿son extrapolables los datos de experimentos realizados en determinadas condiciones de control experimental al ámbito social?, ¿son los enfoques empíricos y cuanti-

tativos suficientemente fiables?), en base a que se puso en discusión la naturaleza supuestamente incuestionable de la afirmación inicial.

1. La violencia en los estudios sobre los efectos de los medios

De hecho, los expertos reunidos en París no hacían sino repetir un debate largamente prolongado y que de vez en cuando—no sólo por causas tan dramáticas como las acciones criminales, difícilmente explicables, de niños y adolescentes—salta de los ámbitos especializados hasta el gran público.

Contra los recelos de sus colegas europeos, la afirmación de Kunkel parece corroborada por la literatura reciente publicada sobre el tema; por ejemplo, en nuestro país (por cierto, no demasiado abundante). Así, Lorenzo Vilches (1993), aún advirtiendo que en la relación televisión-violencia-sociedad interactúa tal cantidad de variables que es difícil establecer con total rigor científico un nexo causal indiscutible, reconoce que las investigaciones empíricas realizadas entre los años 60 y 70 coinciden en «dos conclusiones indiscutibles»: que «existe una relación entre la

violencia televisiva y la violencia en la sociedad» y que «la mayoría de programas emitidos por las televisiones, contienen gran cantidad de escenas violentas» (pág. 44).

En una publicación más reciente (Bryant y Zillman, 1996), se recogen los resultados de los estudios efectuados en los últimos veinte años. Una mayoría abrumadora de éstos corrobora la hipótesis de la influencia de los contenidos violentos sobre la conducta de los espectadores. En especial, la oposición entre la teo-

El problema en España es que no existe una tradición en el campo de la investigación en los medios. Un simple análisis de los títulos publicados por autores españoles demuestra que la mayoría de los estudios, o bien son recensiones más o menos críticas de trabajos de autores extranjeros (principalmente americanos), o bien son reflexiones teóricas con poca o ninguna base empírica.

ría de la mimesis, defendida entre otros por Bandura y Halloran, frente a la teoría de la catarsis, sustentada por Feshbach, parece decantada claramente a favor de los primeros (Gunter, 1996). Se han recogido, pues, nuevas evidencias de que los telespectadores, especialmente niños y jóvenes, tienden a imitar, en determinadas condiciones, los contenidos agresivos observados en los medios de comunicación, mientras que no las hay que corroboren la hipótesis de Feshbach según la cual esa observación actuaría como factor «liberador» (catártico) de las tendencias agresivas de los individuos.

No obstante, es cierto también que los estudios recientes han contribuido a atenuar la interpretación de los efectos como una relación causal inmediata, para incidir sobre los efectos a medio y largo plazo, además de tomar en cuenta los efectos diversos de mensajes idénticos en función de las características específicas de las condiciones de recepción (Wolf, 1994).

Cabe situar en el marco de estos nuevos enfoques metodológicos, estudios como el presentado por el holandés J. Groebel en el Forum de la UNESCO, citado más arriba, quien subrayaba el uso que grupos juveniles estaban haciendo de vídeos con contenido de alta violencia en países como Alemania. Sus conclusiones coinciden con las de otros investigadores que advierten de los efectos «des-sensibilizadores» que el alto contenido de violencia en los medios puede estar generando en la cultura de grupos de adolescentes. Precisamente, Groebel puso el espeluznante ejemplo de cómo un vídeo que recogía las torturas hasta la muerte de un dictador africano a manos de tropas rebeldes, grabado por los propios torturadores, era el más visto en círculos de

jóvenes neonazis. Según su interpretación, este vídeo, y otros de semejante factura, eran usados en ritos de iniciación al grupo, a modo de prueba que los aspirantes neófitos debían superar para ser aceptados. Muchos investigadores señalan que este efecto de «des-sensibilización», o inmunización, con respecto a la violencia, es una de las más graves consecuencias de la proliferación de imágenes violentas en los medios.

La ciudadanía española debería reclamar la creación de una autoridad reguladora del sector audiovisual que, como en los casos británico y australiano, actúe como promotora de investigaciones independientes sobre los contenidos de los medios y sobre sus efectos.

2. La responsabilidad social ante los medios

La polémica ante los contenidos de los medios –de la cual, el debate sobre la violencia constituye uno de los aspectos dominantes– deriva frecuentemente hacia un antagonismo simplificador e in-

ductor de confusiones. Por un lado, estarían los defensores de una intervención controladora y, en definitiva, censora de los medios, a cargo de los poderes públicos. Por otra, los defensores de la libertad de los profesionales de los medios, donde se mezclan bajo una misma categoría la libertad de los propietarios de los medios para producir lo que quieran y la de los consumidores para elegir entre lo que se les ofrece, con la libertad creativa para innovar artísticamente sin dirigismos. Es decir, se tiende a interpretar cualquier reclamación de control sobre los medios como una restricción a la libertad de expresión.

Este confucionismo simplificador se viene haciendo evidente cada vez que el Gobierno español, primero en la etapa socialista, ahora en la popular, afronta la creación de una autoridad reguladora del sector audiovisual. Sin duda, hay buenas razones para desconfiar de la inclinación de los poderes gubernamentales a utilizar cualquier mecanismo de control, por más técnicamente aséptico que se

presente, como instrumento de manipulación, represión o simple imposición de contenidos. Pero, las hay también para sospechar que el actual «descontrol» o desregulación ni garantiza la indiscutida libertad de expresión de los creadores audiovisuales (a menos que ésta se confunda con simple libertad de mercado), ni protege tampoco contra la acción interventora de los poderes públicos.

La legítima y necesaria limitación del intervencionismo gubernamental no debiera ser excusa para bloquear la creación de un Consejo Audiovisual que, por otra parte, es una exigencia de la Unión Europea que, en este caso, responde a una preocupación indiscutiblemente presente en los ciudadanos. Existen además ejemplos, unánimemente reconocidos, de instituciones reguladoras de los contenidos de los medios que vienen ejerciendo su función con eficiencia y autonomía de los poderes públicos. Es el caso del *Broadcasting Standard Council* británico o la *Australian Broadcasting Authority*.

Se trata, en los dos casos, de organismos que no centran su actividad en dictar a las cadenas, públicas y privadas, qué contenidos deben emitir o dejar de emitir, sino a promover estudios, investigaciones, encuentros de expertos, programas educativos y publicaciones, cuyo rigor y calidad contrastadas actúan como elementos orientadores tanto del público como de los profesionales de los medios, e incluso de los propios educadores.

Por ejemplo, en el caso de la violencia, no se espera del BSC o de la ABA que indiquen a las productoras y a las cadenas qué contenidos concretos deben evitar producir o emitir, sino

que elaboren estudios sistemáticos de seguimiento de los programas emitidos, e investigaciones que ayuden a determinar cuáles son o pueden llegar a ser sus efectos sobre la audiencia. Se cree que la difusión pública de los resultados de esos estudios e investigaciones, en la mayoría de los casos, influirá suficientemente sobre los profesionales de los medios, orientando sus elecciones, sin necesidad de que los poderes públicos intervengan. Lo cual no obsta, por supuesto, para que esa intervención pueda ejercerse cuando se detecten transgresiones de normas legales concretas (como

puede ser la prohibición de emitir escenas con alto contenido violento o explícitamente sexual en horario de audiencia infantil, tal como se recoge en la legislación de algunos países).

El problema en España es que no existe una tradición en el campo de la investigación en los medios. Un simple análisis de los títulos publicados por autores españoles demuestra que la mayoría de los estudios, o bien son reseñas más o menos críticas de trabajos de autores extranjeros (principalmente americanos), o bien son reflexiones teóricas con poca o ninguna base empírica, o propuestas didácticas (en el caso de los materiales con carácter educativo) fundadas casi exclusivamente en la experiencia personal del autor.

No es algo que quepa reprochar a los propios autores.

La investigación de los medios es costosa y hasta el momento no parece encontrarse entre las prioridades de la, por otra parte, aún deficiente (desde el punto de vista de la dimensión investigadora) Universidad española. En cuanto a la investigación privada, como cabría

Combatir la cultura de la violencia que los contenidos de tantos telefilmes y películas difunden entre los jóvenes es hoy, pues, una tarea inmediata de los educadores comprometidos con la defensa de los valores democráticos y, en definitiva, con los valores que la propia Constitución española encomienda promover al Sistema educativo.

esperar, ésta, en la medida en que es promovida fundamentalmente por las empresas del sector, se orienta casi exclusivamente hacia los estudios de audiencia, determinantes a la hora de captar las inversiones publicitarias que financian el modelo de televisión imperante. Sería ingenuidad aguardar que las propias empresas mediáticas se encarguen de promover estudios e investigaciones independientes que puedan poner en entredicho la calidad estética o la naturaleza de los valores que predominan en sus programas.

En consecuencia, entendemos que la ciudadanía española debería reclamar la creación de una autoridad reguladora del sector audiovisual que, como en los casos británico y australiano, actúe como promotora de investigaciones independientes sobre los contenidos de los medios y sobre sus efectos, informe regularmente a los ciudadanos sobre ellos e intervenga como un factor orientador, tanto de las decisiones de los productores y creadores, como de las elecciones de los espectadores. Una entidad así no tendría como objeto imponer determinados contenidos, pero sin duda dificultaría, o restaría credibilidad, tanto a las denuncias alarmistas que acusan a la televisión de ser la culpable de todos los crímenes de la sociedad contemporánea, como a las actitudes banalizadoras que consideran que la televisión tan sólo es un inocuo medio de entretenimiento.

3. La responsabilidad de los educadores ante los medios

La responsabilidad de los educadores es, si cabe, más inmediata, dado el hecho innegable de que la cultura de los medios compite cada vez más, como principal agencia socializadora de las nuevas generaciones, con la cultura escolar. Ante esta circunstancia, la actitud de la mayoría de los maestros y profesores de Educación Secundaria cabe clasificarla dentro de una de estas cuatro categorías:

- La de quienes desprecian a la cultura de los medios como inevitablemente contradictoria y enemiga de la cultura escolar, y en

consecuencia combaten su presencia en las aulas.

- La de quienes valoran la cultura audiovisual como simple diversión sin trascendencia, frente a la cual no merece la pena que la escuela adopte ninguna medida en particular.

- La de quienes aceptan que, en algunas ocasiones, la televisión, el cine o en general las producciones audiovisuales, pueden ofrecer alguna contribución valiosa que merece ser integrada en las actividades curriculares –por ejemplo, en forma de visionado de vídeos–, pero sin que requiera una modificación esencial de los objetivos y las prácticas escolares.

- Queda, finalmente, la categoría de los profesores y profesoras que son conscientes de que la transformación originada por los nuevos medios reclama una revisión radical tanto de los contenidos del currículum escolar como de las metodologías y recursos didácticos y, en definitiva, de los objetivos mismos de la enseñanza.

El lento proceso por el que, en toda España, se van incorporando al currículum contenidos relacionados con la enseñanza de los medios², evidencia que la mayoría del profesorado no pertenece a la categoría número 4. Por mi parte, pienso que el «logocentrismo» (o «librocentrismo») dominante en la cultura docente hace muy plausible la hipótesis de que una gran parte se mantiene en el grupo 1 ó 2.

Por supuesto, la responsabilidad principal es de las Administraciones (Ministerio de Educación y Consejerías autonómicas). La lenta y errática reacción de éstas ante el fenómeno de los medios ha venido oscilando entre la creación de espectaculares «gabinetes» de nuevas tecnologías y promoción de costosos programas de formación, y etapas de silencio y abandono hacia los centros que, mal dotados (infradotados, habría que decir) en la mayor parte de los casos, difícilmente ofrecen al profesorado las condiciones adecuadas para desarrollar con continuidad las estrategias aprendidas en los programas de formación, en el hipotético caso de que hayan podido acceder a ellos.

El tratamiento de la violencia por parte de los medios no es más que uno de los aspectos –el de mayor impacto sobre la opinión pública, sin duda– en el que éstos presentan una evidente contradicción con los valores que el Sistema educativo pretende promover entre los jóvenes. No creo que la solución a esta contradicción consista en cerrar las puertas de las aulas a los medios, porque éstos ya han entrado en ellas de la mano del propio alumnado. Combatir la cultura de la violencia que los contenidos de tantos telefilmes y películas difunden entre los jóvenes es hoy, pues, una tarea inmediata de los educadores comprometidos con la defensa de los valores democráticos y, en definitiva, con los valores que la propia Constitución Española encomienda promover al Sistema educativo.

Por poner un ejemplo tomado de mi propia práctica educativa, he comprobado que permitir y estimular entre mi alumnado el análisis de las películas y telefilmes que ven más habitualmente resulta ser un buen método para que ellos mismos tomen conciencia de la simpleza y superficialidad con que a menudo en ellas se representan los conflictos entre individuos y grupos sociales, y los modos de resolución de esos conflictos. Así, en una investigación desarrollada por un grupo de alumnos el pasado curso, advirtieron que en la mayoría de las películas más vistas por su grupo de clase, el principal motor para la acción del protagonista –masculino en todos los casos– era la venganza o el interés estrictamente personal o familiar, y que la violencia ocupaba casi siempre un papel principal en la resolución de los conflictos.

Entiendo que éste debe ser el camino. Es inútil intentar cerrar las puertas de las aulas a la influencia de los medios. Absurdo es pensar que esa influencia no afecta a la práctica escolar. Si queremos contribuir a formar ciudadanos tolerantes, respetuosos con las distintas

formas de diversidad del género humano, capaces de ejercer con responsabilidad sus derechos y deberes democráticos, los educadores tenemos que participar activamente en el debate sobre la viciosa cultura de la violencia característica de los productos culturales más populares actualmente entre los jóvenes.

Y debemos comenzar por analizar críticamente esa cultura en las mismas aulas. No se olvide que uno de los principales elementos integrantes de las ideologías fascistas ha sido y es la apología de la violencia y el culto a la muerte.

Hoy en Europa se advierten signos preocupantes del renacimiento de estas ideologías que hace apenas cincuenta años condujeron a la mayor catástrofe moral y material de la humanidad: el holocausto nazi. Quizás, estos productos culturales, que hacen de la

muerte y la violencia principal motivo de espectáculo, están proporcionando el caldo de cultivo del que se alimentan los jóvenes cachorros del nuevo fascismo.

Alguien tiene que comenzar a decirles que matar no es divertido.

Notas

¹ Puedo dar fe personalmente. En el año 1996 incluía esta anotación en un trabajo: «Casi prácticamente mientras escribía estas líneas, escuchaba en un noticiero de la televisión la historia de un muchacho que, en los Estados Unidos, había asesinado y comido a otro niño influido por la visión de una

Si queremos contribuir a formar ciudadanos tolerantes, respetuosos con las distintas formas de diversidad del género humano, capaces de ejercer con responsabilidad sus derechos y deberes democráticos, los educadores tenemos que participar activamente en el debate sobre la viciosa cultura de la violencia característica de los productos culturales más populares actualmente entre los jóvenes.

película de terror (*El País*, 20-6-96)» (*Ética y medios de comunicación*, ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Pedagogía de la Imagen, «Pé de Imaxe»). No se trata de coincidencias, simplemente, es difícil afrontar este tema sin que la actualidad nos proporcione nueva materia para la reflexión... y para el horror.

² Desde el punto de vista oficial, es significativo que no se haya pensado en ellos como uno de los contenidos transversales contemplados en la LOGSE, aunque justo es decir que ésta los integra en varias áreas y materias, especialmente en las de lenguaje y «plástica y visual».

Referencias

- ALONSO, M.; MATILLA, A. y VÁZQUEZ FREIRE, M. (1995): *Teleniños públicos y privados*. Madrid, La Torre.
- BRYANT y ZILLMANN (Comp.) (1996): *Los efectos de los medios de comunicación*. Barcelona, Paidós.
- GUNTER, B. (1996): «Acerca de la violencia de los media», en BRYANT y ZILLMANN (1996): *op. cit.*
- VILCHES, L. (1993): *La televisión. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona, Paidós.
- WOLF, M. (1994): *Los efectos sociales de los media*. Barcelona, Paidós.

• **Miguel Vázquez Freire** es profesor de Filosofía del Instituto de Educación Secundaria «Eduardo Pondal» de Santiago de Compostela.



La LOGSE, una ley sin respuestas para la educación audiovisual

Rafael Soriano
Valencia

La notable incidencia de los medios de comunicación en la vida de los ciudadanos no se corresponde con el tratamiento que el Sistema educativo, y en concreto la LOGSE española, ofrecen en el aula para el análisis de la comunicación audiovisual. En este sentido, el autor de este trabajo propone una alfabetización audiovisual en la escuela para el conocimiento de la imagen y los medios de comunicación a través de una experiencia concreta en un centro educativo.

1. La era de la imagen

La historia de nuestra civilización ha experimentado, hasta ahora, dos olas de cambios que han supuesto modificaciones radicales, sepultando culturas y civilizaciones anteriores. Tanto la civilización agrícola como la civilización industrial, como afirma Alvin Toffer en su obra *La tercera ola*, ha supuesto unas convulsiones que han modificado las costumbres y el pensamiento del género humano.

En estos momentos, algo está ocurriendo en nuestra sociedad que hace presagiar otro cambio similar, se constata al analizar la civilización actual que se ha acelerado de forma vertiginosa y que, gracias a la intervención tecnológica de los *mass media*, se están provocando cambios que a su vez generan nuevos cambios sociales con una fuerza inusitada.

Toda persona que se pasea por las calles de

una ciudad cualquiera se da cuenta de la extraordinaria proliferación y de la persistente presencia de toda clase de comunicados que llaman poderosamente su atención por sus formas, colores, letras, formas y formatos, que le siguen insistentemente a cada paso. Algo similar ocurre en el interior de nuestras casas. Un bombardeo en la más absoluta anarquía y sin interrelación va delimitando nuestros parámetros de actuación, condicionando nuestras acciones y hasta nuestro modo de pensar.

La actual profusión de imágenes y sonidos está dando lugar a un nuevo tipo de estructuras culturales y sociales que nos hace pensar en una tercera época: la era audiovisual.

Y en medio de esta encrucijada aparece la escuela que, como responsable de la formación de las futuras generaciones, se encuentra con que no tiene respuesta a los bombardeos de

imágenes sonoras y visuales que, con contundencia sin precedentes, invaden la vida y sacuden la conciencia con el único fin de conseguir un consumidor accesible, fácil y poco exigente. Como decía John Gardner, «la mayoría de las instituciones tienen la estructura que fue establecida para resolver problemas que han dejado de existir y, como no podría ser de otro modo, la escuela malgasta cada día más y más energía en preparar a los alumnos para un mundo que ya no existe».

Las nuevas tecnologías atraen, abstraen y subyugan a nuestros jóvenes mientras que los profesionales de la educación asistimos temerosos a la irrupción de las tecnologías audiovisuales sin atrevernos a profundizar en su utilización y valiéndonos de ellas como soporte.

Tampoco nuestras autoridades y los próceres de la Reforma educativa han sabido cómo «hincar el diente» a las nuevas tecnologías, no pasando de ser la cenicienta en los nuevos currículos de Primaria y Secundaria.

Parece que la escuela ha perdido el tren de la historia, mira demasiado hacia atrás, quedando cada día más inadaptada a los tiempos que corren. Hasta ahora el currículum escolar se ha basado en una aprendizaje y una alfabetización lingüística-literaria, centrada en la lecto-escritura; en la reproducción y creación literaria.

Nadie se ha planteado una alfabetización audiovisual de nuestros discentes de una forma sistemática y su presencia en el currículum es más bien tangencial. Se sigue obviando que el audiovisual, por estar envolviendo de una forma atractiva diariamente y en todo lugar al niño, debe tener una presencia en la escuela y en modo alguno hace aconsejable proseguir con

la infravaloración de los *mass media* ya que los mensajes son recibidos por nuestros alumnos con una actitud totalmente pasiva, y la función con que son considerados es de entretenimiento o pérdida de tiempo.

La comunicación audiovisual es un elemento fundamental en la cultura de nuestro tiempo y, por ello, nuestros alumnos la deben conocer y asimilar de una forma significativa y crítica ya que los medios audiovisuales: son una forma de organizar la realidad, forman parte de la vida cotidiana y del entorno, son generadores de actitudes y valores sociales, y favorecen la actitud crítica. Resultan, pues, como un punto de partida hacia la realidad concreta de cada alumno.

2. Contradicciones de la LOGSE

La LOGSE incide especialmente sobre el aprendizaje significativo. Lo define como aquel aprendizaje en el que el alumno, desde lo que sabe y gracias a la manera como el profesor (¿«sic»?) le presenta la nueva información, reorganiza su conocimiento del mundo transfiriendo ese conocimiento a otras situaciones o realidades; descubriendo los procedimientos que lo explican; lo que le proporciona una mejora en su calidad comprensiva para otras experiencias, sucesos, valores y procesos de pensamiento que va a adquirir escolar o extraescolarmente (*Cuadernos para la Reforma*). «El alumno que inicia un nuevo aprendizaje escolar lo hace a partir de unos conceptos, representaciones y conocimientos que ha construido en su experiencia previa y los utiliza como instrumentos de lectura e interpretación que condicionan el resultado de su aprendizaje», según César Coll.

¿Es posible comenzar un aprendizaje

Las nuevas tecnologías atraen, abstraen y subyugan a nuestros jóvenes mientras que los profesionales de la educación asistimos temerosos a la irrupción de las tecnologías audiovisuales sin atrevernos a profundizar en su utilización y valiéndonos de ellas como soporte.

abstrayéndolo de todo lo que supone la cotidianidad de nuestros alumnos? ¿Si los conocimientos previos están impregnados hasta la médula de intencionalidad, valores, usos y comportamientos; influyéndonos inconscientemente, muchas veces, desde antes de nacer? ¿Se puede entender la realidad concreta de nuestros discentes sin valorar el influjo negativo que «la civilización de la esponja» impone a nuestros niños?

En nuestra sociedad hemos asimilado la presencia de los *mass media* como algo consustancial a nuestro devenir, algo que se da por hecho y delante de lo que no cabe nada que hacer: vemos pero no miramos, encendemos la televisión por inercia. Oímos pero no escuchamos. Al acabar un programa nos disponemos a ver otro y ello implica la no-asimilación y reflexión sobre lo que acabamos de ver. En los descansos vamos al servicio o a la cocina, como todo el mundo. Al volver comienza una nueva serie de impactos que inexorablemente recibimos con apática indiferencia

Y sin embargo esos impactos nos están condicionando culturalmente, yo diría vital-

mente, e influyen en nuestra calidad de vida sin que la escuela diga nada ni la LOGSE se preocupe de estos condicionantes. Es importante asumir la importancia de estos conocimientos previos que conforman nuestro bagaje cultural activo y pasivo; tratar de detectarlo y diseñar las acciones pertinentes para facilitar su integración en el aprendizaje, para que éste resulte significativo tanto desde el punto de vista de su estructura interna como desde el punto de vista de su asimilación, buscando que el alumno, al relacionarlo con lo que conoce o necesita conocer, tenga una disposición favorable para aprender.

Intentando conseguir que el equilibrio inicial roto ante el nuevo conocimiento y los que posee el alumno se vuelva a equilibrar en un nuevo esquema mental tanto más fuerte cuantas más conexiones se hayan establecido y más comprensivamente se hayan asimilado; esta memoria comprensiva hará que los alumnos puedan realizar aprendizajes significativos por sí solos, controlando sus propios mecanismos de aprendizaje y aprendan a aprender.



© Juan Francisco Pérez Ruiz '98 para COMUNICAR

Por ello, si el hecho cultural de nuestros alumnos está mediatizado e impregnado del lenguaje audiovisual, será imprescindible conocerlo y utilizarlo para entender y poder asimilar las distintas intencionalidades con las que ha sido emitido.

Es evidente, pues, que el mundo de la educación no puede estar ausente de la realidad comunicacional que impregna la vida cotidiana. Necesitamos conocer esos códigos y saberlos utilizar intentando integrarlos en el acto educativo.

El conocimiento de las herramientas de las que el lenguaje audiovisual se vale para comunicar resulta imprescindible para ese fenómeno que conocemos como alfabetización audiovisual.

1. La imagen no es la realidad. No existe la correspondencia entre el mundo real y el perceptivo; existe una mediatización del emisor con una intención determinada: económica, ideológica...

2. No es lo mismo «ver» que «mirar», ya que mientras ver implica pasividad, no crítica ni reflexión; mirar implica voluntad de reflexión y análisis.

3. Si aprendemos a mirar, estaremos capacitados, una vez concretados los elementos adecuados conformados en códigos propios, para poder utilizarlos y aprender a emitir mensajes; en definitiva, aprender a aprender.

A partir de estos presupuestos cabe concretar qué objetivos deben proponerse para conocer y utilizar estos medios dentro del currículum:

a) Conocimiento básico y suficiente de los códigos y elementos fundamentales de los medios audiovisuales.

b) Capacidad de utilización de los medios audiovisuales produciendo mensajes con diversa intencionalidad comunicativa, de acuerdo con su madurez intelectual y humana.

c) Rentabilidad propedéutica: adquiriendo procedimientos, actitudes y estrategias en las diversas situaciones del aprendizaje que sean aplicables a todo tipo de situaciones, no sólo escolares sino también extraescolares. No obstante, estos objetivos tan sólo son contemplados tangencialmente por la LOGSE, en los currículos de Infantil y Primaria, sólo en Secundaria se contemplan y como optativa, por lo que su acceso se reduce a los alumnos que voluntariamente la elijan.

La comunicación audiovisual es un elemento fundamental en la cultura de nuestro tiempo y por ello nuestros alumnos la deben conocer y asimilar de una forma significativa y crítica.

3. Una escuela, de nuevo, al margen de la sociedad

El conocimiento del medio físico que la escuela ofrece a nuestros alumnos para que desarrollen la actitud de cuidado, respeto y valoración de su entorno así como la observación de los cambios y modificaciones que sufren por determinados factores no tienen ninguna relación con los

parámetros sociales que en los *mass media* se nos ofrecen.

Los mensajes que bombardean a nuestros conciudadanos más pequeños tienen una clara intencionalidad ideológica, proselitista y comercial al margen de comportamientos éticos o escalas de valores.

El desconocimiento e ignorancia de los objetivos y finalidades de los mensajes y la poca o ninguna habilidad para poder decodificarlos nos hacen presa fácil.

El mundo que se nos ofrece raramente busca la formación integral del hombre y su crecimiento armónico tanto físico como psíquico y espiritual. Muchas son las capacidades que se desvanecen por «inútiles» dentro de nuestra estructura social donde el placer, el gusto por oír y mirar, por sentir, descubrir por elucubrar, por sentir que vas descubriendo tu propia realidad, el disfrute de cada detalle de la vida cotidiana, el valorar el silencio, la búsqueda de actitudes relajadas y receptivas a los

demás, crear y recrear... son capacidades cada vez más difíciles de adquirir en un mundo frenético donde se impone la moda del «usar y tirar».

4. La alfabetización audiovisual: una utopía

En esta encrucijada la escuela tiene que reaccionar y hacer que nuestras autoridades despierten y actualicen los currículos al mundo actual.

Las nuevas tecnologías, si hasta hoy avanzan a la velocidad de la luz, su desarrollo y crecimiento va adquiriendo velocidades meteóricas pero resulta imperativo hacerlas coexistir con las técnicas anteriores que imperaban en la escuela.

No podemos vivir de espaldas al progreso y la escuela tiene que hacer frente a las nuevas incorporaciones aceptando todo lo positivo que tienen estos cambios

Si las nuevas tecnologías, hasta ahora, han creado disfunciones por haberlas ignorado, Neil Postman nos propone siete premisas a considerar por sus implicaciones en el mundo de la educación y que debemos tener presentes:

1. Todo cambio tecnológico tiene ventajas, pero debemos ser conscientes de esas ventajas: mayor información, ahorro de tiempo para la comunicación... Incuestionables ventajas y ya no es posible ignorarlas por más tiempo y que deberán orientar el aprendizaje hacia otros objetivos.

2. Las ventajas y desventajas de las nuevas tecnologías no están distribuidas justamente. Siempre existen grupos beneficiados y otros que no. Por eso, debemos entender que son mensajes determinados con clara intencionalidad y que debemos aprender a criticar estos mensajes, decodificarlos, para aceptarlos o

rechazarlos tomando una actitud activa frente a ellos.

Las nuevas tecnologías implican nuevas ideas o prejuicios. Una cultura sin televisión es imaginativa, con televisión no necesariamente. No obstante, no debemos hacer tabla rasa de los argumentos válidos hasta ahora sino buscar siempre la formación integral y el refuerzo creativo del hombre ya que sin espíritus inquietos y creativos no existirían los avances tecnológicos y no debemos ser «masas» sino personas dentro de una sociedad plural.

3. Toda nueva tecnología lleva implícita un conflicto, el conflicto del poder por el control. Si la lucha por el poder y el control de las masas no es un tema que los alumnos por sus condiciones de edad y capacidad de comprensión no alcancen a comprender sí que deben entender que de este conflicto de intereses en la escuela debe haber un ganador.

4. Los cambios tecnológicos pueden penetrar y modificar las estructuras sociales, trayendo cambios impredecibles e irreversibles. Nuestra sociedad ya no es la que era y los cambios convulsionan cada vez más. Los parámetros culturales ya no son ni la familia, ni el concepto de nación ni la escuela. Es la visión del mundo que les llega a nuestros alumnos y debemos estar abiertos para conocer, entender y analizar los mensajes.

5. Las nuevas tecnologías suelen mitificarse y aceptarse como dones de la naturaleza. Esto es peligroso ya que supone aceptarlas sin someterlas a análisis, revisiones y cambios críticos. Aquí es donde la escuela juega un papel insustituible en una sociedad en continua transformación y crisis de valores; pero para ello debemos aceptar que ya tenemos

Nadie se ha planteado una alfabetización audiovisual de nuestros discentes de una forma sistemática y su presencia en el currículum es más bien tangencial. Se sigue obviando que el audiovisual, por estar envolviendo de una forma atractiva diariamente y en todo lugar al niño, debe tener una presencia en la escuela.

estas tecnologías mitificadas y hasta la médula ya que nos han invadido hasta el subconsciente. Sólo en la escuela podemos enseñar a decodificar imágenes y someterlas a un análisis pormenorizado desde unos presupuestos que ya tenemos establecidos como códigos de conducta en una sociedad del siglo XXI que mira desafiante al futuro y en la que el hombre debe dejar de ser el eje de la creación.

6. Las nuevas tecnologías y los medios de comunicación no son una misma cosa. Entre un medio de comunicación y su tecnología correspondiente existe una relación similar a la que existe entre la mente y el cerebro. Podemos y debemos conocerla y domarla, haciendo que se comporte debidamente. No sólo es suficiente conocer los mensajes, debemos tener la capacidad de emitirlos y ello implica conocer y poseer los mecanismos necesarios. Este trabajo debe comenzar en la escuela.

5. Nuestra respuesta: «L'ull màgic» (El ojo mágico)

En el Colegio «Ave María» de Peñarrocha de Valencia, un colegio de los ensanches de una gran ciudad, nos hemos dedicado a introducir, desde hace muchos años, el lenguaje audiovisual en el aula, el mundo de la expresión tanto plástica como dinámica en nuestro colegio. Ya hace doce años que estamos intentando que las tecnologías audiovisuales entren a formar parte del currículum escolar; por ello hemos trabajado tanto en el ámbito escolar como extraescolar y en los niveles superiores de la EGB (ahora ESO), tanto en el horario dedicado a la Educación Plástica como en el de Valenciano, como elemento de normalización lingüística.

Al darles la oportunidad a nuestros alumnos de que expresaran sus ideas a través de una cámara nos encontrábamos que los roles a imitar siempre respondían a estereotipos televisivos más o menos desafortunados y los

temas coincidían con las series de moda. Era muy difícil llegar a que los alumnos expresaran algo personal, a pesar de trabajar con alumnos en todos los niveles de la expresión artística y gestual, ya que siempre caíamos en el círculo vicioso de la imitación. Notábamos que los mensajes del cine y la televisión eran percibidos como dogmáticos, cerrados y, por ello, ajenos a la crítica. Por eso, tuvimos que sistematizar el aprendizaje de la imagen en el aula de manera que los alumnos se familiarizaran con los medios audiovisuales, aprendieran a leer imágenes, fueran capaces de decodificar sus mensajes y llegaran a producirlos.

Surgió un plan de trabajo desde los más jóvenes (4 años) hasta los más mayores, (alumnos de ESO) con un único objetivo: conocer el lenguaje audiovisual y poder emplearlo para comunicarse. Nos lanzamos a una aventura llena de dificultades y que iba desde la desmitificación de la televisión y el vídeo como un «ojo mágico» que no es real porque nos muestra lo que quiere (2º de Infantil) hasta el conocimiento de la cámara, los movimientos, los planos, el uso de la luz, color... como respuesta a la necesidad de utilizar este medio de expresión por parte de los alumnos.

Nuestra propuesta es formar alumnos capaces de utilizar este lenguaje para comunicar sus mensajes y hacerlos menos dogmáticos, por ello, más críticos, abiertos a la sugerencia y a la crítica constructiva, solidarios con las necesidades de los demás y abiertos al mundo. Alumnos capaces de mirar con atención, criticar y sacar sus propias conclusiones, aceptando lo que de positivo tengan los mensajes que reciban y rehusando todo lo que de negativo se les trate de imponer. Hacerles responsables de sus propias decisiones. Mucho ha de cambiar nuestra escuela para que sea una escuela de vida y para la vida... En esa empresa la alfabetización audiovisual tiene mucho que decir. En ese reto estamos.

• *Rafael Soriano es maestro en el Colegio «Ave María» de Peñarrocha (Valencia).*

La protección de la infancia y la juventud ante los medios en nuestro ordenamiento jurídico

M. Esther del Moral Pérez
Oviedo

Este trabajo toma como referencia el estudio de la normativa comunitaria así como su aplicación e influencia inmediata en nuestro contexto jurídico, para posteriormente continuar con la regulación constitucional que esboza y su proyección en tres zonas: la regulación de la programación y publicidad de los medios audiovisuales públicos; la regulación de las publicaciones periódicas y el derecho de la cinematografía. Terrenos todos ellos en donde la protección de la juventud y la infancia tiene una gran tarea que acometer.

En nuestro ordenamiento jurídico, la protección de la juventud en el ámbito del ejercicio de los derechos y libertades de la información se ha constitucionalizado a través del artículo 20.1.4, que impone como límite las libertades reconocidas en los diferentes apartados del mismo artículo 20, especialmente, el derecho a la protección de la juventud y de la infancia.

1. Antecedentes e incipiente desarrollo normativo en materia de protección

El Anteproyecto de la Constitución no contenía el derecho a la protección a la infancia y a la juventud; el apartado 6 se configuraba con la exclusión de este elemento y afirmaba: «Estas libertades tienen su límite en el respeto a los derechos reconocidos en este título,

en los preceptos de las leyes que los desarrollan, y especialmente en el derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen».

En los votos particulares presentados al Anteproyecto no surge la regulación de este derecho, pero en las enmiendas al Anteproyecto debemos situar el origen de la inclusión del mencionado derecho a la protección a la juventud y a la infancia en nuestro ordenamiento. El apartado 6 es objeto de dos enmiendas. La primera, a cargo de Gonzalo Fernández de la Mora, no afecta a la materia que analizamos: se trataba de completar el apartado 6 mediante la introducción del «derecho a la verdad» como límite a los derechos y libertades del, por aquel entonces, borrador del artículo 20 (Constitución Española I, 1980; 162).

La segunda enmienda presentada al men-

cionado apartado proviene del grupo parlamentario de Unión del Centro Democrático y proponía como regulación del apartado 6 la siguiente: «Estas libertades tienen su límite en los derechos reconocidos en este título, en los preceptos de las leyes que los desarrollen y en aquellas disposiciones legislativas destinadas a la protección de la juventud y de la infancia».

En el informe de la Ponencia designada para estudiar las enmiendas al Anteproyecto de Constitución se modifica la redacción de este apartado que pasa a ser el número 4, con la inclusión de la modificación propuesta por el Grupo Ucedista: «Estas libertades tienen su límite en el respeto a los derechos reconocidos en este Título, en los preceptos de las leyes que los desarrollan y, especialmente, en el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y la infancia».

El dictamen de la Comisión de Asuntos Constitucionales y Libertades Públicas sobre el Anteproyecto de Constitución mantiene el apartado 4, aunque debido a un cambio en la numeración del articulado pertenece en ese momento, junto con el resto de la regulación de la libertad de expresión, al artículo 19.

Será en el trámite de elaboración constitucional que se desarrolla en el Senado cuando el derecho que analizamos sufra los embates de las enmiendas allí presentadas al texto del proyecto de Constitución, aprobado en el Pleno del Congreso de los Diputados. Nuestro apartado 4 recibe siete enmiendas que podemos revisar sistemáticamente de la siguiente manera.

Un primer grupo de enmiendas dirigen sus intenciones a la supresión del apartado cuarto. La enmienda, presentada por Progresistas y Socialistas Independientes, proponía la supresión del mencionado apartado dado que incurre en la reiteración de otros preceptos constitucionales contenidos en el mismo Título. Con el mismo objetivo aparece la enmienda presentada por D. Camilo José Cela.

El Grupo Parlamentario Agrupación Independiente enmienda el apartado y propone suprimir la parte del mismo que detalla los

límites que actúan específicamente: «y especialmente en el derecho al honor (...) y a la protección de la juventud y de la infancia»; y deja intacta la primera parte del apartado. El Grupo Socialista del Senado se orienta en el mismo sentido reductor y enmienda con la finalidad de condensar el apartado cuarto en el siguiente texto: «El ejercicio de estas libertades puede ser limitado por la ley para proteger otros derechos reconocidos en este Título». Con ello desaparecería toda referencia específica a la protección de la infancia y de la juventud.

Pero junto a estas enmiendas surge también desde el Senado un segundo grupo que, en sentido contrario, no sólo no propugna reducir o eliminar el apartado cuarto, sino que enfoca la modificación hacia una ampliación del contenido del mismo.

La enmienda de Isaías Zaragaza Burillo, senador por Zaragoza, del Partido Aragonés Regionalista y miembro del Grupo Parlamentario Mixto, pretendía completar los límites del apartado, con el constituido por el derecho a la salud y seguridad de los ciudadanos, «como limitación a algunas acciones (creación científica a través de especiales métodos de investigación en física y biología, por ejemplo) que pudieran provocar situaciones no deseables» (Constitución Española III, 1980; 2780-2781). Además proponía la consideración de «derechos», en vez de «libertades», para referirse a las facultades y acciones que se limitan en el apartado 4º.

2. La protección de menores en la Constitución

La enmienda más importante, por su implicación en el tema que tratamos, se presenta por D. José María Suárez Núñez, senador perteneciente al grupo parlamentario de Unión de Centro Democrático, que trataba de completar el apartado, a través de la introducción de la siguiente redacción del mismo: «la protección de la juventud y de la infancia en su doble aspecto físico y moral» (Constitución Española III, 1980: 2950); el objetivo era asegurar «de

manera fehaciente los peligros que acechan a la juventud actual, que no sólo son de naturaleza moral (pornografía, erotismo, aberraciones sexuales), sino también de naturaleza física, deterioro de la salud (drogas, alcoholismo, estupefacientes, etc.)» (Constitución Española III, 1980: 2950).

Tras el dictamen de la Comisión de Constitución del Senado, que mantiene el derecho a la protección de la juventud y de la infancia en los términos con que había sido elaborado en el Congreso de los Diputados, el apartado 4 del artículo 20 se somete a tres votos particulares emanados del Grupo Parlamentario de la Agrupación Independiente, el Grupo Parlamentario Socialista del Senado y de D. Isaías Zarazaga, en los mismos términos que ya hemos comentado. Enmiendas que no lograrán su finalidad y que dejan el apartado 4 del artículo 20 con la misma redacción con la que había salido del Congreso de los Diputados y que pasará a ser la actualmente vigente.

El derecho a la protección a la infancia y a la juventud como límite a los derechos/libertades contenidos en el artículo 20 de nuestra Constitución ha visto recogido su espíritu en el ámbito de nuestro ordenamiento jurídico desde diferentes perspectivas.

La principal, por su densidad e importancia, es la que corresponde a la nueva regulación del Derecho de la Publicidad. El artículo 3 de la ley 34/88 de 11 de noviembre, Ley General de Publicidad, considera publicidad ilícita a «aquella que atente contra la dignidad de la persona o vulnere los valores y derechos reconocidos en la Constitución, especialmente en lo que se refiere a la infancia, la juventud y la mujer». Esta redacción, que en el proyecto de ley del Gobierno sólo refería de forma más laxa como ilícita, la «que vulnere los valores y

derechos reconocidos en la Constitución», mantiene un lejano parentesco con el artículo 7 del antiguo Estatuto de la Publicidad de 1964. Allí se establecía que: «no será lícita la publicidad que por su fin, por su objeto o por su forma, ofenda las instituciones fundamentales de la nación, lesione los derechos de la personalidad, atente al buen gusto o al decoro social o sea contraria a las leyes, a la moral o a las buenas costumbres». Concepto que encontramos, estrictamente transcrito, en otras normas de la época, como el artículo 3 del Decreto 917/1967 de 20 de abril de normas para la publicidad exterior.

3. Regulación jurídica sobre publicidad

Muy relacionado con la protección de la infancia y, en este caso, más que de la infancia, de la juventud, hemos de conectar todo lo enunciado por el artículo 3.a de la Ley de Publicidad con la regulación que en la misma se realiza de la publicidad del tabaco y de las bebidas alcohólicas. El artículo 8.5 establece que con ello nuestra regulación se pone en vanguardia de las legislaciones europeas, aunque el espíritu del artículo 8.5 es permanentemente violado en los medios televisivos de nuestro país, tanto públicos como privados, a través de mecanismos, fundamentalmente: la publicidad estática en retransmisiones deportivas; el patrocinio de, sobre todo, actividades deportivas y, por último, al otorgar el nombre de marcas de tabaco y de bebidas alcohólicas a otros tipos de productos, e incluso instituciones, que pueden acceder sin ninguna traba legal al mercado publicitario.

En la normativa que regula las televisiones públicas hallamos, de nuevo, referencias a la publicidad y su incidencia en el público infantil y juvenil. El Estatuto de la Radio y la

El derecho a la protección a la infancia y a la juventud como límite a los derechos y libertades contenidos en el artículo 20 de nuestra Constitución ha visto recogido su espíritu en el ámbito de nuestro ordenamiento jurídico desde diferentes perspectivas.

Televisión, contenido en la Ley 4/80 de 10 de enero, establece en su artículo 4, como principio de la actividad de los medios de comunicación social del Estado (...): «e) la protección de la juventud y de la infancia». Ciertamente, el espíritu del artículo dirige su mirada hacia toda la programación televisiva, en donde esa protección ha de cobrar virtualidad, pero qué duda cabe que la publicidad es un territorio de especial importancia.

Prueba de todo ello es el contenido de la Resolución de 17 de abril de 1990, de la Dirección General de Medios de Comunicación Social, por la que se hacen públicas las normas de admisión de publicidad, aprobadas por el Consejo de Administración del Ente Público Radiotelevisión Española. Esta norma recoge el contenido exacto del artículo 16 de la Directiva del Consejo de las Comunidades Europeas de 3 de octubre de 1989, al que ya hemos hecho larga referencia. La Resolución no incorpora el resto de parámetros generales que la Directiva enuncia sobre el binomio publicidad/protección de la infancia y la juventud: no olvidemos que en el preámbulo de la norma se especifica que la incorporación de la directiva es sólo parcial, a la espera de las normas estatales que se dicten para el cumplimiento en España de aquélla.

No obstante, sí se aprecia una cierta parquedad de contenidos respecto a su antecesora, la Resolución de 31 de enero de 1984 de la Dirección General de Medios de Comunicación Social. Así, falta la declaración general de la norma 23 que afirmaba que: «Los anuncios dirigidos a los niños deberán inspirar la acción creadora despertando y fomentando sentimientos estéticos y de sociabilidad, así como interesar al niño por el mundo que le rodea». Y el principio de no discriminación

por razón de sexo: «No se admitirán anuncios en donde los niños aparezcan discriminados por razón de su sexo, representando papeles de sumisión o pasividad respecto al sexo contrario o cualquier otro papel degradante para la condición infantil».

La regulación de 1984 ofrecía, asimismo, una prohibición de todos los anuncios «que contengan algún llamamiento a los niños sugiriendo, sea cual fuera la norma, que si éstos no compran o estimulan a otra persona a comprar, dejarán de cumplir con algún deber o quedarán frustrados. Tampoco se permitirán los anuncios que induzcan a creer a los niños que si carecen del producto anunciado serán de algún modo inferiores a otros. «Ningún anuncio deberá hacer creer al niño que su felicidad derivará necesariamente de la posesión del juguete» (norma 26). Establecía además la prohibición de provocar, por reacción contraria, el uso y consumo de determinados productos al aludir a «que

Tampoco se permitirán los anuncios que induzcan a creer a los niños que si carecen del producto anunciado serán de algún modo inferiores a otros. «Ningún anuncio deberá hacer creer al niño que su felicidad derivará necesariamente de la posesión del juguete».

los niños no tienen la madurez suficiente para consumir esos productos» (norma 28). Se preservaba la forzada influencia de los personajes populares en el mundo infantil con la prohibición, en los anuncios dirigidos a los niños, de la presencia como actores de las personas que «actúen habitualmente en programas de televisión, o personajes de series de dibujos animados familiares para ellos, así como tampoco la voz o imagen de personajes tradicionales y héroes imaginarios».

Pero lo ciertamente paradójico es que las normas de admisión de publicidad de 1984 contengan principios que coincidirán también en el articulado de la Directiva de la Comunidad de 1989, y que éstos desaparezcan en las normas de 1990, aún cuando en su preámbulo se explique, como hemos destacado, «la espe-

ra» a las normas estatales de desarrollo de la Directiva. Como ejemplo, la norma 24 que afirmaba que «los anuncios no contendrán afirmaciones o imágenes que puedan resultar al niño nocivas, mental, moral o físicamente», que aparece en el artículo 22 de la Directiva de 3 de octubre de 1989, pero que es obviado en las normas de admisión de publicidad de 1990.

4. Publicidad y juguetes

Junto a los criterios generales de protección a la infancia, la Resolución de 17 de abril de 1990 contempla, como también lo hacía su antecesora de 84, la especialidad de la publicidad en juguetes. La norma 14 especifica: «Se aplicarán a la publicidad de juguetes las siguientes reglas:

a) Se rechazará la relativa a juguetes que impliquen exaltación de belicismo o la violencia o que sean reproducción de armas. Asimismo de los que utilicen medios que puedan resultar peligrosos para los niños.

b) Caso de que en el anuncio se realice una exhibición de juguetes de construcción, modelaje, pintura y similares, no se exagerarán las

facilidades de su ejecución.

c) En las demostraciones de usos de los juguetes quedará muy claro si se accionan de manera manual o mecánica, evitando a los niños cualquier confusión derivada de los efectos de animación de los anuncios.

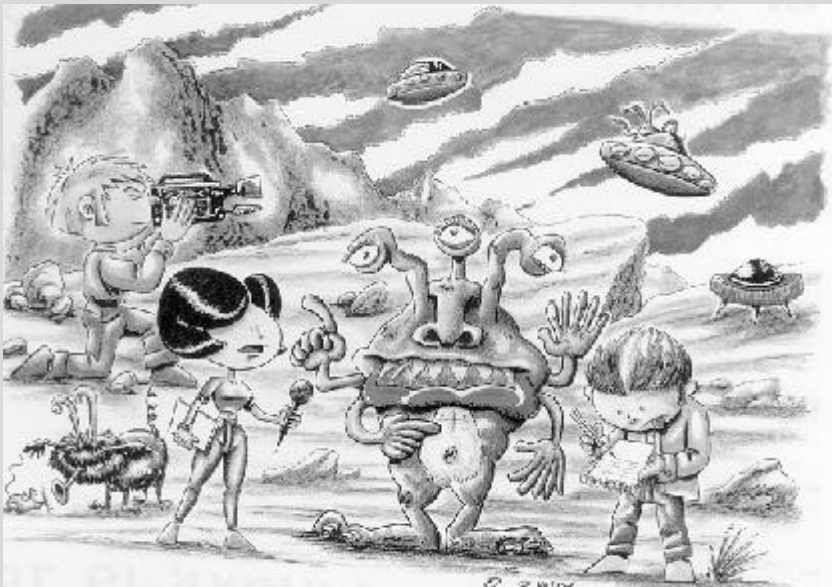
d) No se suscitará confusión entre los elementos que se venden con el juguete o separadamente del mismo.

e) Cuando los juguetes están destinados a edades específicas se expresará esta circunstancia con toda claridad.

f) Los juguetes deberán presentarse en el anuncio de modo que produzcan una impresión real de su tamaño.

Los anunciantes acreditarán que los juguetes, objeto del anuncio, cumplen las normas establecidas sobre inocuidad».

La regulación vuelve a aparecer descompensada respecto a la contemplada en las normas de admisión de 1984. Por ejemplo, a la hora de regular la publicidad de juguetes bélicos, ésta prohibía la «escenificación activa de ambientes bélicos violentos» (norma 30). Respecto a la representación auténtica del tamaño



© Juan Francisco Pérez Ruiz '98 para COMUNICAR

de los juguetes, la norma de 1984 ampliaba sus presupuestos con la prohibición de cualquier «confusión en el niño entre el juguete y el mundo real, por lo que se evitarán las imágenes y los ruidos o sonidos que no correspondan con el funcionamiento del juguete. A tal modo, se utilizarán términos de comparación con objetos normalmente familiares al público infantil. En la presentación debe evitarse cualquier exageración u omisión en las imágenes, sonidos o textos» (norma 33).

En el mismo sentido de limitar la perniciosa influencia de una escenografía forzada se obligaba a que la presentación de los juguetes fuera similar a la que tuvieran en el comercio (norma 35). La norma de 1984 preveía y trataba de impedir las falsas ilusiones en los niños con la obligación de que, en los anuncios que exhibían juegos, se muestren resultados posibles de conseguir por el promedio de los niños, sin exagerar su facilidad de ejecución (norma 34).

Por último, tanto las normas, como la de 1990, regulan la intervención de los niños en los anuncios. La norma 15 de la Resolución de 1990 establece: «Los niños no pueden ser los actores principales de un anuncio, salvo en productos dedicados exclusiva o preferentemente a la infancia o de los que ésta sea beneficiaria, o que se refieran a salud, higiene, ropa, literatura, alimentación, elementos deportivos, juegos educativos y juguetes infantiles».

«Los niños actuarán y hablarán con naturalidad y no emitirán juicios o valoraciones impropias de su edad». Las normas de 1984 no contemplan este último inciso; en cambio sí que hacían algunas referencias ahora desaparecidas: «Los niños que intervengan en los anuncios no presentarán un comportamiento contrario al civismo. Al dirigirse a personas

mayores, no lo harán de forma imperativa para que adquieran un producto o servicio. Si la situación de su intervención requiere exteriores, calles u otros lugares de tránsito, deberán cumplirse en la escenificación del anuncio las normas establecidas por el Código de Circulación» (norma 36).

Por todo ello, consideramos que tanto a la hora de regular las normas generales de protección, como al regular la publicidad de juguetes y la participación de los niños en los anuncios publicitarios; las normas de admisión de anuncios en el Ente Público RTVE de 1984 son más ricas y completas que las de 1990, e incluso recogen con anticipación parte del espíritu de la Directiva del Consejo de 3 de octubre de 1990.

La regulación de la publicidad de bebidas alcohólicas en las normas de admisión de publicidad de 1990 especifica que, además de someterse al régimen de limitaciones y prohibiciones establecido en la legislación vigente: «No estará dirigida específicamente a los menores ni en particular, presentará menores como protagonistas o consumiendo dichas bebidas». Junto a esto se incluye el resto de principios que enumera el artículo 15 de la Directiva del Consejo de 3 de octubre de 1989 y que ya hemos revisado.

Recordemos que las normas de admisión de publicidad en el Ente Público de RTVE contenidas en la anterior Resolución de 31 de enero de 1984 establecían que: «Los anuncios de bebidas alcohólicas, tabacos y accesorios del fumador no podrán ser emitidos antes de las veintiuna treinta horas».

5. Las televisiones autonómicas y sus mecanismos protectores

La regulación de las televisiones autonómicas contiene también apartados dedicados a

Nuestra regulación se pone en vanguardia de las legislaciones europeas, aunque el espíritu del artículo 8.5 es permanentemente violado en los medios televisivos de nuestro país, tanto públicos como privados.

la protección de la infancia y la juventud. Revisaremos el ejemplo vasco y el catalán.

La Ley 5/82 de 20 de mayo de creación del Ente Público Radio Televisión Vasca impone como principio de la actividad de los medios de comunicación social cuya titularidad corresponde a la Comunidad Autónoma: «La protección y promoción de la juventud y de la infancia» (artículo 3. g). El mensaje publicitario vuelve a cobrar un vital protagonismo en el ámbito de defensa del joven y del menor. Las normas reguladoras de la emisión de publicidad en los medios de difusión de EEITB-RTVV aprobadas por el Consejo de Administración el 13 de septiembre de 1983 imponen, como principio general, «la protección de la infancia y la juventud de las emisiones publicitarias que sean difundidas por sus medios de comunicación. No incluirá ninguna afirmación o imagen que pueda dañar a los niños física, mental o moralmente, o bien explotar su ingenuidad o su falta de experiencia. Velará para que la publicidad infantil inspire la acción creadora despertando y fomentando en los niños sentimientos estéticos y de sociabilidad» (norma 1.5).

Además se regulan innovadoras propuestas como la prohibición de que «los niños aparezcan en los anuncios utilizados como demandantes o reclamos publicitarios de productos específicamente de adultos» (artículo 2.3.1).

Respecto a la publicidad de juguetes, la norma vasca puntualiza y destaca la presentación de los mismos que ha de ser similar a la de su existencia real, respetando la representación del tamaño real y clasificando el tipo de accionamiento: manual, mecánico o eléctrico (artículo 2.3.2). Aquí, como en la recomendación de indicar la edad a la que están destinados los juguetes, coincidiría con la norma paralela del Ente Público RTVE; cosa que no sucede en la recomendación que introduce el artículo 2.3.2 de la norma vasca, al solicitar a los anunciantes de juguetes infantiles que incluyan el precio en sus mensajes publicitarios, bien concretamente, bien mediante la expres-

sión «alrededor de», en cuyo caso la oscilación no será superior a 5%. La norma de admisión de publicidad vasca prohíbe la publicidad de juguetes bélicos o violentos (artículo 3.1.c).

En el ámbito de la publicidad de bebidas alcohólicas y de tabaco quedan prohibidas la publicidad de bebidas alcohólicas de graduación superior a 20 grados y la de los tabacos, «exceptuada la publicidad meramente informativa de la aparición de nuevos productos que por su bajo contenido en alquitrán o nicotina o bien otras características supongan un menor riesgo para la salud» (artículo 3.1 a y b).

La Ley de 30 de mayo de 1983, de creación del Ente Público Corporación Catalana de Radio y Televisión y de regulación de los servicios de radiodifusión y televisión de la Generalidad de Cataluña establece, como principio inspirador de la programación, «el respeto y la especial atención a la juventud y a la infancia» (artículo 14.f). La regulación y control de la publicidad en el Ente público catalán es, de nuevo, un terreno en el que estos principios encuentran un amplio eco. Las normas reguladoras de la emisión de publicidad en los medios de difusión CCC/RTV aprobadas por el Consejo de Administración del 16 de enero de 1984, contienen una regulación de los anuncios dirigidos a los niños que, como ya hemos reseñado, es coincidente con el contenido de las normas de admisión de publicidad del Ente Público Radiotelevisión Española. Las normas del Ente catalán son anteriores a éstas últimas (16 de enero y 31 de enero de 1984, respectivamente) por lo que hemos de atribuir a ellas el carácter innovador y profuso que hemos comentado ampliamente cuando, por razones sistemáticas, revisamos en primer término las normas de la radiotelevisión estatal. Respecto a la publicidad del tabaco, la norma 20.5 de la regulación catalana de admisión de anuncios afirma que «será necesario respetar el régimen de limitaciones y prohibiciones establecido en la legislación vigente».

Aunque las leyes de creación de los diferentes entes de radiotelevisión autonómicos

regulan el principio de la protección de la infancia y de la juventud como principio general que ha de presidir toda la programación, esto tan sólo expande su entramado normativo en el terreno de la publicidad. Creemos básico que, sin dejar de lado el fundamental territorio de la publicidad, se normativice el principio en otros ámbitos de la programación. El tema de la violencia es un ejemplo que goza día a día de un mayor protagonismo en nuestra sociedad: son muchos los ecos que se perciben sobre el carácter violento de determinadas series de dibujos animados.

Es decir, el derecho a la protección de la infancia y de la juventud debe trasladarse desde los contornos del mensaje publicitario, articulado en prohibiciones, e incrustar sus principios en aquellos ámbitos de la programación en los que puede actuar en el plano positivo del fomento de una programación auténticamente educativa. Con ello se recordaría el espíritu de aquellos artículos de las leyes que regulan la creación de los diferentes Entes de radiotelevisión, tanto nacionales como autonómicos en donde se instaura como principio general de la programación la defensa y protección del público más joven.

Fuera del ámbito del mensaje radiotelevisado, aun cuando dentro de los márgenes de la actividad publicitaria, referiremos, por último, el Real Decreto 2330/1985, de 6 de noviembre, por el que se aprueban las normas de seguridad de los juguetes, útiles de uso infantil y artículos de broma; norma que dirige sus objetivos a preservar a los niños de los peligros que podría acarrear el no cumplimiento, por los fabricantes de juguetes, útiles de colegio y

artículos de broma de las normas específicas que garantizan la seguridad de su uso.

El artículo 5 de la mencionada norma afirma: «Los mensajes publicitarios y cualquier información sobre juguetes no debe inducir a error sobre las características y garantías de seguridad de los mismos, ni sobre la capacidad y aptitudes necesarias en el niño para utilizar dichos juguetes sin producirse daño». El artículo transmite de manera clara y rotunda la total transparencia que debe presidir el mensaje publicitario sobre juguetes dada la alta maleabilidad del receptor del mismo.

En este sentido conecta y reafirma los principios analizados para la publicidad de juguetes en las radiotelevisión de carácter público.

En segundo término, el derecho a la protección de la infancia y la juventud como límite a las libertades del artículo 20 de la Constitución Española ha de ponerse en contacto normativamente con la legislación que regula las publicaciones periódicas. En la etapa inmediatamente anterior a la aprobación de nuestro texto constitucional, apa-

reció el Real Decreto 3471/1977 de 16 de diciembre, sobre clasificación de publicaciones periódicas, completado por la Orden de 5 de septiembre de 1978 que lo desarrolla. Ya plenamente inmersos en la etapa constitucional hemos de referir el Real Decreto 1189/1982 de 4 de junio, sobre regulación de determinadas actividades inconvenientes o peligrosas para la juventud y la infancia, en cuyo preámbulo leemos que «la aparición de nuevas actividades que por su naturaleza específica inciden de forma muy directa en valores de la moral pública y tutelar del derecho a la protec-

Creemos básico que, sin dejar de lado el fundamental territorio de la publicidad, se normativice el principio en otros ámbitos de la programación. El tema de la violencia es un ejemplo que goza día a día de un mayor protagonismo en nuestra sociedad: son muchos los ecos que se perciben sobre el carácter violento de determinadas series de dibujos animados.

ción de sectores tan característicos como lo son la juventud y la infancia».

6. Pornografía y violencia

El Real Decreto define a la pornografía como «aquellas fotografías, dibujos, o cualquier otro medio gráfico o visual de expresión o reproducción, incluso textos, que afecten a los principios básicos de la moral sexual colectiva, fundamental en toda sociedad civilizada». Para todo este tipo de publicaciones, el Real Decreto establece la obligación de que se vendan en establecimientos que reúnan entre otras, las siguientes condiciones: no deberán disponer de escaparates visibles desde el exterior, ni de reclamo publicitario alguno sobre los productos de todo tipo que expendan, con la excepción del simple rótulo; el rótulo del establecimiento no podrá incorporar ni simular expresiones o representaciones gráficas de contenido sexual y, en caso de ser luminoso, no podrá emitir destellos ni intermitencias; en sitio visible desde la entrada, en el interior de los locales deberán figurar letreros con la leyenda «Advertencia: cualquier persona que entre en este local puede encontrar imágenes u objetos que pueden ofender su sensibilidad». Entre esta serie de requisitos se impone el de que la entrada a este tipo de locales esté prohibida a los menores de dieciocho años, lo que se indicará mediante un cartel colocado en forma claramente visible en su puerta de acceso.

El tercer ámbito que hemos de revisar en torno al derecho a la protección del niño y el joven en relación con el ejercicio de los derechos a comunicar libremente pensamientos, ideas, opiniones e información, recogido en el

artículo 20 de la Constitución lo situamos en el Derecho Cinematográfico.

Para ello, partimos de la normativa que precede de manera inmediata a nuestro actual texto constitucional. El Real Decreto 3071/77, de 11 de noviembre, por el que se regulan determinadas actividades cinematográficas imponía la obligación, antes de difundir una película en territorio español, de que fuese clasificada por la Dirección General de Cinematografía (artículo 6). Las salas de exhibición se dividen en dos tipos: comerciales y especiales. Las películas destinadas al primer tipo, las salas comerciales, se clasifican atendiendo a las edades de los públicos a que se destinen. Cuando por su «temática o contenido pudieran herir la sensibilidad del espectador medio, la Administración podrá acordar que la película sea clasificada por un distintivo especial y con las advertencias oportunas al público» (artículo 6.2).

En las salas especiales sólo se exhibirán aquellas películas cuyo tema principal o exclusivo sea el sexo o la violencia. Obligatoriamente, la entrada en estas salas sólo estará permitida a mayores de dieciocho años.

El artículo 6 del R.D. 3071/77 que hemos descrito, se desarrolla en la Orden del Ministerio de Cultura de 7 de abril de 1978. Allí se especifican las características de la clasificación de las películas para las salas especiales y para

las salas comerciales.

Respecto a las primeras, se afirma que serán objeto de proyección en este tipo de salas aquellas películas cuyo contenido se centre, principal o totalmente, en la violencia o el sexo. Estas películas estarán destinadas exclusivamente a los mayores de dieciocho años.

El derecho a la protección de la infancia y de la juventud debe trasladarse desde los contornos del mensaje publicitario, articulado en prohibiciones, e incrustar sus principios en aquellos ámbitos de la programación en los que puede actuar en el plano positivo del fomento de una programación auténticamente educativa.

El resto de películas son las destinadas a su proyección en las salas comerciales. En este caso debe especificarse la edad del público que puede ver la película siguiendo este baremo que establece el artículo 14.2. de la orden de 7 de abril.

a) Película clasificada para todos los públicos.

b) Película clasificada para mayores de catorce años.

c) Película clasificada para mayores de dieciséis años.

d) Película clasificada para mayores de dieciocho años.

En el último caso, la Subcomisión de clasificación podrá proponer que la película sea clasificada con la letra «S», cuando «pudiera herir la sensibilidad del espectador medio» (artículo 15).

La regulación de la clasificación de las películas en atención a su temática y a la edad del público destinatario, se completa con la Ley 1/1982, de 24 de febrero, por la que se regulan las salas especiales de exhibición cinematográfica. La Filmoteca Española y las tarifas de las tasas por licencia de doblaje, establece en su artículo 1: «Las películas de carácter pornográfico o que realicen apología de la violencia serán calificadas como películas X por resolución del Ministerio de Cultura, previo informe de la Comisión de Calificación, y se exhibirán exclusivamente en salas especiales, que se denominarán salas X. En dichas salas no podrá proyectarse otra clase de películas y a ellas no tendrán acceso, en ningún caso, los menores de dieciocho años».

7. La publicidad

La publicidad de las películas ha sido otro terreno en donde hallamos de nuevo medidas

legislativas de carácter protector. El Real Decreto 2449/77, de 16 de diciembre, por el que se regula la publicidad exterior de espectáculos establecía en su preámbulo: «La aparición en nuestra vía pública de determinadas escenas, imágenes y expresiones que pueden resultar agresivas para la formación de nuestros menores (...) hace necesario que... se imponga una moderación a tales manifestaciones, en defensa principalmente de la infancia y de la juventud». En virtud de este interés, la norma

recogía un detallado proceso de autorización de la publicidad cinematográfica, en el que intervenía la Dirección General de Teatro y Espectáculos, y de, en su caso, sanción. Ésta incluía la multa según los límites establecidos en la Ley de Orden Público.

El Real Decreto será completado por la Orden de 28 de abril de 1978 sobre publicidad exterior de espectáculos que se dicta por los Ministerios de Interior y Cultura. Esta norma dedica sus objetivos a completar las fases del expediente administrativo para la imposición de sanciones por incumplimiento del proceso que autoriza la publicidad exterior de espectáculos.

En la vigente legalidad destacamos, ante todo —en materia de publicidad exterior de películas cinematográficas—, el artículo 6 de la anteriormente mencionada Ley 1/82, de 24 de febrero. Allí se establece que «la publicidad de las películas destinadas a salas X, sólo podrá utilizar los datos de la ficha técnica y artística de cada película, con exclusión de toda representación icónica o referencia argumental y deberá hacer constar la advertencia de su proyección exclusiva en dicha sala. Dicha publicidad sólo podrá ser exhibida en el interior de los locales donde se proyecte la película y en las carteleras informativas o publicitarias

Las críticas que de modo continuo se han suscitado a lo largo de estos últimos años, y las voces que se han alzado como defensa de los niños han sido el detonante que ha llevado a firmar un compromiso a todas las cadenas de ámbito nacional con objeto de proteger a la audiencia infantil.

de los periódicos y demás medios de comunicación social. En ningún caso el título de la película podrá explicitar el carácter pornográfico o apologético de la violencia de la misma».

8. El Código de Autorregulación: El MEC y las Cadenas de televisión de ámbito nacional

Las críticas que de modo continuo se han suscitado a lo largo de estos últimos años, y las voces que se han alzado como defensa de los niños han sido el detonante que ha llevado a firmar un compromiso a todas las cadenas de ámbito nacional con objeto de proteger a la audiencia infantil.

El ministro de Educación, Alfredo Pérez Rubalcaba, directivos de todas las televisiones y representantes de las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas con canal propio suscribieron con fecha de 26 de abril de 1993 un código de autorregulación de los programas y mensajes publicitarios dirigidos al público infantil y juvenil. Las cadenas se comprometen a favorecer los valores constitucionales, a cultivar el potencial formativo de la televisión y a evitar la violencia gratuita y aquellos mensajes que atenten contra la dignidad de las personas. El compromiso no implica ninguna obligación concreta para las cadenas firmantes. El acuerdo concluye: «no se puede conseguir audiencia a cualquier precio». El código fue firmado en la sede del Ministerio de Educación y recoge valores relativos al tratamiento de la violencia, el consumo, el sexo y el lenguaje en aquellos programas y mensajes publicitarios dirigidos a una audiencia infantil y juvenil. Según el ministro Rubalcaba, «se han establecido con un escrupuloso respeto a la libertad de empresa y a la libertad de expresión».

La declaración de principios contenida en el código será aplicada por cada cadena «dentro de su libertad e independencia de programación, empleando los criterios que estime más adecuados». El código no hace referencia a horarios o programas concretos.

Las televisiones advertirán de la presencia de escenas de sexo o violencia que puedan dañar la sensibilidad infantil al comienzo de aquellos espacios que se emitan en horarios previsiblemente infantiles. Esta iniciativa de las televisiones «incrementará la responsabilidad de los padres». El titular de Educación subrayó que los medios audiovisuales son «un instrumento formativo de primera magnitud» y, en su opinión, «están desplazando a los padres y a las escuelas en la formación de los niños».

Una comisión integrada por el Ministerio y las cadenas realizará un seguimiento de la aplicación del código, mediante reuniones conjuntas para acordar «consensuadamente las iniciativas y recomendaciones necesarias para el mejor cumplimiento de los compromisos asumidos», según se establece en el convenio. El código no contempla ningún tipo de sanción. El ministro afirmó durante el acto: «La presencia aquí de todas las cadenas demuestra que están dispuestas a cumplirlo y hay que enfatizar el valor de la autorregulación».

El MEC impulsará estudios especializados sobre la influencia de la televisión en los menores y desarrollará una campaña, dirigida a profesores, padres y alumnos, sobre las aportaciones positivas de la televisión.

9. Puntos del Código de Autorregulación

En el Convenio para la Autorregulación de los programas y mensajes publicitarios dirigidos a una audiencia infantil y juvenil, las cadenas suscriben los siguientes compromisos:

Primero: Declaran su voluntad de favorecer, especialmente en la programación dirigida al público infantil, los valores de respeto a la persona, de tolerancia, solidaridad, paz y democracia, en el marco establecido por la Constitución, por la legislación propia del sector audiovisual y por los compromisos que pudieran adquirirse por España en el marco de la Unión Europea y la Comunidad Internacional.

Segundo: En consecuencia con lo ante-

rior, acuerdan favorecer, a través del medio televisivo, la difusión de valores educativos y formativos, cultivando el potencial formativo de la televisión, sin prejuicio de otras funciones que el medio televisivo tiene.

Tercero: Asimismo, declaran su voluntad de evitar la difusión de mensajes o imágenes susceptibles de vulnerar de forma gravemente perjudicial los valores de protección a la infancia y la juventud, especialmente en relación con:

a) La violencia gratuita ofensiva hacia las personas, cuya presencia se evitará cuando contenga una crueldad traumatizante para el público infantil o juvenil.

b) La discriminación por cualquier motivo, para lo que se evitará la difusión de mensajes atentatorios para la dignidad de las personas o que impliquen discriminación o desprecio hacia ellas en razón de color, raza, sexo, religión o ideología.

c) El consumo de productos perniciosos para la salud, a cuyo fin se evitará la incitación al consumo de cualquier droga.

d) Las escenas de explícito contenido sexual que, al tiempo que carezcan de valor educativo o informativo, sean capaces de afectar seriamente a la sensibilidad de niños y jóvenes se evitarán en los programas de la audiencia infantil y sus cortes publicitarios.

e) El lenguaje innecesariamente indecente, así como el empleo deliberadamente incorrecto de la lengua, se excluirá.

Por su parte, el Ministerio de Educación y las Consejerías de Educación se comprometen a:

1. Impulsar a través de sus unidades especializadas, y a través de instituciones universitarias y de investigación, estudios generales teóricos y prácticos sobre la influencia de la televisión en el público infantil y en el medio escolar.

2. Desarrollar una campaña entre los profesores, alumnos y padres, a través de sus propios centros de enseñanza, para promover los valores de respeto a la persona, solidaridad, paz y democracia y, en general, las apor-

taciones positivas que la experiencia televisiva puede producir en el desarrollo personal de los alumnos.

Sin embargo, no se ha tardado en recibir las primeras contestaciones (Olivie, 1993) desde distintos foros. Estas buenas intenciones se han dejado sentir con cierto recelo y así la Asociación de Telespectadores (ATR) ha manifestado su escepticismo ante el nuevo código de protección de la infancia, por cuanto supone «una simple declaración de intenciones». A juicio del presidente de la entidad, Vicente Sánchez de León, «las televisiones están haciendo espectáculo de la desgracia ajena», como vemos a través de la proliferación de programas denominados *reality shows*.

Ha demostrado una especial desconfianza «del punto que indica que las televisiones advertirán de la presencia de escenas de violencia o sexo que puedan dañar la sensibilidad infantil. Esto significa que las programaciones seguirán como hasta ahora, si bien con una advertencia previa», señala un comunicado de la entidad.

«En este país muchas de las leyes no se cumplen y es difícil que las televisiones lleven a término lo pactado con el Ministerio de Educación».

Con lo visto hasta el momento, cerraríamos el amplio panorama de la legislación que, de alguna manera, recoge el derecho a la protección de la infancia y de la juventud ingresado en nuestro ordenamiento por la puerta grande del artículo 20 de nuestra actual Constitución, no sin poner de manifiesto que, con fecha de 20 de Octubre de 1993, el MEC comunicó a la cadena de televisión Telecinco, que la emisión del programa «La máquina de la verdad» emitido el 13 de Octubre a las 19.45 horas del sábado, «puede vulnerar el código deontológico suscrito voluntariamente el pasado 26 de Abril por Tele 5 y el resto de las cadenas de TV con el propio MEC, al emitirse en una franja horaria en la que una gran parte de la audiencia está constituida previsiblemente por niños».

Sin embargo, y pese a los contactos esta-

blecidos con el entonces secretario de Estado para la Educación, Álvaro Marchesi, dicho programa se emitió; eso sí, con un mensaje sobrepresionado en el que se señalaba que el espacio «La máquina de la verdad» estaba exclusivamente recomendado para adultos (Comunidad Escolar, 1993; pág. 9). ¿Se podrá juzgar que en el buen hacer interpretativo de estos acuerdos firmados voluntariamente –o por cuestión de imagen–, se haya vulnerado dicho código de protección del menor? En cualquier caso, es un tema espinoso que hasta el momento ha quedado sin concreción.

Referencias

- AROSO ASENJO, P. (1986): «Juventud, ética e información», en *Revista de Ciencias de la Información*, 3. Madrid, Universidad Complutense; pp. 55-61.
- COMUNIDAD ESCOLAR (1993): «El MEC advierte a Telecinco por vulnerar el código deontológico», en *Comunidad Escolar*, Madrid, MEC; 20 octubre; pág. 9.
- CONGRESO DE LOS DIPUTADOS (1987): «Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados». Madrid, *Congreso de los Diputados*, nº 208, 11 diciembre, III Legislatura; pp. 7618 y 7619.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1980): *Trabajos Parlamentarios*, Madrid, Cortes Generales. Servicio de Estudios y Publicaciones, 1980, vol. I; pág. 162.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1980): *Trabajos Parlamentarios*, op. cit., vol. III; pp. 2780-2781.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1980): *Trabajos Parlamentarios*, op. cit., vol. III; pág. 2950.
- LIBRO VERDE (1984): «Televisión sin fronteras. Libro Verde sobre el establecimiento del Mercado común de radiodifusión, especialmente por satélite y por cable», en *Boletín de Derecho de las Comunidades Europeas*, Madrid, Secretaría General del Congreso de los Diputados, número extra 2.
- OLIVIÉ, A. (1993): «Las televisiones están haciendo espectáculo de la desgracia ajena», en *ABC*, 2 de mayo; pp. 153.
- SORIA, C. (1975): «Límites jurídicos a la información sobre delincuencia juvenil», en *Revista Española de Opinión Pública*, 40-41, abril-septiembre; pp. 112-113.

• *M^a Esther del Moral Pérez es profesora de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación en la Universidad de Oviedo.*

Qué ocurre cuando encendemos un ordenador

José Antonio García Fernández
Zaragoza

Encender un ordenador se está convirtiendo en una operación habitual en nuestras vidas. Es algo tan sencillo como pulsar el interruptor de la luz eléctrica. Tan obvio que no necesita instrucciones de proceso. Y tan mágico que aún nos asombra. ¿Qué ocurre en un ordenador cuando lo encendemos? Ni la televisión era una caja llena de enanitos ni el PC es una bola mágica. En este trabajo se trata de explicar los mecanismos que se ponen en marcha cuando ejecutamos el mecanismo del encendido.

Vivimos en la sociedad del futuro. Nos hemos habituado –lo vamos haciendo cada vez más– a trabajar con los ordenadores, a vivir con los ordenadores y sus huestes: impresoras, *scanners*, *joysticks*, disquetes... Durante varias horas al día, nos sentamos delante de sus pantallas. Pero les tenemos miedo. Seguimos viendo en ellos algo de mágico. El *prompt* C:\> es el «abracadabra» de nuestro siglo, nuestro particular «supercalifragilísticoespiralidoso», el *verbum*, la palabra creadora, el origen o *ar-jé*; al principio, era el *bit*.

El misterio presiona más que el conocimiento. Los PC son un secreto para nosotros, algo reverencial se esconde en su sellada caja, pero no nos atrevemos a abrirla, por miedo a destapar la «caja de Pandora». Los fabricantes, cuales nuevos faraones, truenan con sus maldiciones: «No abrir. Responsabilidad por cuenta del infractor. ¡Peligro!». No nos hace-

mos cargo si... El acceso queda restringido a los sumos sacerdotes, los no iniciados debemos reverenciar al dios, sin intentar siquiera comprenderlo.

Pero el pecado es algo sensual, no podemos evitarlo y, como Adán, comemos de la manzana. Cuando abrimos el cofre del tesoro, lo que encontramos nos deja aún más atónitos. El interior de la computadora consiste en *microchips*; de arcana arquitectura, son jeroglíficos fascinantes que nada dicen de su sentido. Perdidos en el laberinto, somos presa del temor; aún sobresaltados, buscamos el hilo de Ariadna que nos lleve afuera. Debemos escapar, antes de que nos sorprenda el Minotauro. Nos apresuramos a reponer la carcasa en su sitio, entonando el *mea culpa*; juramos arrepentidos no volver a hacerlo nunca más y rezamos para que el Gran Mago, el ordenador, no se haya enfadado. Nuestra mano temblorosa se

dirige al arranque. Encomendándonos para que todo vaya bien, cerramos los ojos y... ¡Eureka! Afortunadamente, el Señor es generoso y lo perdona todo, aún funciona. Dios existe y, además, tiene servicio técnico por un si...

¿Qué ocurre cuando encendemos un ordenador? Las líneas que siguen intentan explicarlo, romper el *tabú*. Al fin y al cabo, la vida siempre ha sido aventura. Y la magia no es más que superstición. Casi siempre.

1. El big-bang

«Los hechiceros tienen sus varitas mágicas (...). Nosotros tenemos nuestros ordenadores personales».

(Ron White: Así

funciona su ordenador... por dentro. Madrid, Anaya, 1993, pág. XI).

Un ordenador apagado es un ordenador muerto. Cuando lo encendemos, es el *big-bang*, el génesis. Algo mágico ocurre, pues un pequeño impulso eléctrico (apenas cinco voltios) es capaz de volverlo a la vida, como a un *zombie* resucitado tras un profundo sueño.

Imaginemos un hombre prehistórico apresado entre los hielos durante millones de años. Si de pronto reviviese, lo primero que haría sería tocarse las articulaciones, asegurándose de que tiene sus brazos y piernas. El PC hace igual, se chequea a sí mismo, para comprobar que funciona correctamente. Ésta es la función de la autocomprobación o «post». Si detecta algún error, el «post» emitirá una señal, un pitido o un mensaje en pantalla.

Pero aún es una máquina tonta. No sabe hacer nada realmente útil. Hasta que no aparece el «Dos», no ha concluido realmente el milagro.

2. La edad de las luces

«Intellectum tibi dabo...»

(San Buenaventura).

El filósofo alemán Immanuel Kant quería

sacar al pueblo de la minoría de edad en que se hallaba. La Ilustración, la cultura, nos llevaría de las tinieblas de la ignorancia a las luces del saber. «Te daré la inteligencia», decía el bueno

de San Buenaventura. El ordenador también necesita el intelecto, la luz de la razón. Cuando lo encendemos, tiene un crecimiento acelerado, pues pasa del cero absoluto a la madurez intelectual. Un segundo es, para él, un procedimiento abreviado de educación. Podríamos decir que el único objetivo del sistema de arranque es cargar en la memoria del computador un sistema operativo. El proceso de arranque o *bootstrap* es lo único que el ordenador sabe

hacer por sí mismo, pues está permanentemente grabado en la memoria ROM (*Read Only Memory*, esto es, memoria de sólo lectura), en un *chip* prefijado por el fabricante que difícilmente se puede alterar.

Un momento... ¡Ya está! *Fiat lux*. El arranque se ha hecho el *harakiri*, ha cedido su poder al sistema operativo, al programa de programas, al *programón*. Éste se encargará de gestionar ciertas operaciones complejas que el arranque, por sí mismo, no podía realizar. En la pantalla, aparece el *prompt* del sistema, generalmente C:\>. Ha sido una hermosa transición, un relevo ordenado en el poder. Pero la delegación es sólo temporal. El sistema operativo ejercerá su mandato mientras la máquina esté encendida, mientras aquél resida en la RAM (*Random Acces Memory*), la memoria temporal. Cada vez que apagamos el ordenador, se acaba la legislatura. El sistema operativo desaparece de la escena. Y su rival, el *bootstrap*, volverá a tomar el poder en la próxima ocasión en que el soplo de la vida, en forma de voltaje, reanime al ordenador. Después, lo cederá de nuevo al sistema operativo, hasta que apaguemos la máquina. Y así, sucesivamente, una y otra vez.

El prompt C:\> es el abracadabra de nuestro siglo, nuestro particular supercalifragilisticoespialidoso, el verbum, la palabra creadora, el origen o arjé; al principio, era el bit.

En el ordenador, todo se hace con naturalidad. Ni siquiera la alternancia de poderes plantea problema alguno. Todo sucede de acuerdo a un plan, a la lógica trazada por el programador. El libro del destino, en un PC, tiene forma de microcircuito. En esa minúscula partícula de silicio, está impreso todo lo acaecible, la totalidad de los mundos posibles.

¿Por qué no se hace que el sistema operativo esté en la ROM, la memoria permanente, en vez de en la RAM, memoria temporal? ¡Sería más sencillo! ¡Así no habría que cargarlo cada que se conecta la máquina!

Evidentemente, así es. Pero en los sistemas lógicos, cada gobierno tiene su poltrona. No podemos cambiarla arbitrariamente. El sistema operativo es *software*, logiciél que dirían los franceses. Como tal, cada cierto tiempo—menor cada vez—es actualizado, puesto al día, mejorado. Resulta más barato adquirir un disco con la nueva versión que cambiar el *chip* de la memoria RAM. La poltrona del sistema operativo es la ROM. La RAM queda para el *bootstrap*. Por otro lado, puesto que actualmente todos los ordenadores tienen disco duro, la operación de carga del sistema operativo se ejecuta automáticamente. En los primeros tiempos de la microinformática, cuando los PCs carecían de *hard disk*, el proceso era más complejo para el usuario. Hoy día, se ha simplificado hasta el punto de no requerir intervención externa a la máquina.

3. Ir a la Universidad

Cuando la máquina ha cargado el sistema operativo, ya es mayor de edad. El *prompt* del sistema, C:\>, equivale a haber pasado una prueba selectiva. El ordenador ya puede ir a la Universidad. Usted podrá elegir la carrera que desea para él, en forma de aplicación (una hoja de cálculo, un procesador de textos, una base

de datos...). La aplicación equivale a una especialidad de la educación superior. Tras superar la Enseñanza Primaria (el arranque) y la Secundaria, incluido el Bachillerato y la Selectividad (la carga del sistema operativo), su niño se hará ingeniero, arquitecto o músico, según los «estudios» que usted elija para él. No tema. El ordenador es un hijo agradecido, nunca se rebelará. Los deseos de *papá* son órdenes para él. Elija. ¿Ciencias o Letras? Su niño puede con todo. Es un prodigio.

4. La gallina de los huevos de oro

Imágeneselo: Usted es el padre de ese niño prodigio. Su niño es tremendo jugando al fútbol o al tenis. Es un magnífico pianista o una joya como actor. Usted tiene una mina de oro. Todos sus caprichos se harán realidad. El ordenador es ese niño prodigio, maravillosamente inteligente y, a la vez, increíblemente frágil. Imagine que el niño futbolista tiene una rodilla de cristal. O que al violín se le rompe una cuerda. Las lesiones se suceden y la «máquina-de-hacer-goles» deja de funcionar. El virtuoso no puede evitar que su música suene desafinada. Más o menos, como el PC. Si encuentra una instrucción equivocada, entra en un estado de catatonia. Se vuelve autista. Un virus meningítico acaba con él. La gallina deja de trabajar.

5. El principio del fin, el fin del principio

Ha acabado usted su trabajo. Corte la vida de su ordenador pulsando el interruptor de apagado. No tiemble. La próxima vez que lo encienda, el milagro del nacimiento comenzará de nuevo.

Referencias

WHITE, R. (1993): *Así funciona su ordenador... por dentro*. Madrid, Anaya Multimedia.

• José Antonio García Fernández es asesor de Formación Permanente en el Centro de Profesores y de Recursos de Calatayud en Zaragoza.

La Educación en Medios en la escuela rural

Roxana Morduchowicz
Buenos Aires (Argentina)

Frente a las visiones más frecuentes del impacto negativo que la televisión tiene en los niños y jóvenes, la autora plantea un universo investigativo donde la televisión tiene una clara influencia positiva, que demanda el uso de los medios en las aulas. En el contexto de escuelas rurales, situadas en zonas de economía de subsistencia de Argentina, donde el aislamiento y las carencias más elementales saltan a la vista, la autora apuesta por el efecto positivo de los medios como instrumento de enriquecimiento cultural y social.

Uno de los primeros argumentos que solemos utilizar para proponer la necesidad de una Educación en Medios desde la escuela es el gran caudal de información que los chicos y jóvenes reciben fuera de la escuela.

En la Argentina, por ejemplo, un niño en edad escolar pasa casi cuatro horas frente al televisor por día. En un año está 1.000 horas en clase y 1.400 frente a la televisión. Dicho de otra manera, un chico argentino de promedio comparte 400 horas más con la televisión que en compañía de su maestro en el aula. Esta presencia de los medios de comunicación en la vida cotidiana de los chicos, aunque no como única razón, nos obliga a tenerlos en cuenta. Porque son sin duda un factor determinante en el proceso de adquisición y transmisión de conocimientos (Fontcuberta, 1992).

Sin embargo, en la escuela rural –objeto de nuestro estudio– los fundamentos que sostienen una Educación en Medios no pueden ser los mismos que para sus pares urbanas. El aislamiento y el escaso (y nulo) acceso a los medios de comunicación, determinan que no podamos esgrimir la presencia de la televisión en la cotidianidad de los chicos, como la primer razón para esta formación.

Para fundamentar por qué las escuelas rurales deben integrar –quizás incluso con mayor urgencia que las urbanas– una Educación en Medios, decidimos conocer primero quién es esta población rural. En su especificidad reside gran parte de la esencia de esta formación. Recurrimos para esta caracterización a los alumnos y docentes de la Puna Argentina.

1. La zona

La región de nuestro estudio se ubica en una zona rural del noroeste argentino, en la provincia de Jujuy (límitrofe con Bolivia), denominada la Puna. Tiene un clima desértico, con temperaturas bajo cero y fuertes vientos. Las poblaciones (en su mayoría indígenas y descendientes de bolivianos) son muy pequeñas y dispersas, instaladas centralmente entre los cerros de esta zona montañosa. Este factor determina que muchas de las escuelas de la región funcionen como albergues. Para llegar a sus casas (los fines de semana o cada quince días) muchos niños deben caminar hasta 40 kilómetros entre los cerros.

La economía de las familias está basada en la cría de ganado (ovejas, cabras, llamas y vicuñas). En virtud de que no hay plantas ni arbustos (dado el clima desértico del que hablábamos) tampoco hay verduras. La alimentación básica de estos chicos es la carne en una economía de subsistencia.

Nuestro análisis incluyó diez escuelas primarias de esta zona: 109 docentes y 1.264 alumnos. Un promedio de cien chicos por establecimiento, si bien algunos colegios no tienen más de 40 estudiantes.

Las diez escuelas son establecimientos de escasos recursos. La mayoría de los docentes son de la zona (han nacido y vivido en la Puna desde siempre) y aquéllos que no (muy pocos), regresan a su lugar de origen cada quince días (ciudades vecinas a la Puna, de similares características que los pueblos rurales de estas escuelas).

Si bien son descendientes de indígenas, los chicos de esta zona hablan español y cursan sus estudios en este idioma. De cualquier

manera, es necesario destacar su limitado vocabulario y sus grandes dificultades expresivas. El silencio de la Puna y el tipo de trabajo que realizan (pastoreo) no motivan su necesidad de comunicación. Estos chicos pasan muchas horas solos, cuidando ovejas y cabras, sin hablar con nadie.

En la Argentina, por ejemplo, un niño en edad escolar pasa casi cuatro horas frente al televisor por día. En un año está 1.000 horas en clase y 1.400 frente a la televisión. Dicho de otra manera, un chico argentino de promedio comparte 400 horas más con la televisión que en compañía de su maestro en el aula.

2. La población

Las condiciones y forma de vida, intereses, preocupaciones y expectativas de estos chicos son la base que fundamenta nuestra propuesta de una Educación en Medios para las escuelas rurales. Veamos por qué.

La radio, como es de suponer, es el medio de mayor presencia en su vida diaria. La televisión, en cambio, falta en la mitad de las casas. Los chicos que ven televisión, no lo hacen por más de una o dos horas por día (recordemos las cuatro horas frente a la pantalla de un niño argentino medio).

El periódico, las revistas, el vídeo, el cine y la *computadora* están prácticamente ausentes de su cotidianidad. Dos tercios no saben lo que es un cine y casi nadie vio una *computadora* alguna vez.

Las actividades de estos chicos, por lo tanto, son muy distintas a las que desarrollan sus pares de la ciudad. Ver televisión (número uno de las acciones en el mundo de un niño urbano) ocupa aquí el cuarto lugar de las preferencias infantiles. Antes que ella, los chicos prefieren escuchar música de la radio y leer. Por eso, entre sus temas de conversación, los programas televisivos no ocupan el lugar destacado que tienen para los chicos de la ciudad.

Cuando hablan de lo que les gustaría hacer, «viajar» es uno de sus máximos deseos.

Salir de la ruralidad y superar el aislamiento es su máxima aspiración. Por eso, a prácticamente todos les gustaría irse de su pueblo en el futuro. Distribuidos entre la capital de la provincia y Buenos Aires (la capital argentina), sólo un 10% se quedaría donde vive «cuando sea grande».

El aislamiento se refleja también en el ínfimo número de niños que ha visitado alguna vez la capital provincial. Más aun, menos del 30% conoce Humahuaca, el pueblo cabecera de la Puna, con 6.000 habitantes.

Estos chicos piensan y desean un pueblo más parecido a una ciudad. Lo que más quisieran es que el lugar donde viven se convierta en una ciudad, con todo lo que imaginan que ella tiene. «Más negocios, supermercados, más gente, edificios, fábricas, centros de salud, buses, autos, calles de cemento, semáforos», fueron las principales respuestas. No faltó un 15% que pidió «televisión, más radios y computadoras». Un 10% reclamó «luz todo el día».

«¿Qué te gustaría ser cuando seas grande?». La mayoría eligió oficios: carpintero, mecánico, hilandera, albañil y peluquera fueron las ocupaciones más mencionadas. «Maestro» recibió un lugar importante en sus preferencias.

Los chicos rurales hablan poco con su familia, mucho menos que sus pares de la ciudad. El largo tiempo que pasan solos pastando con sus animales incide fuertemente sobre su comunicación interpersonal.

Este aislamiento no afecta, sin embargo, su conciencia y sensibilidad por los problemas sociales. A diferencia de los chicos urbanos,

cuando hablan de aquello que les preocupa, rara vez aparecen problemas centrados en ellos mismos («no pasar de grado», «no sacar buenas notas», etc.).

Mencionan, en cambio, y casi exclusivamente, problemas sociales que ciertamente repercuten en sus familias y que son extensibles a toda la sociedad. Urgencias básicas (carencias, en la mayoría de los casos) en torno a problemas económico-sociales: «falta de trabajo, que no paguen bien la carne de llama, que cierre el ferrocarril, que cierren la escuela, que no haya agua, que falten animales, que no haya luz todo el día...».

Los chicos rurales, por último, tienen una alta valoración por la educación. Casi todos consideran que lo que aprenden en la escuela es importante. Y si tuvieran mucho dinero, la primera opción para ellos sería «seguir estudiando» (la elige el 70% de los chicos). «Comprarme cosas» (una de las primeras opciones para los chicos de la ciudad) reunió un 25% de las respuestas entre los chicos de la Puna.

La población rural –como vimos– tiene características que le son propias: el aislamiento, el escaso acceso a los medios de comunicación, las dificultades en las competencias comunicacionales y la presencia constante de los problemas sociales como preocupación de los chicos.

Estas especificidades son las que, precisamente, fundamentan la Educación en

Medios de Comunicación que proponemos para las escuelas rurales. Con la misma urgencia que para las urbanas. Y por motivos que les son propios.

Por eso sostenemos que una Educación en Medios en escuelas rurales significa la posibilidad de contribuir con una distribución más justa y equitativa del conocimiento a través del acceso y el análisis de diferentes fuentes de información. Superar el aislamiento, la ausencia y la inaccesibilidad, son las primeras razones, por lo tanto, en la fundamentación de esta formación.

3. El valor de los medios

Pese al escaso acceso a los medios de comunicación que tienen los chicos de escuelas rurales, nos interesó analizar especialmente la incidencia de la televisión entre quienes tenían un contacto cotidiano con ella. La mitad de los niños de la Puna ve televisión al menos una hora por día.

¿Cuál es la incidencia de este visionado? A diferencia de lo que sucede con los chicos de la ciudad, la televisión cumple en esta zona, una función *compensatoria* esencial. De tal manera que la incidencia positiva de la televisión sobre los chicos es mucho más evidente que para sus pares de la ciudad.

Analizando el 50% de los niños de la Puna que ven televisión diariamente, podemos decir que la pantalla chica influye positivamente sobre no pocas dimensiones. Los chicos que ven televisión *leen más* fuera de la escuela (55% frente al 40% de quienes no ven televisión). También aseguran *hablar más* con sus familias y amigos que quienes no ven (95% frente al 85%). Ver televisión, por lo tanto, incide positivamente sobre la comunicación interpersonal de los chicos. Y entre sus temas de conversación, además de la escuela, los que ven televisión son también quienes más frecuentemente hablan de los *problemas sociales*.

Quienes ven televisión, además, disfrutan más la escuela (84% frente al 75%) y afirman que, de tener mucha plata, en el futuro quisieran «seguir estudiando».

Ver televisión está relacionado, por lo tanto, con el interés por aprender y estudiar. Posiblemente, por ello, quienes ven televisión registraron el número más elevado de «maestros» cuando se les pregunta qué les gustaría ser de grandes (recordemos que «maestro» es la ocupación de mayor calificación que eligen estos chicos).

Ver televisión está positivamente relacionado con un mayor reconocimiento de los medios. Los chicos que ven televisión identifican mucho más las noticias periodísticas en la pantalla y tienen más en claro lo que pueden

encontrar en un diario (62% frente a un 50%).

La mitad que ve televisión, finalmente, es la que más buscaría posibilidades de futuro fuera del lugar donde vive, especialmente en la capital argentina (Buenos Aires) de quien tienen una imagen altamente positiva. En relación con la pregunta «¿dónde te gustaría vivir cuando seas grande?», quienes ven televisión eligen Buenos Aires y superan el porcentaje de la media.

En suma, la incidencia de los medios de comunicación (especialmente de la televisión) sobre los chicos rurales es positiva en relación con la lectura, la comunicación interpersonal; la sensibilidad social; el interés por el estudio y la calificación ocupacional; el reconocimiento de los medios y la necesidad de salir y superar los límites que supone el pueblo donde viven.

Estas dimensiones se potencian unas a otras. A partir de ello, podríamos pensar que profundizando el acceso, contacto, relación, conocimiento y análisis de los medios de comunicación en la escuela rural, fortalecemos la lectura, la comunicación, la sensibilidad social y las inquietudes educativas de los chicos puneños.

La especificidad de la zona rural –de la que hablamos anteriormente– y la altamente positiva incidencia de los medios en diversas esferas y expectativas de la vida de estos chicos, constituyen la fundamentación de la Educación en Medios que proponemos. Veamos, ahora, cuáles son estos argumentos.

4. Fundamentos

En la Puna Jujeña, el lugar que ocupan los medios de comunicación es muy escaso. La radio –emisora nacional con un solo canal público de televisión– y una vez por semana el diario, son los medios que llegan a esta zona.

Menos de la mitad de los hogares tienen televisión. Para ver algún programa (una actividad no demasiado central en la cotidianidad de esta población), los habitantes se reúnen en algún espacio público (bares o modestos restaurantes).

Una Educación en Medios, en este contexto, debía fundamentarse con otros argumentos. La ausencia (en lugar de la presencia); el aislamiento (en lugar de la globalización); la falta de acceso (en lugar de la sobresaturación) y el silencio rural (en lugar de la comunicación urbana).

5. Las razones

5.1. Una distribución más justa

La información es un bien social que coloca a quien la posee en un lugar de privilegio respecto de quien se mantiene al margen de ella. Un cierto nivel de información es una condición necesaria para desarrollar una mejor comprensión de la realidad social. Los medios de comunicación, a través de la información que vehiculizan, orientan a las personas en su conocimiento de la realidad, y en su participación social.

En las sociedades latinoamericanas, sin embargo, existe un fuerte desequilibrio en la circulación y distribución de la información. Un sector de la población tiene a su alcance los recursos necesarios para acceder a todos los medios: radio, revistas, televisión, etc. abierta, por cable, *videocassetera* y diarios. En el otro extremo, una importante mayoría está limitada a la televisión abierta y a la radio exclusivamente.

Este fenómeno, por el cual algunos tienen mayor acceso a esta información que otros, produce una segmentación en la sociedad. Un sector de la población está separado del otro, por una barrera cultural, que a su vez trae consigo otras barreras y desigualdades.

Hay quienes, por lo tanto, tienen más acceso que otros a una información socialmente significativa, como es la que transmiten los

medios de comunicación, una información de actualidad, saberes vinculados a la práctica social, información de la vida cotidiana. En suma, aprendizajes que permiten al individuo analizar la realidad social, de modo que le posibilite una mejor inserción, orientación y ubicación en la comunidad.

La gravedad de esta situación reside en que esta desigualdad en el acceso a la información tiende a consolidar las crecientes diferencias que existen en materia de ingresos, de oportunidades educacionales y de participación en la sociedad.

En este sector, de escaso acceso a la información de los medios, se ubica la población rural. La relación de estos chicos con la información se construye a través del docente, de algún libro de texto y, sólo para la mitad de ellos, también a través de un único canal de televisión.

La escuela —creemos— puede (y debe) ser un agente para la mejor distribución de la información, de manera que ayude a superar las grandes desigualdades en el acceso al conocimiento que sufren los sectores de menos recursos en la sociedad.

Por eso sostenemos que una Educación en Medios en escuelas rurales significa la posibilidad de contribuir con una distribución más justa y equitativa del conocimiento a través del acceso y el análisis de diferentes fuentes de información. Superar el aislamiento, la ausencia y la in-

accesibilidad, son las primeras razones, por lo tanto, en la fundamentación de esta formación.

5.2. La representación

El conocimiento se ve mediatizado por los medios. Casi todo lo que conocemos del mun-

Integrar el análisis de los medios en las escuelas rurales supone recuperar saberes cotidianos que los chicos ya poseen, para ampliar su horizonte al conocimiento de contextos diferentes (más lejanos en geografía, pero que también integran su propia realidad).

do proviene de los medios, que nos transmiten una imagen del universo, a partir de la cual cada uno de nosotros construye la propia.

Un conocimiento profundo de la manera en que los medios representan la realidad, orienta nuestra percepción del mundo. Sólo preguntándonos respecto de la forma en que los medios producen significados, podremos comprender la manera en que nos representan (o no nos representan) y el modo en que modifican nuestras percepciones.

Una Educación en Medios, entonces, se centra en analizar la manera en que el mundo es representado y mediatizado. Es una pregunta constante para comprender la manera en que damos sentido al mundo y el modo en que otros (los medios), le dan sentido para nosotros (Ferguson, 1994).

En la escuela rural, esta formación supone enseñar a analizar qué mundo representan los medios de comunicación, de qué manera aparece la población rural en ese universo, qué imagen de la ruralidad reciben los urbanos (a partir de lo que representan los medios) y qué imagen de la ciudad, la provincia y el país, reciben ellos, habitantes rurales.

Descubrir su propia identidad (rural) y la del otro (urbano) a través de los medios: he aquí un nuevo argumento para una Educación en Medios en las escuelas rurales.

5.3. La agenda de los medios

Los medios de comunicación hacen algo más que proporcionarnos información sobre la ciudad, el país y el mundo. En cada hecho que convierten en noticia, señalan lo que es importante. Del mismo modo que, en cada hecho que no reflejan, en lo que omiten e ignoran, indican lo que es trivial, lo que no existe. Por eso son la *agenda pública* de la sociedad. Porque definen los temas sobre los cuales posiblemente hable y debata la gente.

El mundo rural rara vez forma parte de la agenda mediática. Sus problemas, preocupaciones, intereses, población y cotidianidad no son objeto del debate social.

Una Educación en Medios en estas escue-

las supone para los chicos la identificación del lugar que la ruralidad ocupa en los medios, y el cuestionamiento a este espacio. Enseñar a debatir las prioridades temáticas de los medios, para aprender a demandar una mejor calidad de información. Una información que también los incluya a ellos en la agenda social.

5.4. Sentido de pertenencia regional

Los chicos de la Puna reconocen los problemas sociales que más los afectan:

«Lo más grave es que los padres no tienen trabajo. Se van del pueblo a buscar uno y dejan solos a los hermanitos.» (4° grado).

«Mi papá es un desocupado. Busca trabajo y no encuentra. Camina más de seis horas para llegar a la ciudad más cercana para buscar trabajo» (4° grado).

«Los zafreros que todos los años iban a trabajar junto con su familia a la provincia de Salta, este año no van a poder. Es que en Salta están usando máquinas para la cosecha y ya no necesitan tanta gente. Los zafreros están muy preocupados porque no pueden conseguir el pan para sus hijos» (6° grado).

La desocupación, el bajo precio de la carne de oveja, la falta de medicamentos y de un centro de salud adecuado, son algunas de las preocupaciones que los chicos rurales suelen mencionar. El aislamiento en que viven, sin embargo, no les permite encontrar una relación entre lo que les preocupa a ellos y la situación general de la provincia. Los chicos viven sus problemas sociales *descontextualizados* de la realidad regional.

Una Educación en Medios en escuelas rurales que enseñe a analizar y debatir la *agenda pública*, permite que los alumnos inserten sus preocupaciones en el marco de una situación provincial. Superar la descontextualización y el aislamiento significa entender su problemática dentro de una problemática más amplia, que los incluye y afecta diariamente. Significa, por lo tanto, promover un sentido de pertenencia regional a partir de la identificación de sus propios problemas y del cuestionamiento de su representación en los medios.

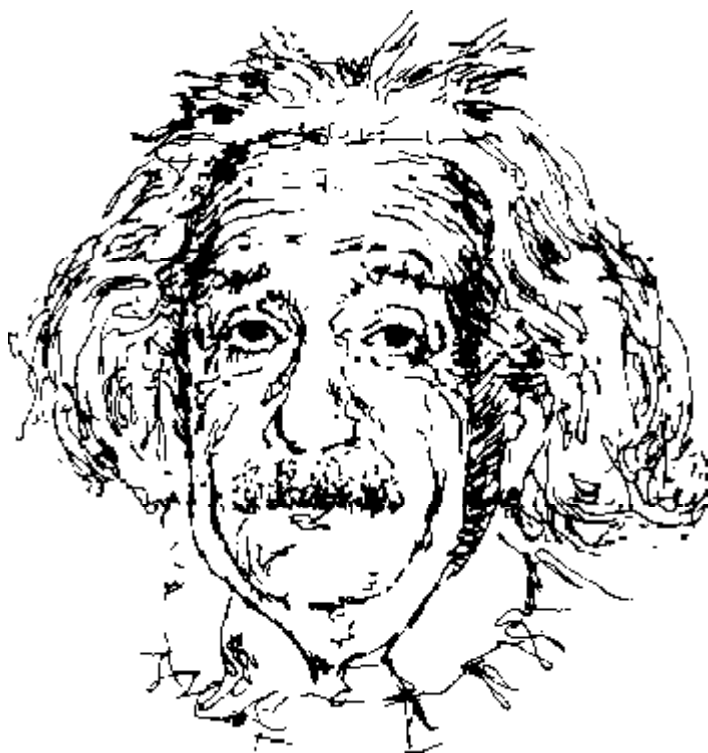
6. En suma...

Los cuatro motivos que señalamos fundamentan la formación en medios en la escuela rural. La distribución más equitativa de la información y el conocimiento entre sectores que menos *acceso* a ellos tienen, el análisis de las *representaciones mediáticas*, la identificación de sí mismos en ese mundo de representaciones y la explicitación de las prioridades que integran la *agenda* de los medios (en la que ellos escasamente figuran) y la *pertenencia regional* son los fundamentos que sustentan nuestra propuesta de una Educación en Medios para estos sectores.

Integrar el análisis de los medios en las escuelas rurales supone recuperar saberes cotidianos que los chicos ya poseen, para ampliar

su horizonte al conocimiento de contextos diferentes (más lejanos en geografía, pero que también integran su propia realidad). Supone integrar a estos chicos a una realidad provincial y regional, a través del debate y análisis de la representación que los temas sociales tienen en los medios. Supone una manera de superar el aislamiento, aprendiendo a descubrir la relación entre lo que les preocupa a ellos, a la provincia y lo que proponen los medios. Supone, finalmente, profundizar y fortalecer sus capacidades expresivas y de comunicación, para aprender a observar, analizar, argumentar y participar, demandando —como dijimos— una mejor calidad de información, que los incluya, y debatiendo los problemas sociales que también a ellos les afectan.

• *Roxana Morduchowicz es profesora en Comunicación y Educación en la Universidad de Buenos Aires y directora del Programa de Medios y Educación en Argentina (ADIRA).*



Formación de profesores en alfabetización audiovisual

M^a Dolores García y M^a Victoria Benítez
Córdoba/Jaén

Un reducido número de profesores de un Centro de Primaria se prestan voluntarios para participar en una experiencia de educación audiovisual. La elaboración en grupos de una unidad didáctica, y su consiguiente aplicación en el aula, ha servido para poner de manifiesto en este trabajo la utilidad que el empleo de los medios de comunicación tiene en los procesos de enseñanza-aprendizaje como mecanismos propiciadores de reflexión de la propia práctica entre los profesores participantes.

1. Introducción

Aún siendo un hecho aceptado el considerable impacto y propagación que los medios de comunicación tienen en el mundo contemporáneo, así como el reconocimiento de su inclusión como elemento importante de la cultura, sin embargo la mayor parte de los sistemas educativos (formales y no formales) no han dado respuesta a esta influencia y apenas incluyen en su currículum aspectos que desarrollen la educación de los medios o la educación para la comunicación.

Frente a esto, existe un reconocimiento generalizado de que el saber ver (como el saber pensar) es una cuestión de aprendizaje y surgen nuevos conceptos (educación audiovisual, alfabetización visual, lectura de imágenes, etc.) que tratan de responder a las exigencias del mundo actual, requiriendo con urgencia

buscar nuevas propuestas que estudien la realidad y las construcciones que los medios hacen de dicha realidad.

Teniendo en cuenta que a las nuevas tecnologías no se las debe considerar como competidoras, sino más bien como aliadas del profesorado (Sieiro, 1994), la labor de los educadores se traduce en identificar las nuevas tecnologías de información y comunicación que puedan llegar a ser válidas en su propia formación y, consecuentemente, ser las más idóneas para aplicarlas durante el acto didáctico, ya que como fin último se pretende formar ciudadanos críticos para que sean libres.

La normativa legal que la administración educativa propone recoge lo que destacados autores y estudiosos concluyen acerca del conjunto amplio y complejo de formación y marcos de capacitación que la sociedad en que

vivimos exige del profesional docente. Las nuevas perspectivas de la acción docente y de la formación permanente del profesorado implican la redefinición de su función, considerándose ahora que el profesor posee también capacidades para intervenir autónoma, responsable y reflexivamente en el diseño e implementación de acciones educativas en el aula (aún estando normativamente estructuradas por la administración educativa).

La consideración de los principios y fundamentos de la educación audiovisual y su implementación en el diseño y desarrollo curriculares lleva consigo una redefinición del proceso de enseñanza-aprendizaje, al proporcionarnos esta nueva situación un modelo alternativo de comunicación, diferente al del esquema clásico emisor-mensaje-receptor. En efecto, la relación emisor-receptor en el esquema clásico de comunicación deja de cumplirse en la práctica cuando éstos no manejan un código común de experiencias, o no poseen un conocimiento suficiente de los signos que caracterizan los lenguajes específicos de los medios audiovisuales o de la realidad a la que éstos se refieren. Es decir, para que exista comunicación es imprescindible la existencia de conocimientos comunes entre emisor y receptor.

Si hasta ahora el profesor (como emisor) ha ostentado un papel monopolizador en el proceso de comunicación constituyéndose en informador exclusivo de los alumnos (como receptores) en la denominada «educación formal», otros agentes distintos a los institucionalizados están actuando en la formación de los educandos, recayendo en éstos la responsabilidad del aprendizaje. Así, tanto

los profesores como los medios (y los profesionales que en ellos trabajan) se han convertido actualmente en auténticos mediadores en el proceso de comunicación educativa.

Para García Matilla (1987, 1989, 1996), la educación *para* la imagen y *con* la imagen constituyen los dos grandes ámbitos que llenan de contenido la educación en materia de comunicación. Uno y otro ámbito interactúan dinámicamente entre sí, puesto que el conocer los lenguajes específicos de los medios audiovisuales y sus tecnologías (educar para la imagen) permitirá un uso didáctico posterior en las aulas mucho más coherente y aplicado a las necesidades curriculares (educar con imágenes).

La consideración de los principios y fundamentos de la educación audiovisual y su implementación en el diseño y desarrollo curriculares lleva consigo una re-definición del proceso de enseñanza-aprendizaje, al proporcionarnos esta nueva situación un modelo alternativo de comunicación, diferente al del esquema clásico emisor-mensaje-receptor.

2. Formación del profesor en alfabetización audiovisual

Como respuesta a estos requerimientos culturales y de perfeccionamiento docente, hemos llevado a cabo en nuestro Centro una experiencia de alfabetización audiovisual con profesores, cuya finalidad primordial consistía en conocer las actitudes de algunos profesionales docentes (que se prestaron voluntarios) acerca de los medios de comunicación y su impacto sobre el alumnado.

2.1. Hipótesis

Nuestra hipótesis de partida era la siguiente: «el impacto de los medios de comunicación, como escuela paralela, hace necesaria la formación de los profesores en la

alfabetización audiovisual».

2.2. Objetivos

Tomando como punto de partida las consideraciones reflejadas en la introducción, pre-

tendíamos cubrir los siguientes objetivos:

- Desarrollar destrezas metacognitivas que propicien un mayor conocimiento, análisis, evaluación y reflexión de la práctica docente.

- Valorar la inclusión de contenidos relacionados con la educación audiovisual en el currículum para la consecución de fines educativos, acordes con los fundamentos axiológicos que subyacen en la práctica docente diaria.

- Introducir aspectos relacionados con la educación audiovisual en posteriores diseños y desarrollos curriculares.

- Fomentar y propiciar la formación en centros.

2.3. Metodología

Basándonos en la etnografía de investigación cualitativa, por medio de la investiga-

ción-acción y la reflexión colaborativa (reflexión en la acción), trabajamos con seis profesores/as pertenecientes a Educación Infantil y Primaria. A partir de una unidad didáctica sobre educación audiovisual, pretendíamos elaborar en microgrupo el tema, aplicarlo y suscitar la reflexión en torno al modelo de enseñanza de cada profesor/a- colaborador/a.

La unidad didáctica «Banco de imágenes» se elaboró siguiendo una secuencia cíclica de actividades (a modo de tema transversal) para que se acomodara a las características evolutivas de los alumnos a los que iban dirigidas.

2.4. Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la obtención de datos han sido los siguientes:

Unidad Didáctica «Banco de imágenes»

Objetivos:

- Desarrollar la capacidad de observación y percepción de imágenes del entorno.
- Desarrollar destrezas que favorezcan y amplíen las capacidades productiva y expresiva, a nivel individual y colectivo.
- Valorar la importancia del lenguaje visual como medio de expresión de vivencias, sentimientos e ideas.

Materiales y recursos:

- Proporcionar a cada alumno una buena cantidad de revistas.
- Cada alumno elige 10-20 ilustraciones: fotografías, anuncios, fotos de personajes famosos, posters, postales...
- Las ilustraciones se guardan en una carpeta individual.

Actividades:

- Clasificar las ilustraciones según distintos criterios: por materias (personas-objetos, adultos-niños, activo-inactivo, grupo-persona individual), por tamaño, por color, por forma, por modo de toma (plano largo, americano, primer plano, plano detalle).
- Intercambiar ilustraciones con otros compañeros.
- Elegir una ilustración y describirla: por parejas, en pequeños grupos, a toda la clase.
- Explorar por qué a las distintas personas les gustan distintas imágenes.
- Representar gráficamente, mediante diagramas, la frecuencia de votación de una ilustración determinada.
- Organizar varias ilustraciones y crear una narración.
- Organizar varias ilustraciones para expresar emociones.
- Elegir una ilustración, encuadrarla u ocultar una parte de ella para averiguar su impacto.

• Un cuestionario elaborado al efecto, conformado por 12 bloques de items que pretenden abordar aspectos relacionados con la formación permanente, las actitudes hacia los medios obtenidas por la experiencia y el tiempo real que dedica cada profesor a la enseñanza de/con los medios en su programación habitual.

• Un modelo de entrevista, para detectar cuántas mejoras y modificaciones estaban dispuestos a introducir los profesores/as colaboradores/as.

• Reuniones, para fomentar la reflexión y determinar la existencia de un clima colaborativo entre los profesores/as participantes. Para la determinación de la validez de las pruebas aplicadas, tuvimos en cuenta no sólo que las conclusiones representaran efectivamente la realidad empírica a medir, sino también que los distintos constructos que diseñamos para nuestra investigación representasen realmente aquellas categorías de la experiencia humana que necesitábamos comprobar.

Dada la riqueza y complejidad de los comportamientos humanos a registrar, las diversas técnicas e instrumentos de que disponíamos para la recogida de información y los diversos métodos de análisis de los mismos, nos inclinamos por el método de triangulación con el propósito de aumentar dicha validez y poder reunir toda la variedad de datos que permitiesen realizar un examen cruzado de los mismos.

3. Análisis de los datos

Los instrumentos utilizados nos aportaron la información necesaria para poder analizar los siguientes descriptores: formación

permanente, valoración de la educación audiovisual, modelo de enseñanza, introducción de cambios y clima relacional entre profesores.

Para cada descriptor establecimos una categoría dicotómica que permitiera dilucidar el grado de correlación existente entre dichas categorías y las manifestaciones implícitas en las acciones docentes de los profesionales.

Por último, realizamos un análisis en un doble sentido: intra-instrumental, por un lado, para comprobar que una misma categoría (por ejemplo, «actualización») se manifestaba en los distintos instrumentos utilizados; de otro, un análisis intra-categorial que nos permitiese determinar

que en cada categoría bipolar se manifestaba sólo el polo positivo de cada descriptor (a saber, «actualización-motivación-reflexión-innovación-colaboración»).

4. Resultados

Contrastando las categorías polares (o de congruencia intra-instrumental) de algunos de nuestros descriptores comunes manifestados con mayor frecuencia por los profesores (valor igual o superior al 50%) con las bipolares (o «incongruencias») del resto de descriptores, sólo dos de ellos (valoración de la educación audiovisual e introducción de cambios) parecen confirmar nuestra hipótesis de partida; los restantes, obtienen en los distintos instrumentos utilizados una frecuencia relativa inferior al 50%, por lo que dada la reducida muestra no puede considerarse una medida significativa.

5. Conclusiones

Evidenciamos como relevantes las siguientes consideraciones:

Categorías dicotómicas para los descriptores comunes

Descriptores comunes

- Formación permanente
- Valoración de la educación audiovisual
- Modelo de enseñanza
- Introducción de cambios
- Clima relacional entre profesores

Categorías

- Actualización/Conformismo
- Motivación/Pasividad
- Reflexión/Extroversión
- Innovación/Conservadurismo
- Colaborativo/Competitivo

Los sondeos previos que realizamos para contar con «voluntarios» ponen de manifiesto, una vez más, cómo la cultura profesional de los docentes parece caracterizarse por un «individualismo fragmentado», como afirma Marcelo (1994). Además, la escasa duración del proyecto (trimestre escolar) no ha facilitado la consecución de nuestro segundo objetivo.

Con respecto a la formación permanente, se constata una contradicción entre la importancia concedida a la actualización profesional y la actitud conformista manifestada en demasiadas ocasiones en la práctica. Esto pone de manifiesto un conocimiento teórico superficial acerca de las teorías existentes sobre la formación del profesor. Tal limitación de la Didáctica, en su consideración como disciplina que aporta los medios y recursos de enseñanza-aprendizaje, es la manifestación evidente del influjo que el Positivismo y la Psicología del Aprendizaje ejercen en nuestro ámbito docente.

Los profesores-colaboradores se muestran, en general, motivados para la implementación futura de actividades o de programas relacionados con la educación audiovisual. Así, por ejemplo, destacan cómo la aplicación de la unidad didáctica elaborada en microgrupo ha servido para ejercitar el lenguaje oral de sus alumnos, mediante la realización de actividades lúdicas con materiales de su entorno.

Durante la realización de este proyecto se manifiesta la existencia de una relativa «resistencia al cambio» como consecuencia de una inadecuada «reflexión-en-la-acción», de manera que entre teoría y práctica pueda establecerse un efectivo *feed-back* que favorezca la constante construcción del propio modelo de enseñanza y la propia profesión docente (Medina y Domínguez, 1993; Contreras, 1994; Villar, 1994; Marcelo, 1994; Medina y Villar, 1995).

La irregularidad en la participación a las reuniones programadas, los problemas detectados relativos a la organización del centro escolar y las diferencias de relación «observadas» entre algunos de los componentes colaboradores, constituyen un conjunto de datos relevantes a tener en cuenta y que explican por sí mismos la incidencia negativa en la actitud de cambio. Nos referimos a la «cultura colaborativa», una cultura que propicie el adecuado y necesario clima motivador para el trabajo en equipo y potencie el desarrollo intra-profesional.

6. Propuesta

«¿Qué es lo que sabemos sobre lo que ven exactamente los niños y otros educandos cuando miran la ilustración de un libro de texto, una película o un programa de televisión?

La respuesta resulta crucial, pues si el estudiante no ve lo que, según se supone, debe ver, falla la misma base del aprendizaje» (Arnheim, 1986: 321).

Si la «escuela paralela» es un medio que, sin intención explícita de formar, potencia la formación, presenta los elementos de aprendizaje con una estructura asistemática y por sí misma motiva a las audiencias por estar dotada de los más potentes medios materiales y de recursos, requiere «el adiestramiento sistemático de la sensibilidad visual como parte indispensable de la preparación de todo educador para el ejercicio de su profesión» (Arnheim, 1986: 327). Por tanto, los educadores no debemos centrar nuestra tarea en preservar a los alumnos de las influencias de la imagen; nuestro reto consiste en ser capaces de convertirlos en auténticos comunicadores (en su doble función de emisor y receptor) críticos y «pensantes», inteligentes, libres; en otras palabras, comunicadores «sensibles y competentes con su entorno».

Los profesores-colaboradores se muestran, en general, motivados para la implementación futura de actividades o de programas relacionados con la educación audiovisual.

Referencias bibliográficas

APARICI, R. y GARCÍA MATILLA, A. (1987): *Imagen, vídeo y educación*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
 APARICI, R. y GARCÍA MATILLA, A. (1989): *Lectura de imágenes*. Madrid, De la Torre.
 ARNHEIM, R. (1986): *El pensamiento visual*. Barcelona, Paidós.
 CONTRERAS, J. (1994): *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, Akal.
 GARCÍA MATILLA, A. (1996): «Los medios para la comunicación educativa», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre.
 MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para*

el cambio educativo. Barcelona, PPU.

MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. (1991): *El empleo del ordenador en la enseñanza*. Madrid, Cincel.
 MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. (1993): *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid, Cincel.
 MEDINA, A. y VILLAR, L.M. (Coord.) (1995): *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid, Universitas.
 SIEIRO GONZÁLEZ, P. (1994): «Profesorado y nuevas tecnologías», en *Comunicar*, 3; 154-155.
 VILLAR, L.M. (Coord.) (1994): *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades*. Barcelona, PPU.

- *M^a Dolores García Fernández es catedrática del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba.*
- *M^a Victoria Benítez Roca es maestra de Educación Primaria en Jaén.*

... Y llegará el día en que la comunicación oral, por desgracia, se sustituirá por los libros y otros inventos perniciosos...



Necesidades y demandas de los maestros ante los ejes transversales

.....
José M^a Fernández Batanero
Sevilla

Se recogen en este trabajo los resultados de una investigación desarrollada en el Departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, cuyo objeto era conocer las necesidades y demandas más importantes, que tienen los maestros de Educación Primaria a la hora de enfrentarse al desarrollo en el aula de los llamados contenidos transversales.

1. Conceptualización introductoria

El rápido acontecer de este final de siglo se hace acompañar de importantes reformas en los sistemas escolares de los países más avanzados. Éstas se afrontan con el propósito de adaptarse a los tiempos o amortiguar las demandas sociales. En este contexto, toman especial importancia los llamados contenidos transversales.

Entre estos temas se encuentra la educación moral y cívica, la educación para el desarrollo, la educación para la paz, la educación para la vida en sociedad y en convivencia, la coeducación, la educación para el consumidor y usuario, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental y la educación vial y la educación para la comunicación, entre otros.

Los contenidos transversales –como su nombre indica– son contenidos de enseñanza y de aprendizaje que no hacen referencia,

directa o exclusiva, a ningún área curricular concreta, ni a ninguna edad o etapa educativa en particular, sino que son contenidos que afectan a todas las áreas y que deben ser desarrollados a lo largo de toda la escolaridad; de ahí su carácter transversal (MEC, 1994b). Álvarez (1994) sostiene que son temas que deben atravesar e impregnar el currículo. En este sentido, Lucini (1994) considera a los temas transversales como contenidos que han de desarrollarse dentro de las áreas curriculares, redimensionándolas en una doble perspectiva: acercándolas y contextualizándolas en ámbitos relacionados con la realidad y con los problemas del mundo contemporáneo.

Siguiendo a Lucini (1994: 12-13), estos contenidos responden a tres características básicas:

1. Son contenidos que hacen referencia a los problemas y a los conflictos de la sociedad.
2. Son contenidos que han de desarrollar-

se dentro de las áreas curriculares.

3. Por último, son contenidos relativos fundamentalmente a valores y actitudes.

El sistema educativo, que se define en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), incluye entre sus finalidades, proporcionar a alumnos y alumnas una formación que favorezca los diferentes aspectos de su desarrollo, lo cual supone e incluye la construcción de un conjunto de valores, que no siempre se adquieren de manera espontánea. Estos valores, básicamente referidos a los ámbitos de la convivencia y la vida social, están relacionados en gran medida con necesidades, demandas y problemas cuya evolución reciente hace necesario el tratamiento en el centro educativo, y supone una importante contribución a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Queda, pues, argumentada la importancia de los contenidos transversales en el ámbito educativo. Nuestro estudio se dirige a detectar aquellas necesidades educativas que se les presentan a los maestros, a la hora de incorporar esta serie de contenidos a su práctica docente.

2. Objetivos del estudio

Los objetivos que nos planteábamos fueron los siguientes:

- Conocer el grado de formación, en lo referente a los contenidos transversales, de los profesores participantes en la muestra.
- Conocer el tipo de formación recibida y de perfeccionamiento del profesorado para la puesta en práctica de los contenidos transversales.

- Obtener información sobre los recursos y medios disponibles en los centros para el desarrollo en el aula de los contenidos transversales (educación para el consumo, para la salud, sexual, ocio, coeducación...).

- Obtener información acerca de los problemas organizativos que pueden alterar la práctica docente en referencia a los contenidos transversales. Así como sus opiniones en el aspecto didáctico.

Los contenidos transversales –como su nombre indica– son contenidos de enseñanza y de aprendizaje que no hacen referencia, directa o exclusiva, a ningún área curricular concreta, ni a ninguna edad o etapa educativa en particular, sino que son contenidos que afectan a todas las aéreas y que deben ser desarrollados a lo largo de toda la escolaridad.

3. Metodología del estudio

Las fases que hemos seguido en el estudio son las siguientes: 1. Identificación del problema; 2. Elaboración del instrumento de recogida de información; 3. Selección de los centros; 4. Aplicación del cuestionario; 5. Análisis e interpretación de los datos; 6. Conclusiones.

El instrumento de recogida de información que se ha empleado es un cuestionario. Las respuestas se expresan en una escala valorativa. Se han usado cuatro posibles opciones (CA= completamente de acuerdo, A= de acuerdo,

D= en desacuerdo, CD= completamente en desacuerdo). Se ha creído conveniente no poner un valor central para que siempre se tuvieran que definir por una determinada contestación. Se ha elegido esta técnica porque es la que mejor se ajusta para obtener los datos en el menor tiempo posible y casi sin distorsiones.

El instrumento consta de ocho dimensiones: datos de identificación, experiencia y formación en los ejes transversales, contexto espacio-temporal de perfeccionamiento, formador de formadores, necesidad de formación, equipamiento y recursos, formación didáctica y grado de conocimiento de los contenidos.

La muestra la componen cincuenta profesores de Sevilla y su provincia, pertenecientes a colegios públicos y concertados. El estudio se realizó durante los años 1995 y primer semestre de 1996.

4. Conclusiones

En cuanto a nuestras conclusiones sobre la formación del profesorado para la introducción curricular de los contenidos transversales, como parte del currículum escolar, debemos destacar lo siguiente:

En primer lugar, señalar que si uno de nuestros objetivos era el conocer el tipo de formación recibida y de perfeccionamiento del profesorado para la puesta en práctica de este tipo de contenidos, nuestro estudio nos permite decir que tal formación no se realiza de manera homogénea entre todo el profesorado, sino que son un grupo no muy numeroso los que han participado alguna vez en cursos o actividades de formación en estos ámbitos. No todos los profesores de un mismo centro participan en una misma actividad, siendo éste un factor negativo a la hora de la práctica educativa, por haber múltiples intereses y motivaciones. La administración, a través de los CEPs, Ayuntamientos, etc. no oferta cursos de perfeccionamiento de igual manera en todos los ámbitos de experiencias (educación para el consumo, salud, medio ambiente...); de ahí que en algunos exista una gran oferta y en otros sea mínima. Es notable que también exista una serie de preferencias a la hora de realizar estas actividades, siendo las más solicitadas las de educación para la salud.

Además de la oferta de cursos o actividades, otro hándicap que se encuentran los profesores para el desarrollo de su perfeccionamiento es el lugar y el tiempo, no coincidiendo muchas veces con sus intereses. De esta manera, los aspectos preferentemente solicitados son:

a) Con respecto al tiempo, realizar las actividades de formación en horario escolar, en dedicación exclusiva; b) Con respecto al lugar, en los respectivos centros o localidad.

En nuestra opinión, sí nos parece coherente y una medida a adoptar que a los profesores se les facilite su formación *in situ*, nosólo por la comodidad que supone para ellos, sino porque creemos que el clima psicoafectivo en el que se desenvuelva esa actividad será superior al de otras modalidades, pudiéndose adaptar estas actividades a las necesidades y expectativas de los participantes. En consecuencia, entendemos que, entre las medidas a adoptar en este sentido, una primera debería ser la de aumentar la oferta de los cursos de formación del profesorado en el centro escolar, y también la de combinar las metodologías cualitativas y cuantitativas por parte de los formadores.

De otra parte, el grado de formación que se tiene en estos contenidos es bastante desigual, y que en dos ámbitos, en concreto, este nivel o grado de conocimiento es muy bajo (en general, según los datos obtenidos, podemos señalar que el profesorado de los centros encuestados posee un bajo dominio de los conocimientos de los contenidos transversales). La razón que se puede dar es que ámbitos como la salud, medioambiente, comunicación, etc. siempre han estado presentes en la escuela de una u otra forma, aunque sea a base de actividades puntuales y sin un seguimiento específico. Por contra, la educación para el consumidor y usuario es el ámbito más novedoso y desconocido por la gran mayoría de los profesores.

Por otro lado, los docentes prefieren que esa formación sea impartida por compañeros de ellos, que estén implicados en actividades de este tipo. Es de suponer que tal demanda se sustenta o se apoya en la participación, por parte de los formadores, en la realidad escolar. En cierto modo, parece razonable tal demanda, pues los docentes prefieren experiencias concretas y contrastadas, antes que teoría.

Otro factor condicionante es el equipamiento existente en los centros, que es más bien escaso. Creemos razonable deducir que ello se debe, en gran medida, a la poca existencia de programas concretos para su aplicación en el aula, desempeñando este tipo de contenidos un lugar secundario en el currículum

escolar. Esta insuficiencia no se registra por igual en todos los ámbitos, siendo los más afectados el de consumo, educación para la salud y educación medioambiental. Entendemos en este sentido que se deben de realizar, desde los centros los correspondientes, esfuerzos para ampliar y completar dichos recursos.

En el aspecto didáctico, la gran mayoría de los encuestados están de acuerdo con los postulados teóricos de la Reforma. Piensan, en general, que estos contenidos necesitan de una metodología específica, que su aplicación en el aula no debe responder a iniciativas de algún profesor, sino englobar a todo el claustro. Del mismo modo, deben de estar disciplinadas o globalizadas con todos los ámbitos del currículum, de forma que tengan un seguimiento en el aula y sean susceptibles de evaluación. Hay, en general, conocimiento del proyecto de Reforma en los contenidos transversales, pero no existe dominio en profundidad. También que la unidad didáctica se convierte en el mejor medio para el desarrollo de estos contenidos en el aula. Como consideraciones generales de la investigación diremos:

1. El diseño de las actividades de perfeccionamiento en estos ámbitos debe tener presentes las demandas y necesidades de los docentes, así como estar contextualizadas.

2. La formación debe constituirse en un proceso y no en actividades puntuales. Debe abarcar a todos los profesores del centro, siendo el equipo docente la unidad básica.

3. El centro debe constituirse en demandante de formación específica en estos ámbitos de experiencias.

4. Ser el centro el lugar idóneo para las actividades de formación.

5. El horario escolar se considera el mejor para el desarrollo de estas actividades.

6. Necesidad de una mayor colaboración entre los CEPs y Ayuntamientos para el desarrollo de las actividades de formación.

7. Necesidad de una mayor dotación en recursos a los centros educativos.

8. Las actividades deben estar interdisciplinadas y globalizadas con todas las demás áreas y ámbitos de experiencias, así como adaptadas al entorno educativo.

5. Recomendaciones

En base al siguiente estudio pensamos que: se debe concebir el centro educativo como contexto de la propia formación de los profesores; se debe potenciar el trabajo cooperativo entre los docentes; se debe contar con apoyo externo para asesoramiento; y la formación en los contenidos transversales debe entenderse como perfeccionamiento permanente centrada en el propio centro educativo y su contexto.

Como última conclusión, podemos decir que no sólo bastan las ideas, sugerencias y conocimientos para el desarrollo de estos contenidos, sino una fuerte dosis de motivación por parte de los docentes.

Referencias

- ÁLVAREZ, M. (1994): «La educación del consumidor: una temática curricular que hace posible la transversalización de los transversales en la práctica docente», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 159;392-418.
- BOLÍVAR, A. (1992): *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*. Madrid, Escuela Española.
- CABERO, J. (1990): *Análisis de medios de enseñanza*. Sevilla, Alfar.
- CAMPS, V. (1994): *Los valores de la educación*. Madrid, Anaya.
- COLL, C. (1989): «Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares», en *Cuadernos de Pedagogía*, 168;8-14.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978).
- CORTINA, A. (1993): *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid, Tecnos.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1990): *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid, Delegación Provincial de Educación.
- LUCINI, F. (1994): *Temas Transversales y Educación en Valores*. Madrid, Anaya.
- MEC (1992a): *Materiales para la Reforma. Primaria: Transversales*. Madrid, MEC.
- MEC (1992b): *Materiales para la Reforma. Primaria: Proyecto Curricular*. Madrid, MEC.

• José M^a Fernández Batanero es pedagogo y maestro de Primaria del CP «La Colina» de Camas (Sevilla).

Medios audiovisuales y alumnos con necesidades educativas especiales

Cinta Aguaded y Jerónima Ipland
Huelva

Con este artículo se pretende reflexionar sobre la importancia que los medios audiovisuales (televisión, ordenadores, equipos de música, retroproyectores...) están obteniendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de encuestas realizadas en varios Centros de la provincia de Huelva, se analiza con qué medios se cuenta y cómo es su utilización en los centros. Asimismo se ratifica en este trabajo la necesidad de que estos medios se adapten a los alumnos con necesidades educativas especiales.

1. Introducción

Cada día es mayor la exigencia de incorporar las nuevas tecnologías en el sistema educativo, en las escuelas y en la actividad pedagógica diaria del profesorado. Sabemos que nuestro entorno cultural se reconstruye como consecuencia de esta «revolución informática» y, por tanto, la escuela no puede dar la espalda a este hecho.

La LOGSE ha apostado por la integración curricular de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, entendidas tanto como recurso didáctico para el trabajo del profesorado como en calidad de medio transversal para el aprendizaje de los alumnos como un contenido, a través del cual se pueden desarrollar unos conocimientos, habilidades y actitudes.

La introducción de las nuevas tecnologías en la educación puede producir unos cambios

importantes y en determinadas condiciones tenderán a hacerse sentir de una forma profunda en el sistema escolar y en sus relaciones con la sociedad y el mercado laboral, sobre los profesores, el currículum y el aprendizaje de los alumnos.

La incorporación del ordenador en la escuela es ya una realidad, y en la actualidad muchos autores están investigando sobre ello. En este sentido, Miller y Olson (1992) afirman que «el ordenador en la educación ha marcado temas nuevos que auguran grandes posibilidades educativas». Para los alumnos se habla de posibilidades enormes asociadas, sistemas interactivos, multimedia, estimulando y enriqueciendo otros medios.

Toda esta revolución informática, que se adentra ya en nuestras escuelas, no puede dar la espalda a los alumnos con necesidades educativas especiales que con estas técnicas

adaptadas a sus capacidades pueden obtener unos resultados excelentes.

Si partimos de la premisa de que la educación debe de ser un medio para la promoción y desarrollo de la persona, tanto a escala individual como grupal y, por ello, nos oponemos a la concepción de la educación como instrumento de selección y clasificación que sólo promociona a los más capacitados, la escuela debe respetar la diversidad enraizada en las concepciones de tipo social, cultural, de la comunidad educativa.

En esta línea, el respeto a la diversidad se presenta como algo enfocado a la totalidad del alumnado y no referido exclusivamente a los alumnos con necesidades educativas especiales. Es necesario abordar aquellos asuntos de la actualidad que interesan a nuestros alumnos y que suponen acercarnos con una mirada serena al mundo que estamos viviendo. Esto contribuirá a que se vayan conociendo mejor, observándolo desde otro punto de vista, sopesando la importancia que cada una de las diferentes circunstancias inciden en un hecho más o menos determinante, llegando así a tener una idea más equilibrada y crítica de la sociedad.

Ante el proceso de enseñanza-aprendizaje nos planteamos, en primer lugar, ciertas preguntas: ¿qué medio es el óptimo para la enseñanza?, ¿qué nos exigen los medios a nosotros, el profesorado?, ¿existen efectos negativos en la enseñanza a través de medios técnicos?, ¿cómo influyen los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

En primer lugar, debemos constatar que los medios no son herramientas únicas para analizarlas, sino que se nos presentan como «emisarios con una información que dar y en la que participar»; pero en realidad ¿qué es un

medio? Generalmente, la mayoría de personas, cuando hablamos de medios pensamos en el «aparato», otros en el «sistema de símbolos»...

Se hacen clasificaciones de los medios según diversos criterios: personales, no personales, visuales, auditivos, audiovisuales... Dale (1946) los clasificó según su grado de realidad. Un texto es menos realista que una película. La realidad, el contacto con lo cercano, es lo que motiva el interés del alumno y en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, esto influye de una manera más decisiva.

Los educadores conocemos que la utilización de medios audiovisuales presenta gran aceptación por parte de los alumnos. La función motivadora de los medios, debido a la proximidad a la realidad que éstos confieren, despierta un gran interés hacia el aprendizaje y es por ello por lo que la mayoría de los educadores presentan una posición positiva hacia los medios.

Los alumnos ante una exposición oral del profesor y una explicación audiovisual del mismo tema a través del televisor se inclinan por la segunda opción.

Con los sistemas interactivos multimedia se podría estimular y cultivar habilidades del pensamiento que con otros medios sería difícil de conseguir; facilitaríamos un aprendizaje más rico, estimulante, creativo y potenciador de su autonomía para aprender a aprender.

Para ello es necesario adaptar ciertos medios a los alumnos cuyas capacidades no están mermadas. Todos conocemos la gran ayuda que el ordenador ha supuesto a los alumnos con deficiencias auditivas, pero la escasa implantación en los Centros de estos programas ha impedido su utilización.

Toda esta revolución informática, que se adentra ya en nuestras escuelas, no puede dar la espalda a los alumnos con necesidades educativas especiales que con estas técnicas adaptadas a sus capacidades pueden obtener unos resultados excelentes.

Pensando en el profesorado, el uso del ordenador es un recurso para desarrollar y ampliar la enseñanza, que comportará serias transformaciones, enriqueciendo y diversificando sus funciones y responsabilidades. Es necesaria la formación del profesorado en general. El sistema educativo debe contemplar cuáles son las demandas sociales y cómo debe responder a las mismas. Existe una cultura tecnológica y, en consecuencia, es necesario estar formado.

2. Investigación en los Centros

Una vez analizada la importancia que a los medios audiovisuales le asignan las normativas y la propia LOGSE, decidimos conectar con los Centros a los que acudimos diariamente como orientadoras para comprobar cómo estas exigencias teóricas se ponían de manifiesto en la práctica. Para ello, entrevistamos a un miembro del equipo directivo, en la mayoría de los casos, el director o el jefe de estudios, y le pedimos que nos rellenara el siguiente cuestionario en nuestra presencia para anotar los datos que fueran significativos y no estuvieran recogidos en él:

Cuestionario

1. ¿Con qué medios audiovisuales se cuenta en tu Centro?
2. ¿Quién los utiliza?
3. ¿Cuándo?
4. ¿Para qué?
5. ¿En qué asignaturas?
6. ¿Utilizan los medios los alumnos con necesidades educativas especiales?
7. ¿Se les hace alguna adaptación?
8. ¿Cómo se desenvuelven?
9. ¿Qué problemas encuentran?
10. ¿Qué beneficio obtienen con su uso?
11. ¿Qué medios necesitarías?

Con este cuestionario pretendíamos saber con qué dotación contaba el Centro, cómo utilizaba esa dotación y que tratamiento recibían los alumnos con necesidades educativas especiales dentro de su grupo e individualmente.

3. Resultados globales

Analizados los cuestionarios y recogidos los comentarios orales que nos hacían los miembros de los equipos directivos de los Centros, obtuvimos los siguientes datos:

1. La mayoría de los Centros contaban con los siguientes medios: vídeos, periódicos escolares, radio cassettes, grabadoras, televisores, retroproyector de diapositivas, ordenadores para uso de los docentes... Un Centro contaba con un Aula de Informática, cuya dotación era consecuencia de haberse inscrito el Centro en un Proyecto de Informática en la Escuela de la Junta de Andalucía. Los ordenadores estaban anticuados y la nueva dotación era a través de la Asociación de Padres de Alumnos. La formación del profesorado había corrido a cargo del Centro de Profesores (CEP) a través de Grupos de Trabajo y Seminarios, siempre voluntarios. El vídeo, los televisores y radiocassetes lo tenían el 100% de los Centros. Un colegio contaba con un periódico escolar «Pericole» en el que intervenía todo el profesorado. En la actualidad habían dejado de publicarlo por falta de tiempo.

2. Los utilizan todos los profesores, aunque algunos comentan no estar formados para ello y no son partidarios de su utilización alegando que los alumnos en sus casas ya están bombardeados por ellos.

3. ¿Cuándo y para qué lo utilizan? El vídeo es muy utilizado en todos los Centros en Educación Infantil para poner películas y en Inglés para la pronunciación. Esporádicamente lo utiliza el profesor de Conocimiento del Medio con películas de animales o plantas. El proyector de diapositivas ha quedado anticuado y es utilizado poco. El cassette donde más se utiliza es en Inglés para la pronunciación y en Educación Infantil para poner canciones, cuentos, poemas... También lo utiliza el profesor de apoyo a la integración y, sobre todo, el logopeda.

4. En la mayoría de las asignaturas se utilizan los medios, siendo mayor su uso en Educación Infantil, Inglés y Conocimiento del Medio.

5. Los niños de necesidades educativas especiales utilizan de la misma manera los medios que sus compañeros, excepto los alumnos que no reciben Inglés porque en esta hora van a clase de apoyo.

6. No se les hace ningún tipo de adaptación, a veces porque piensan que no las necesitan; otras porque no tienen tiempo o formación para ello.

7. Aunque la problemática es distinta, sin embargo en la mayoría de los Centros los alumnos caracteriales o hiperactivos crean mayores problemas en las actividades grupales de visualización de películas.

8. Los profesores de Conocimiento del Medio comentan que los alumnos con dificultades de aprendizaje necesitan un refuerzo mayor para entender determinados documentales que ven los alumnos de su misma edad en la clase y que ellos por falta de tiempo no pueden hacer. El profesorado de Inglés comenta que su asignatura es difícil para este tipo de alumnos y que raramente siguen el ritmo de la clase; en muchos Centros en esta hora acuden a apoyo.

9. Los beneficios son muchos en el sentido

de que los alumnos con necesidades educativas especiales siempre quieren hacer lo que hacen sus compañeros y las actividades grupales les gustan, también todo lo que sea audiovisual les ayuda, en mayor medida, al aprendizaje porque ellos necesitan mucho lo concreto y cercano para aprender.

10. Se necesitarían todo tipo de medios para mejorar la calidad de enseñanza; a veces no se tienen radiocasetes suficientes y hay que organizar los horarios para poder utilizarlos todos; igual pasa con la sala de televisión o vídeo. Se necesitarían con los alumnos con necesidades profesores de apoyo con un horario menos cargado para poder apoyar en actividades grupales a estos alumnos y para que sacaran mayores beneficios de las actividades.

Referencias

- ABALO, V. y BASTIDA, F. (1994): *Adaptaciones curriculares. Teoría y práctica*. Madrid, Escuela Española.
- WEIDENMANN, B. (1994): *Padagogische Psychologie*. Weinheim, Munich, Beltz.
- MILLER, L. & OLSON, J. (1992): «Classroom change: Is there a steering effect of computer technology?», ponencia presentada en la *European Conference of Educational Research*. Euschede, junio.

- **Cinta Agueded Gómez** es orientadora en el Equipo de Orientación Educativa del An-dévalo (Huelva).
- **Jerónima Ipland García** es profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva.

ZAPPING

DE CUENTO por ENRIQUE

ERASE UNA VEZ UNA NIÑA LLAMADA CAPERUCITA A LA QUE SU MADRE DIJO...

VALE, VALE...

... NO JUEGUES CON EL HUSO NI CON LA RUECA...

... Y SALIO POR EL BOSQUE Y EN EL LAGO SE ENCONTRO UNA RANITA QUE AL BESARLA SE CONVIRTIÓ...

MUA...

CROA CROA

... EN UNA CASITA DE CHOCOLATE Y DE TODO TIPO DE DULCES

... EN LA QUE VIVIAN SIETE ENANITOS...

... Y SE CASO Y VIVIERON MUY MUY FELICES

THE END

¿CON LOS SIETE ENANITOS?

COMUNICAR

Miscelánea

Informaciones

Fichas didácticas

Plataformas

Apuntes

Reseñas



Actualidad

I n f o r m a c i o n e s

Celebrado en la ciudad de Valencia

La XIII edición de Cinema Jove consolida a los jóvenes cineastas de España

Organizado por el Instituto Valenciano de la Juventud, el Festival Cinema Jove alcanzó este año su decimotercera edición, convirtiéndose en el certamen de ámbito nacional más consagrado en el ámbito de la juventud. Numerosos han sido los jóvenes cineastas que han podido, a través de este Festival, dar a conocer sus producciones y lanzarse profesionalmente al mundo del séptimo arte. La sección escolar del mismo es también un trampolín para las relaciones entre cine y educación.

Mercedes Azcárraga.
Valencia

Con la participación en la secciones oficiales de más de treinta y cinco países, de los cinco continentes, el certamen se ha consagrado ya a nivel internacional, fomentando las producciones de jóvenes directores, actores, productores, etc., que ven en esta plataforma una privilegiada posibilidad de dar a conocer sus obras.

Este año el Festival ha ampliado también sus secciones contando con tres apartados. Además de la sección oficial de largometrajes y cortometrajes, Cinema Jove ha realizado un homenaje a José Giovanni, dedicando

espacios al director y actor Kevin Smith y al joven actor alicantino Fele Martínez, además de secciones de cortometrajes de España (1985/95), cortos brasileños, vídeo amateur valenciano, Valencia animada, proyecciones especiales, antología crítica del cine español y apartados dedicados al rock y cine. Especialmente destaca, desde el



ámbito de la Educación en los Medios, la sección escolar del Festival, la más veterana y que consagra a los chicos y jóvenes de Educación Primaria y Secundaria de toda España.

El Encuentro de Grupos Escolares en el marco de Cinema Jove es, sin duda, una de las mejores ocasiones que se ofrecen en España para que profesores y alumnos de los centros

educativos de todo el Estado den a conocer sus producciones, tanto en super 8, como en vídeo, en una sección que cuenta con su propio jurado y premios.

Después de una ardua selección de las producciones enviadas por los colegios e institutos de toda España, las películas se preseleccionaron y clasificaron para su proyección en dos categorías: la «A» para alumnos de hasta 14 años y la «B» hasta 20. La proyección de los cortos, dedicados a múltiples temáticas (spots, dramas, documentales, etc.), se realizó ante el público asistente de toda España y el jurado, durante los cuatro días que duró la sección escolar.

Entre las películas que recibieron premio en este Festival se encuentran, en la sección infantil, «Publicidad para no hacer zapping» de Palma de Mallorca, «El rapto del ratón tragón» de Valencia y «La ventana mágica» de Madrid. En la sección juvenil, «Las locas del casting» y «The piercingmanía» ambas de Valencia.

Actualidad

Informaciones

Francisco Guzmán fue condecorado por su labor formativa con los medios

Otorgados los primeros Premios Comunicar de Andalucía

Los «Premios Comunicar» son, desde este curso, una más de las actividades organizadas por el Grupo editor de esta revista como forma de reconocimiento a la labor desarrollada por personas y entidades andaluzas que trabajan desinteresadamente por el uso crítico de los medios de comunicación en las aulas. La dinámica y pujante Comisión granadina del Grupo ha sido en esta ocasión la responsable de poner en marcha esta interesante actividad.

Antonio Arenas. Granada

El Grupo Comunicar, a través de su Comisión Provincial en Granada, entregó el pasado 29 de mayo el Primer Premio «Comunicar», concedido por unanimidad de la Junta Directiva, al profesor Francisco Guzmán Moreno, «el hombre que hizo más comunicativa a la ciudad de Granada a través de un alumnado que ya es legión», en palabras de Francisco Martínez, secretario e impulsor del acto.

Simultáneamente a la entrega del I Premio, se nombraron miembros de honor del Grupo Comunicar al decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, Antonio Romero López por su apoyo humano, disponibilidad y servicio desde la Facultad, incentivando múltiples actividades en todos los colectivos y en especial al Grupo Comunicar, que se vale del Centro como sede provincial de actividades y reuniones. También fue condecorado en el acto el presidente del Consejo Escolar de Andalucía, Juan Ruiz Lucena, «por ser un gran animador de nuestro Grupo y no haber faltado nunca a nuestras citas tecnológico/didácticas anuales».

Asimismo se entregaron sendas placas de reconocimiento a la difusión del mundo de la educación en medios de comunicación al diario regional «Ideal» y a la Caja General de Ahorros de Granada.

El profesor salesiano Francisco Guzmán Moreno, que recibió el primer Premio «Comunicar» fue desde la década de los sesenta un impulsor de la innovación educativa a través de los medios de comunicación. Francisco Martínez, en unas emotivas palabras, lo definió como un «fino comentarista de cine y televisión en el *Ideal*, que ya en 1966 fue fundador y director del Cineclub



Don Bosco y en 1979 del CECAV (Centro de Cultura Audiovisual), que un año más tarde pasó a denominarse CECIN (Centro de Estudios Cinematográficos)». En 1969 puso en marcha las «Conversaciones sobre cine y educación» al tiempo que trabajaba en la creación de la biblioteca y hemeroteca del Centro. Asimismo, desarrolló una im-

portante colaboración con el Cine Príncipe y con el ICE de la Universidad de Granada. Por su parte, el homenajeado agradeció este premio «en nombre de todos aquéllos que de una manera u otra han sido protagonistas de todas nuestras obras, bien como responsables, o bien como colaboradores».



Actualidad

I n f o r m a c i o n e s



II Jornadas de Comunicación Audiovisual en la Comunidad Valenciana

Mercedes Azcárraga. Valencia

Enmarcadas en la 13ª Edición del Certamen de Cinema Jove (Valencia) y organizadas por el Servicio de Formación del Profesorado y el Instituto Valenciano de la Juventud, se llevaron a cabo en Valencia el pasado junio las II Jornadas de Comunicación Audiovisual en el aula: «Lo audiovisual en el currículum». Al igual que en la convocatoria del curso anterior, el programa presentaba diferentes dinámicas como conferencias, comunicaciones y mesas redondas.

Las Jornadas contaron con una alta participación (sobre 150 asis-

tentes), en un horario excesivamente apretado. A pesar de ello, la gran mayoría de las exposiciones motivaron al profesorado presente al debate y la reflexión y sobre todo alcanzaron su objetivo principal: «Ser un punto de encuentro para que el profesorado valenciano compartiera sus experiencias de aula en el campo del audiovisual». Entre otros aspectos, destacar el interés general que suscitó la mesa redonda de asociaciones y grupos de medios de comunicación (Comunicar, Pé de Imaxe, Apuma, Entrelinies) y la comunicación de la experiencia de animación de la «Linterna mágica» de Torino (Italia), ya que éstas pusieron en evidencia el dinamismo en este ámbito de la comunicación y la educación.

Los organizadores (CEFIRE, Centro de Formación Innovación y Recursos Educativos), a través de la Asesoría de Audiovisuales, es-



peran el apoyo necesario por parte de la Administración para la realización de las III Jornadas.

Encuentro de los colectivos españoles de educación y medios de comunicación en Valencia

Mercedes Azcárraga. Valencia

Por primera vez ha tenido lugar, en el seno de las Jornadas de Comunicación Audiovisual de la Comunidad Valenciana, un primer encuentro entre los colectivos de las Comunidades Autónomas que trabajan en el ámbito de las relaciones entre los medios de comunicación y educación. Junto a las discusiones y debates internos, los participantes del Grupo Comunicar, José Ignacio Aguaded (Andalucía), del colectivo gallego Pé de Imaxe, Miguel Vázquez Freire, del recién creado grupo valenciano, Entrelinies, Luis Miguel Segrelles y de

la Asociación Apuma, Antonio Cam-puzano, participaron en una mesa redonda, en la que pusieron de manifiesto la necesidad de unificar crite-

rios como asociaciones del profesorado para impulsar la educación en medios de comunicación en el ámbito de todas las Comunidades españolas.



Actualidad

Informaciones

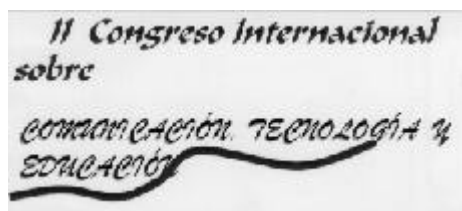
En la Universidad de Oviedo

II Congreso Internacional sobre Comunicación, Tecnología y Educación

Desde el 27 al 30 de octubre tendrá lugar en la Universidad de Oviedo, organizado por el Área de Didáctica y Organización Escolar, el II Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación, con la colaboración de entidades como el Ayuntamiento de Oviedo, la Consejería de Cultura del Principado de Asturias, la Universidad, la Dirección Provincial del MEC, entre otras entidades. Va dirigido a educadores, investigadores y especialistas de la educación preocupados por los procesos de investigación e innovación así como por el papel que juegan las nuevas tecnologías. Se desarrollará a través de ponencias, talleres, comunicaciones, experiencias, paneles de expertos y mesas

redondas. El contenido del programa girará en torno a tres módulos: medios de comunicación y aprendizaje, tecnología audiovisual en el currículum e informática, multimedia y redes. Contará con expertos como François Marchessou, director del Centro Audiovisual de Poitiers (Francia); María Ferrari, del Instituto por la Tecnología Didáctica de Génova (Italia); y los profesores españoles Juan de Pablos Pons, Ángel San Martín, Án-

gel Pío González, Luis Miguel Villar, Jesús Salinas, Teófilo Rodríguez, M^a Luisa Sevillano, Ignacio Aedo, Paloma Díaz, Julio Cabero y Javier Fombona, entre otros. Los paneles de expertos trabajarán la integración curricular de los medios y redes; la mesa redonda sobre los medios de comunicación y la educación; y los talleres versarán sobre multimedia, prensa, publicidad, alfabetización audiovisual, análisis de vídeos, televisión educativa, Internet y redes, el cine, etc. Para más información, pueden acudir a: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, c/ Aniceto Sela, s/n, 33005 Oviedo; teléfono: 985 102873; correo electrónico: apascual@sci.cpd.uniovi.es.



En la Universidad de Barcelona Forum de Educación y Televisión

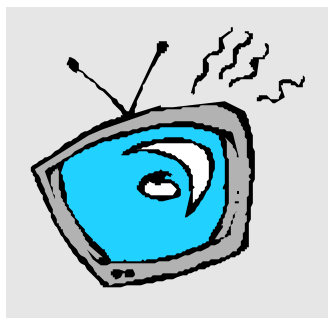
Durante el pasado mes de septiembre –del 7 al 10– ha tenido lugar en el ICE de la Universidad de Barcelona el Forum «Educar en televisión, Educar para el futuro», organizado por el Programa de Comunicación Audiovisual del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

Con el desarrollo de ponencias, comunicaciones, experiencias y talleres se ha conseguido reflexionar sobre la necesidad de una educación específica en televisión y las posibilidades de la integración curricular de los medios audiovisua-

les. Se ha potenciado el encuentro entre el profesorado, los profesionales de la televisión y todos los intere-

sados en la educación y la comunicación. Y, por último, se han dado a conocer las experiencias y las posibles utilidades didácticas de la televisión.

Los talleres giraron en torno al análisis crítico de la televisión, la publicidad en televisión, el cine como aplicación didáctica y las posibilidades educativas de los multimedia en los centros escolares. Han participado en este Forum expertos como Francesc-Josep Deó, Salvador Cardús, Lluís de Carerras, Joan Ferrés y Xavier Obach, entre otros.



Actualidad

I n f o r m a c i o n e s



Del 6 al 9 de julio de 1998 se celebró en Segovia el «II Congreso Internacional de Formación y Medios», en el que fueron considerados destinatarios más específicos los profesionales de la educación y

Celebrado en julio en Segovia II Congreso Internacional de Formación y Medio

del mundo de la información y la comunicación, así como los estudiantes de esta materia. Mediante dinámicas de trabajo como debates, presentación de comunicaciones, mesas redondas y diversos talleres realizados en distintos centros, este Congreso pretendió contribuir a la formación inicial y permanente del profesorado con respecto al potencial educativo y didáctico de las nuevas tecnologías multimedia, así como también concienciar a los profesionales de la educación y responsables de la producción multimedia sobre la importancia de los nuevos medios de comunicación y difusión de la información como agentes de educación informal. Los encargados de cumplir estos interesantes objetivos fueron expertos nacionales e internacionales tales como Fernando Savater, de la Universidad Complutense de Madrid, Aurora

Alonso y Alejandro Gallardo de la Universidad Pedagógica Nacional de México, García Gor, defensor del lector de *El País*, Antonio García Vera, profesor de la Universidad Complutense y Eduardo García Matilla, de Corporación Multimedia. Los asistentes a este Congreso tuvieron la oportunidad de elegir entre los múltiples talleres que se ofrecieron, tales como «Navegando por la información: Internet» por Javier López-Escobar, asesor del CPR de Segovia; «Análisis del lenguaje publicitario» por Susana de Andrés, profesora de Segovia; «Iniciación al mundo de la imagen en movimiento» por Antonio de Miguel, técnico de laboratorio y Antonio Moreno, realizador de TVM; «Telealfabetización», por J. María Aguilera, del CEFOCOP de A Coruña...

49 Edición de los Cursos de Verano de la Universidad de Cádiz Seminario sobre Educación y Nuevas Tecnologías ante el tercer milenio

El Seminario sobre *Educación y Nuevas Tecnologías ante el tercer milenio*, organizado por la Universidad de Cádiz, en la celebración de la 49 edición de sus Cursos de Verano, tuvo lugar desde el 6 hasta el 10 de julio. Reflexionar sobre las necesidades de nuestros futuros estudiantes y las aportaciones, posibilidades y limitaciones que las nuevas tecnologías les presentan, así como presentar las tecnologías como elementos capaces de crear entornos de enseñanza y aprendizaje en los que los

sujetos puedan continuamente, reelaborar por sí mismos la información, son algunos de los principales objetivos que se persiguieron con la puesta en marcha de este Seminario.



Las ponencias trataron sobre temas tan interesantes como el «Aprendizaje en entorno de redes» por Julio Cabero, de la Universidad de Sevilla, las «Transformaciones en las organizaciones educativas y las nuevas tecnologías» por Félix Angulo, de la Universidad de Cádiz, el «Diseño y evaluación de materiales curriculares para enseñar a ver la televisión» por J. Ignacio Aguaded, de la Universidad de Huelva, y «El diseño de multimedia» por Ana Duarte, también de la Universidad de Huelva.

Actualidad

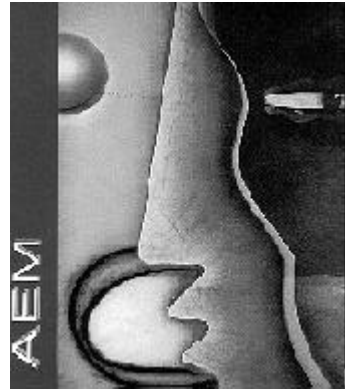
Informaciones

2º Encuentro Nacional de la Asociación Educación y Medios en Portugal **As imagens da Imagen**

«As imagens da Imagen», Encuentro Nacional de la Asociación «Educação e Media», se realizó en Porto (Portugal) durante los días 19, 20 y 21 de febrero de 1998. Este Encuentro se inició con la intervención del psiquiatra Emílio Salgueiro para quien se hace fundamental estimular la creatividad desde las edades más precoces posibles. El segundo día se realizó una mesa redonda «Nas margens da imagen», donde Pedro Almeida, Regina Guimarães y Jorge Paixão da Costa consiguieron poner el acento en la polémica entre calidad y profesionalismo, entre imagen y palabra. Por otra parte, Dominique Martineau desarrolló la conferencia «Preocupações educativas

e culturais de uma televisão generalista francófona». Una cuarta conferencia, que dio fin al Encuentro fue impartida por David Buckingham, del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, para quien en la formación de jóvenes productores interesa más el proceso de aprendizaje y reflexión de dicho proceso que el mismo producto final. Al margen de estas conferencias, pero por ello no menos interesante, se pudo atender a las numerosas experiencias que fueron puestas en común entre los distintos profesionales invitados, orientadas al fomento del análisis y reflexión de las imágenes, ya sean emitidas por medios informáticos, mediante televisión o ci-

ne, siempre con el fin de formar espectadores más desenvueltos y conscientes de cara a los mensajes de los medios. Todo un éxito de este pujante Colectivo.



2ª Escuela de Verano de la CGT

Seminario de «Educación y Mass-Media» en Granada

En la segunda Escuela de Verano de la Confederación General de Trabajadores, celebrada del 2 al 9 de julio en Granada, se celebró, entre otros talleres, un Seminario, coordinado por Antonio Arenas, titulado «Educación y Mass-Media: posibilidades didácticas de su integración en el aula». A modo de reflexión, la primera de las cinco sesiones se dedicó a la reflexión sobre la necesidad de incluir los medios de comunicación en el quehacer diario de los docentes con independencia del nivel o especialidad. Las tres siguientes abordaron monográficamente la prensa

escolar. En la última se realizó un trabajo práctico de análisis de publicidad y se escribió una carta al director de un periódico granadino, publicada posteriormente en el mismo (*Ideal*, 17-07-98) en la que se exponían las conclusiones más importantes del Seminario: «Con la introducción de los medios de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje obtendremos un doble beneficio: conocer los mecanismos de creación de la prensa escrita, radio y TV y, por otro, conocer cómo se utilizan estos medios en la sociedad actual».

sa, la radio y la televisión y se presentaron distintos ejemplos de la utilización de los medios profesionales en las aulas, así como de vídeo, radio y



Actualidad

Informaciones

En el Parque de las Ciencias de Granada en marzo de 1999

I Congreso sobre Comunicación Social de la Ciencia: foro de Ciencia, Cultura y Sociedad

Científicos como Francisco Ayala o Juan Oró, pensadores y escritores como Fernando Savater o Muñoz Molina, prestigiosos periodistas científicos, directores de los más importantes centros de divulgación científica del país... participarán en este foro de reflexión sobre Ciencia, Cultura y Sociedad que se celebrará en el Parque de las Ciencias de Granada en marzo de 1999, organizado por este Consorcio, junto a la UNESCO, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, la Junta de Andalucía y la Universidad de Granada, además de otras entidades públicas y privadas y los Planetarios del país.

Con el objeto de ser un foro de reflexión sobre las cuestiones planteadas en el mundo y España en torno a las relaciones de la ciencia y la sociedad, este Congreso se agrupará en cinco grandes ámbitos: ciencia y periodismo, ciencia y cultura, ciencia y

educación, ciencia y medio ambiente, centros de divulgación científica. El Congreso editará un Libro Blanco que analizará la situación actual de la divulgación científica en España, las estrategias y esfuerzo que nuestro país debería hacer en esta línea. El Congreso va dirigido especialmente a periodistas, educadores, editoriales, universidades, entidades educativas y culturales, administraciones... La secretaria del Congreso se encuentra en el Parque de las Ciencias. Avda. del Mediterráneo, s/n. 18006 Granada; teléfono. 958 133870; fax 958 133583; correo electrónico: cpciencias@parqueciencias.com.



Con el objeto de conocer las actuaciones del Grupo Comunicar

Alumnos del Master de Comunicación y Educación de Barcelona visitan Andalucía

Un grupo de alumnos del Master de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, que se celebra a lo largo de todo este año en la ciudad condal, cursa-

ron a finales del curso pasado visita a las sedes del Grupo Comunicar en las ciudades de Huelva, Sevilla y Granada para conocer «in situ» las actividades que los periodistas y docentes del citado Colectivo llevan a cabo en sus centros educativos y periodísticos, al tiempo de conocer las sesiones de reunión y trabajo y todo el proceso de gestión de los mate-

riales que el Grupo edita. Además tuvieron ocasión de visitar directamente centros universitarios, instalaciones de medios de comunicación, organismos de la Administración educativa y participar de pleno en sesiones de trabajo y actos protocolarios del Grupo.

Los alumnos del Máster Alejandra Rut y Pablo Sánchez, originarios de Chubut (Argentina), Alejandro Jaramillo, de Santa Fé de Bogotá (Colombia), Ciro Novelli, de Mendoza (Argentina), Milagros Paseta, de Lima (Perú) y Juan Manuel Matos, de Caracas (Venezuela) son, sin duda, ya unos buenos conocedores de la realidad del Grupo Comunicar en Andalucía.



Actualidad

I n f o r m a c i o n e s

Celebrado el VII Congreso de «Pe de Imaxe» en A Coruña

Con el lema «A escola e o labirinto dixital» se ha celebrado en A Coruña durante los últimos días de junio y primeros de julio el VII Congreso de Pedagogía de la Imagen, organizado por la Escola de Imaxe e Son y la Nova Escola Galega. En este Congreso se ha pretendido contribuir a «combatir a la alianza de silencio, hacia las nuevas palabras mágicas, digital, virtual y labirinto digital, que parecen marcar las fronteras de un mundo nuevo, a la vez tan atrayente como oscuramente peligroso», contando con importantes ponentes no sólo de la comunidad gallega, sino nacionales e internacionales, tanto maestros y profesores, como asesores, formadores,

productores de programas infantiles, psicólogos, pedagogos, periodistas y asociaciones internacionales como el CLEMI (París) y asociaciones preocupadas de la relación de los niños



y niñas con los medios de comunicación, como ETKK (Finlandia) y NIMECO (Suecia). En los tres días del Congreso se impartieron ponencias como: «La revolución digital, vieja conocida», «La educación para los medios en Suecia, Finlandia y Francia», y «El impacto de la tecnología en la enseñanza y en el aprendizaje: perspectivas sociales, culturales y políticas»; y se llevaron a cabo talleres como: «Una historia del cine», «La enseñanza de los medios en la Educación Infantil y Primaria», «Introducción a Internet y creación de páginas WEB?», «Introducción a la imagen digital»; y el seminario «Integración de los medios en la educación».

Curso de Especialización en aplicaciones educativas de las nuevas tecnologías digitales en Granada

El departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada ha organizado durante cuatro meses, del 23 de enero al 25 de abril un curso de especialización en aplicaciones educativas de las nuevas tecnologías, dirigido a personas relacionadas o interesadas en el mundo de la educación. La irrupción de las nuevas tecnologías digitales en el mundo de la educación y la inexistente formación que en esta materia poseen los actuales profesores, han hecho especialmente aconsejable ofrecer este curso de carácter introductorio; a la telenseñanza, a través del auge de la red de Internet; al

diseño asistido por ordenador, manejando programas de diseño infográfico



curso en dos y tres dimensiones; y por último en la creación de materiales tecnológicos-didácticos. El curso ha contado con importantes ponentes andaluces, nacionales e internacionales, profesores e investigadores, que impartieron las sesiones analizando temas vinculados a las nuevas tecnologías aplicadas a la práctica docente, como «Implicaciones organizativas de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación», «Nuevas tecnologías y mejora de eficacia docente», «Estrategias de enseñanza-aprendizaje con medios», «Lenguajes no verbales y nuevas tecnologías», «Infografía y creación de textos visuales de naturaleza didáctica»...

Actualidad

I n f o r m a c i o n e s

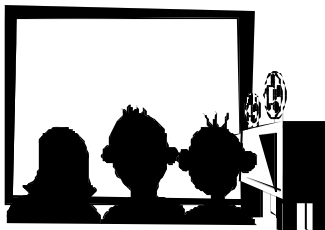
Organizado por el Grupo Comunicar en octubre

Seminario de Mario Kaplún en la Universidad de Granada

Mario Kaplún, catedrático y consultor de la UNESCO y de Naciones Unidas en Comunicación y Educación, coordinador del área de Comunicación Educativa en la Universidad Nacional del Uruguay y profesor de Pedagogía de la Comunicación en la misma va a ser el responsable de un Seminario centrado en los modelos de educación y de comunicación que organiza el Grupo Comunicar, a través del apoyo de su Comisión Provincial y la colaboración de la Universidad de Granada (Vicerrectorado y Facultad de Ciencias de la Educación), así como la Consejería de Educa-

ción de la Junta de Andalucía.

El Seminario tendrá lugar los días 22 y 23 de octubre, jueves y viernes en sesión de tarde para un grupo de cuarenta profesores de todos los niveles (Infantil, Primaria, Secundaria, Adultos y Universidad), así como para alumnos universitarios de co-



municación y educación de todas las Universidades andaluzas, especialmente la granadina.

Junto al Seminario, se desarrollará un ciclo de conferencias para los alumnos de la Universidad de Granada, en el que se contará, junto con la colaboración de Mario Kaplún y los participantes del Seminario, con sendas conferencias de José Ignacio Aguaded y Enrique Martínez, director y subdirector de esta revista. El debate de profesores y alumnos se centrará en este ciclo en torno al uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza y sus consecuencias pedagógicas.

Organizada por el Grupo Comunicar en Huelva en noviembre

Jornadas Didácticas «Periódicos en el aula»

La Comisión Provincial en Huelva del Grupo Comunicar organiza para el próximo mes de noviembre su sexta convocatoria de jornadas dedicadas a los medios de comunicación en las aulas. Después de haber analizado el cine, la publicidad, la radio, la televisión, etc., este año se centra en el uso didáctico de la prensa en el aula, tanto desde una vertiente de lectura crítica del medio, como desde la producción de prensa escolar como estrategia de trabajo en los centros educativos.

Las jornadas pedagógicas, en la línea ya consolidada de años anteriores, ofrecen junto a las ponencias y mesas redondas, talleres prácticos y la elaboración de proyectos curri-

culares de integración del medio en las aulas.

Participarán más de cien profesores, especialmente de la provincia de Huelva, de todos los niveles educati-



vos, al tiempo que acudirán como observadores alumnos universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad.

Entre los temas que se desarrollarán en la misma destacan especialmente «el lenguaje periodístico: técnicas y expresiones», «actividades didácticas con el periódico», «producción con prensa escolar», «los suplementos de educación», etc. Los módulos de trabajo se centran en «el análisis crítico de los mensajes periodísticos», «la explotación didáctica del medio en el aula», «la prensa y las áreas curriculares» y «la producción con prensa escolar». Las Jornadas se celebran en la Facultad de Educación.

Actualidad

Informaciones

Nuevo libro del Grupo, primer título de la colección «La Comunicación Humana» Presentado en Almería «El puntero de don Honorato...»

El Grupo Comunicar presentó el pasado 26 de mayo en la biblioteca Villaespesa de Almería el libro *El puntero de don Honorato, el bolso de doña Purita y otros relatos para andar por clase*, siendo el primer número de la colección «La Comunicación Humana». En este libro, el autor, Enrique Martínez-Salanova, profesor, pedagogo y tecnólogo de la educación, recopila una serie de relatos que durante años fue publicando en una columna del diario *La Voz de Almería*, desde un estilo humorístico. La mayoría de los textos están basados en anécdotas reales. En palabras del autor, «los relatos son anécdotas reales, pero descafeinadas, porque la realidad pura no se la cree nadie. Estas anécdotas están contadas como

farsas, con cierto surrealismo y en clave de humor».

A lo largo de los dos centenares de páginas, el autor propone treinta y cuatro relatos protagonizados por un grupo de alumnos y de maestros que pueden pertenecer a cualquier colegio, instituto o universidad. Las anécdotas que ocurren en clase y que se describen en estos relatos están apo-

yadas por las ilustraciones que ha realizado Pablo Martínez-Salanova Peralta, hijo del autor.

El humor se ha convertido en una constante en el estilo de escribir de este pedagogo y tecnólogo de la educación y, en esta ocasión sirven también como excusa para hablar de algo tan importante como son las relaciones personales, la comunicación humana. En cada uno de estos relatos Enrique Martínez propone una reflexión, de hecho al escribirlos primero pensaba en el mensaje que quería transmitir y después buscaba la anécdota que se ajustara a ese mensaje. Ha contado con la colaboración del poeta Juan José Ceba para la realización del prólogo, aunque también el autor incluye un prólogo propio.



COMUNICAR presente en las bibliotecas públicas andaluzas Apoyo institucional de la Consejería de Cultura en Huelva

La Delegación en Huelva de la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía ha abierto una línea de colaboración con el Grupo COMUNICAR suscribiendo a todas las bibliotecas públicas de esta provincia andaluza –más de cincuenta en la actualidad– a la revista COMUNICAR. Este reconocimiento oficial a la labor del Grupo en el ámbito de los medios de comunicación y la educación se completa con la adquisición de todos los números publicados con anterioridad.

Con esta nueva línea de colaboración, nuestra revista se abre a un

público más amplio, que busca en la Biblioteca perfeccionar sus estudios, elevar su nivel cultural o encontrar sencillamente un medio para su distracción y enriquecimiento intelectual.



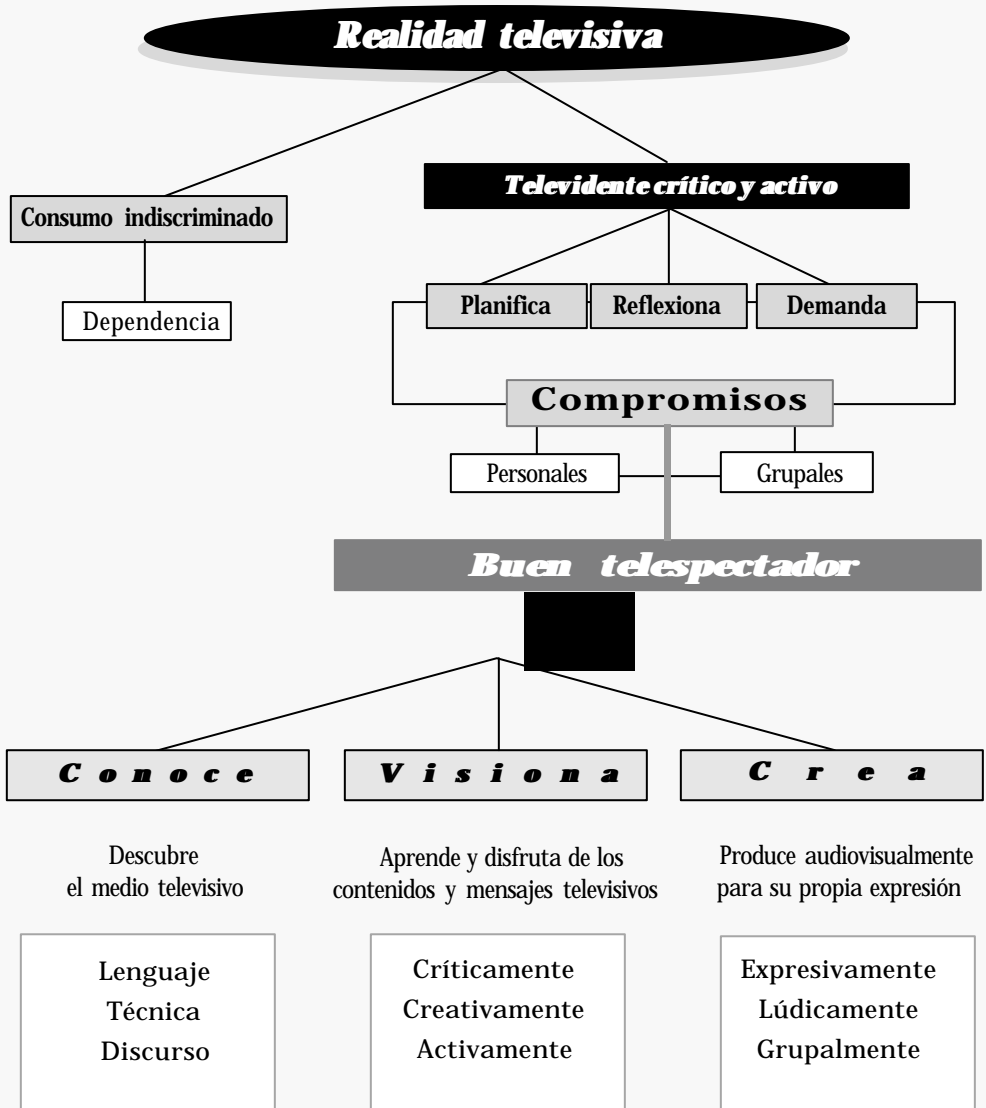
Por otro lado, la implicación de los organismos públicos en la difusión de nuestras ediciones es hoy clave para la continuidad de nuestro proyecto. Por ello, quisiéramos manifestar nuestro más sincero agradecimiento a José Juan Díaz Trillo, delegado provincial, por haber impulsado esta línea de colaboración con un decidido empeño de hacer llegar a las bibliotecas públicas una revista especializada en la educación en medios de comunicación. Confiamos plenamente en que esta experiencia se extienda rápidamente al resto de Andalucía.

Mapas

Ficha didáctica

José Ignacio Agueded Gómez

Televisión y telespectadores



Plataformas

Marina Chacón/Mamen Millán

El Gabinete de Comunicación y Educación del Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona organiza el V Máster de Comunicación y Educación bajo la dirección de Mar Fontcuberta y José Manuel Pérez Tornero, cuya finalidad es formar especialistas en el ámbito

comunicativo en la vertiente educativa, facilitando el acceso al conocimiento, analizando su funcionalidad social y reflexionando sobre su potencialidad educativa y formativa. Este Máster busca la inserción profesional de los siguientes campos: medios educativos en general, televisión educativo-cultural, multimedia educativos, educación con nuevas tecnologías, diseño y gestión de campañas de educación, medios especia-



lizados en educación y pedagogía de los medios de comunicación.

El Máster está dirigido a licenciados en Periodismo y Ciencias de la Comunicación; licenciados en Pedagogía y Ciencias de la Educación; periodistas, comunicadores y profesionales de los media; así como a educadores, profesores y exper-

tos en educación poseedores de un diploma universitario de grado. La preinscripción se realizó durante los meses de marzo a agosto del presente año y la inscripción, a lo largo del mes de octubre. El inicio del Máster tendrá lugar el 25 de enero de 1999. Se puede solicitar información en este Gabinete, en el teléfono: 34-3-581 3062; fax: 34-3-581 2005; e-mail: ippma@blues.uab.es.

La Dirección General de Industria de la Comisión Europea ha venido gestionando *esprit*, el programa de tecnología de la información. Consiste en el conjunto de proyectos industriales de I+D. Las tecnologías de la información

son esenciales para la competitividad de todas las industrias, tanto de producción como de servicios: la IT se utiliza en el diseño y fabricación de productos, se incorpora a los propios productos y sirve de apoyo a la forma de hacer negocios de las empresas. El 40% de las organizaciones participantes en proyectos *Esprit* son empresas industriales usuarios. Los participantes son Pymes, empresas industriales e institutos de investigaciones y Universidades. *Esprit* se basa en el compromiso y en el diálogo continuo con los usuarios y proveedores de



tecnología de la información, a través de un programa de trabajo rotativo y evolutivo, medidas de información y readiestramiento industrial, como «Europractice», etc. Este Programa comprende ocho campos de investigación

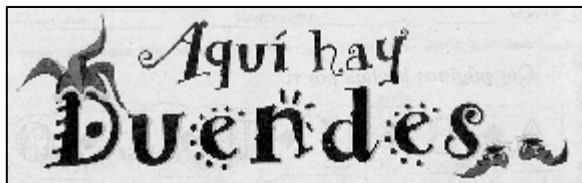
entrelazados: investigación a largo plazo, tecnología de software, tecnologías de componentes y subsistemas, sistemas multimedia, la iniciativa de sistemas abiertos de microprocesadores, tecnologías para procesos empresariales, integración en la fabricación y grupos de trabajos sobre informática y redes de alto rendimiento. Para más información: «*Esprit Information Desk*». Comisión Europea, Dirección General, Dirección General III Industria, N105 8/94; rue de la Loi 200, B-1040 Bruxelles; tel: 32-2-296-8596; e-mail: esprit@dg3.cec.be.



Plataformas

Paco Casado

Bajo este titular tan imaginativo y lleno de fantasía, se presenta una colaboración con los medios de comunicación,



consistente en un suplemento infantil de cuatro páginas en el periódico Europa Sur de Algeciras, coordinado por Juan Ignacio Pérez. Este suplemento ha cumplido un año de existencia, saliendo su primer número el 7 de octubre de 1997, y sucesivamente una vez por semana, todos los martes. El suplemento, al estar dirigido a un público infantil, lo presenta en su primera página un duende llamado Garrapelo, el cuál en cada número nos cuenta un tema de actualidad, una noticia local, siempre desde una visión infantil, o incluso en algunos números trata temas infantiles, como por ejemplo el ratón Pérez. En las páginas interio-

res aparecen solo narraciones o dibujos realizados por niños y niñas que envían sus textos y dibujos al periódico tanto

individual como colectivamente a través de sus colegios, siguiendo los temas propuestos en números anteriores del suplemento. El suplemento sigue en su última página con la sección *Los amigos de Garrapelo*, donde se pretende animar a los niños y niñas a la lectura, a través de entrevistas o artículos sobre personajes cercanos a ellos de la cultura local o regional y finaliza la página con una sección de *mis libros favoritos*, donde se van reseñando libros infantiles. Para mayor información sobre esta actividad dirigíos al periódico «Europa Sur». Aquí hay Duendes, apartado 1.013 de Algeciras.

En la utilización de los medios de comunicación en el aula, traemos aquí una publicación escolar, Levante, con bastante experiencia dentro de nuestra comunidad educativa andaluza. Se trata de un periódico escolar infantil con una existencia de seis años realizado en el Colegio Público de Educación Primaria «Juan de Mena» de Córdoba, por los alumnos y alumnas del centro y coordinados por sus profesores de Lengua y del Grupo de Informática, con una tirada de trescientos ejemplares. Con formato bastante original, un folio doblado por su eje longitudinal, los alumnos narran en este periódico cuentos, canciones, adivinanzas, escri-



ben poesías, tienen también su sección de humor, escriben recetas de cocinas, narran sus visitas y excursiones..., y en el último número de marzo de este año recoge las actividades realizadas en el veinticinco aniversario de la fundación del Colegio.

En este periódico no sólo los alumnos y alumnas escriben los textos, sino que coordinados por sus profesores en el aula de informática los editan a través de programas informáticos.

Si queréis más información sobre esta actividad, contactar con «Levante»; periódico escolar del Colegio Público de Educación Primaria «Juan de Mena».

Avenida de Carlos III, s/n. 14014 Córdoba.

Plataformas

Vicent Campos/J. Ignacio Aguaded

La revista electrónica de nuevas tecnologías en la educación «Quaderns Digitals» cumple dos años a través de sus diez números. Este foro electrónico, editado en Internet, pretende crear una plataforma de intercambio de experiencias y, al mismo tiempo, ser un espacio específico de consulta abierto a todas las personas, colectivos y empresas relacionados con las nuevas tecnologías.

La revista se edita desde España por el «Centre d'Estudis Vall de Segó» y está dividida en tres secciones. En la primera se difunde información sobre informática educativa y enlaces educativos. La segunda publica artículos de divulgación de nuevas tecnologías aplicadas al proceso educati-




vo, mientras que la tercera se centra en noticias de programas educativos, cursos y novedades que aparecen en el campo informático.

«Quaderns Digitals» es un medio para la difusión de textos sobre informática educativa y, en general, cualquier información en cualquier lengua sobre los temas relacionados con la comunicación y la educación.

La revista cuenta con una sección dedicada a los colectivos españoles que trabajan en esta temática. De hecho, el Grupo Comunicar ocupa una sección dentro de la página. Para entrar en la misma, teclear <http://www.ciberaula.es/quaderns>; e-mail: quaderns@ciberaula.es.

La Universidad Nacional de Educación a Distancia, con sede en Madrid, pero con ámbito de actuación en todo el Estado, lleva ya más de una década organizando, junto a la enseñanza reglada de las carreras universitarias, Programas de Formación del Profesorado y Programas de Enseñanza Abierta, relacionados con los medios de comunicación y la educación. De hecho, sin duda, estos cursos han sido pioneros en las Universidades Españolas por su amplio ámbito de influencia, por la calidad de algunos de ellos y también por el numeroso grupo de docentes de todas las Comunidades que han podido acceder a una iniciación en los medios a través de estos cursos realizados a distancia, desde la reflexión en el centro escolar.



En este curso 98/99 se celebrarán también tres convocatorias especialmente significativas, dentro de nuestra temática.

«Medios de comunicación y manipulación. Propuestas para una comunicación educativa y democrática» (Enseñanza Abierta), «Curso de Nuevas Tecnologías y Educación. Internet, Multimedia...» (Formación del Profesorado)» y «Curso de Lectura de Imagen: fotografía, prensa, cine, televisión, cómic, vídeo y sonido» (Formación del Profesorado)» son las tres propuestas que consideramos especialmente relevantes. Para mayor información, hay que contactar con la UNED, en su sede central en Madrid, en los teléfonos 91-3987734 o bien en los Centros Asociados en las provincias.

Plataformas

Antonio Arenas



La publicación «El Semanal», en colaboración con la emisora de TV «Tele 5» y la UNESCO, han publicado durante doce semanas (abril a julio de 1998) una campaña de educación para la televisión, denominada

«La televisión es la televisión, la vida es la vida», dedicada a la influencia de la televisión. En esta campaña, pionera en España en una revista de información televisiva de gran difusión, han colaborado una docena de expertos (Fernando Conde, Javier Callejo, José Miguel Contreras, Amparo Pastor, Luis Miguel Martínez, Miquel Obiols, Luis Fernando Vílchez, Luis Rojas Marcos, Bernabé Tierno, Alejandra Vallejo-Nájera, Isidoro Arroyo y Agustín García Matilla) que han opinado sobre los pros y los contras de la programación,

Campaña «Niños y TV»

teledependencia, zapping, violencia, mitos, valores, sexo y salud en televisión...

El analfabetismo audiovisual de nuestra sociedad justifica sobradamente este tipo de campañas dirigida a padres y educadores, que tienen sumáshondosentido en publicaciones de difusión general como la que reseñamos y que debería ser una norma general en todas. Para contactar se puede escribir a la siguiente dirección: «El Semanal Televisión», calle José Abascal 56, 1º. 28003 Madrid.



Red Telemática de Centros Docentes de Andalucía

Según la Orden de 26 de enero de 1998 (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 24), la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía ha decidido crear la «Red Telemática de Centros Docentes de Andalucía», con el fin de proporcionar accesos y servicios de Internet a los centros educativos públicos no universitarios andaluces. Los objetivos generales del denominado «Programa Averroes» son: educar a los estudiantes andaluces para desenvolverse en la sociedad de la información, buscar y recibir críticamente información a través de las redes, utilizarlas como vehículos de comunicación... Igualmente pretende utilizar la red para convo-



JUNTA DE ANDALUCÍA

catorias de formación, e incluso para la formación a distancia del profesorado, etc.

En la primera convocatoria han sido seleccionados 764 centros andaluces que se beneficiarán de uno de los tres módulos ofertados (avanzado, medio o básico), según las características del Centro, disponibilidad de los recursos y formación de los docentes. Una de las primeras actividades de este Programa ha sido la convocatoria del 1º concurso de programas informáticos educativos y páginas web educativas. Para mayor información: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Edificio Torretriana, Isla de la Cartuja, 41092 Sevilla.

Plataformas

M^a Amor Pérez

Para aquellos profesores que se inician o quieren profundizar en el uso de los medios de comunica-

ción en las aulas, es necesario encontrar los recursos y medios necesarios para introducir esta innovación didáctica. Existen en nuestro país pocas revistas especializadas en esta temática que puedan servir con rapidez los textos necesarios para la documentación. El caso concreto de la Librería Cervantes de Salamanca es uno de los ejemplos existentes en nuestra geografía en el que se demuestra que es posible, incluso en la distancia, poder contar con los principales títulos del mercado español e internacional (los fondos del Grupo



Comunicar incluidos) y servirlos a todo el territorio nacional. Esta Librería además ha publi-

cado en varias ocasiones un catálogo específico con una selección bibliográfica con todos los fondos existentes en el mercado, el último de ellos realizado con motivo del Congreso Nacional de Prensa y Educación celebrado en 1996. Además esta Librería ha editado varios textos relacionados con nuestra temática, entre ellos *Los niños y la televisión* (1996). Para contactar con esta Librería se puede escribir a la calle Azafranal 11-13, 37001 Salamanca o llamar al teléfono 923-218602.

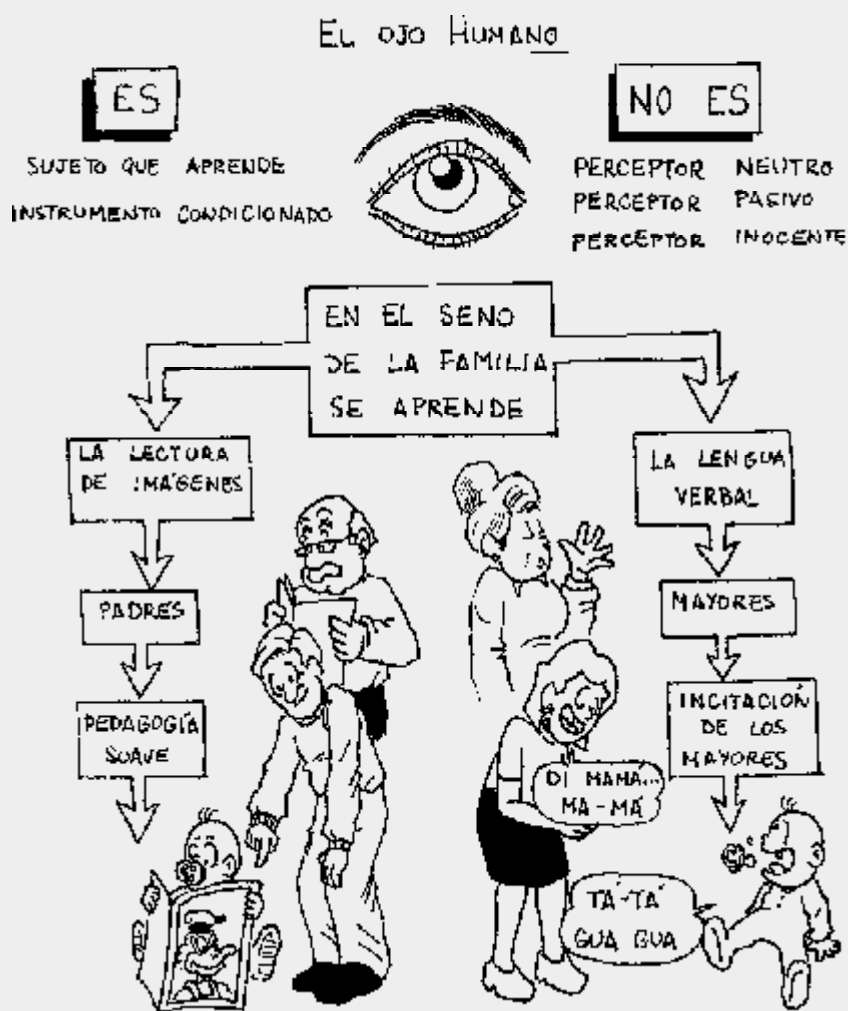


Universidad de Sevilla
Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías
Sevilla

Apuntes

Se aprende a leer imágenes...

« Del bisonte a la realidad virtual » de Roman Gubern (1996)

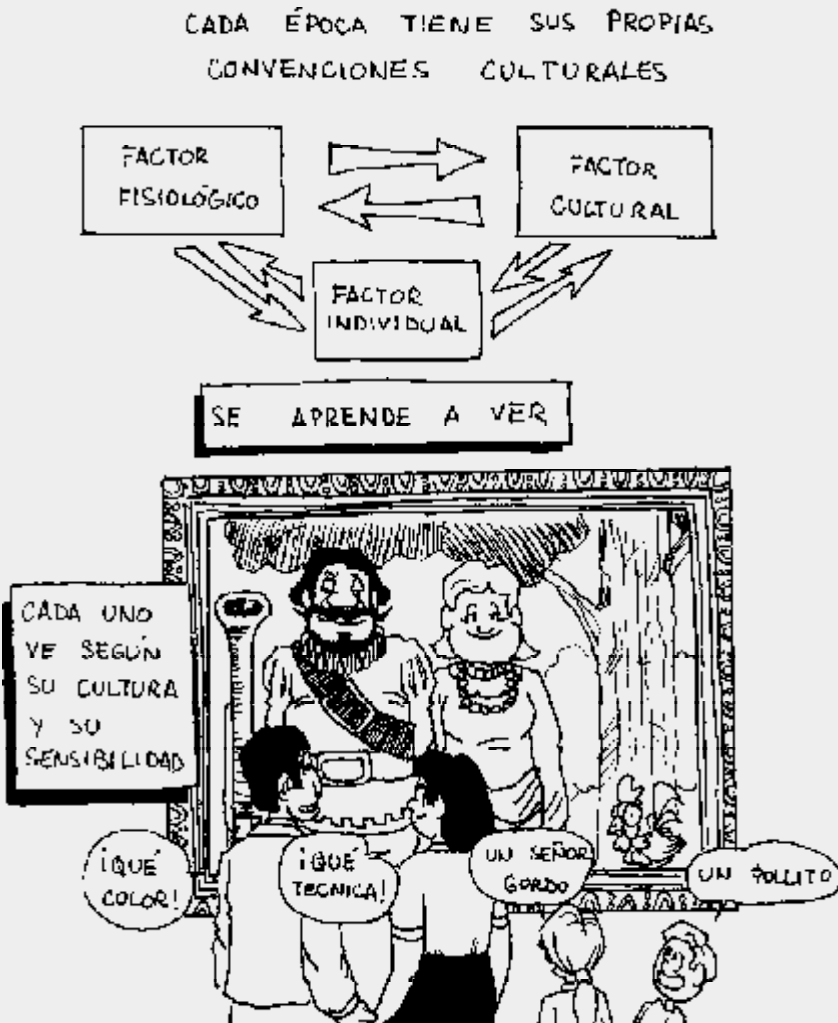


Apuntes

... casi al mismo tiempo que se aprende a hablar

Textos: Enrique Martínez-Salanova

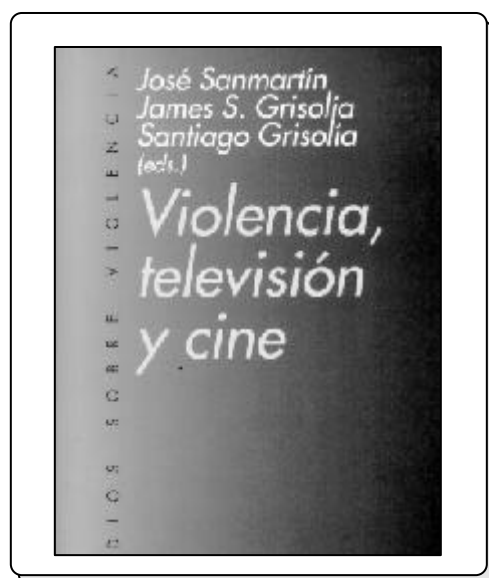
Dibujos: Pablo Martínez Peralta para COMUNICAR '98



Publicaciones

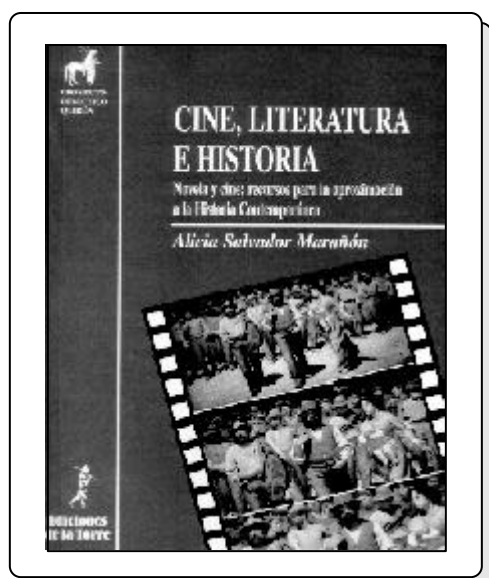
R e s e ñ a s

BeléndelArco



- **Violencia, televisión y cine**
- **J. Sanmartín, J. y S. Grisolia (eds.)**
- **Barcelona, Ariel, 1998**
- **157 páginas**

Con el objetivo de descubrir la génesis de la violencia, uno de los problemas más presentes en nuestra sociedad, se crea, en la Comunidad Valenciana y bajo la Presidencia de la Reina, el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, de carácter internacional, destinado a impulsar estudios científicos sobre dicho problema. Desde una óptica neutral, este libro se sustenta en la base de las recomendaciones de tipo práctico recogidas del Seminario «Violencia y Medios de Comunicación (I). Cine y Televisión», realizado en noviembre de 1997 a manos del citado Centro y dirigido, de manera especial, a la industria audiovisual, a padres, a educadores y a políticos. Las aportaciones de importantes científicos invitados a este Seminario, como E. Donnerstein, L. R. Huesmann, Javier Urra y Miguel Clemente, entre otros, hacen que desde las líneas de este texto se analicen los múltiples problemas que se enlazan en torno a la violencia en los medios de comunicación audiovisual.



- **Cine, literatura e historia**
- **Alicia Salvador Maraño**
- **Madrid, Ediciones la Torre, 1997**
- **364 páginas**

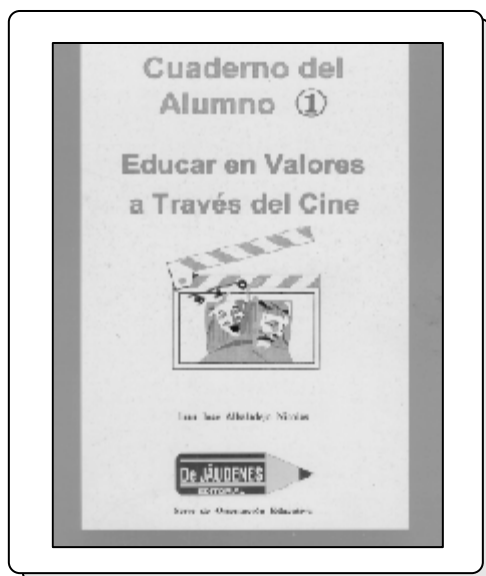
Cine y literatura se constituyen aquí como valiosos instrumentos destinados a darle una visión meramente práctica y didáctica a la Historia Contemporánea. En este sentido, el presente libro ofrece algunos materiales de análisis que acercan al gran público en general, y especialmente a aquellos alumnos de Bachillerato, COU o del primer ciclo Universitario, a una primera aproximación a la Historia Contemporánea, sirviendo, a su vez, de apoyo para el profesor de Secundaria en su labor didáctica. Su primera parte va dirigida hacia a los profesionales de la docencia de Historia, donde se sugiere, desde la propia experiencia, algunos usos didácticos de las obras y guías elaboradas. Mas el núcleo principal del texto es su segunda parte, que de la mano de un conjunto constituido por 14 guías para la “lectura histórica” de películas y novelas, el lector camina por contenidos que hacen que nos adentremos, de forma amena y casi sin darnos cuenta, en temas de la Historia Contemporánea.

Publicaciones

R e s e ñ a s

Francisco Carmona/M^a Amor Pérez

- **Guía para ver: «El Espíritu de la colmena»**
- **José Luis Barrera Calahorro y otros**
- **Valencia, Nau Llibres, 1998**
- **64 páginas**



- **Educar en valores a través del cine**
- **Juan José Albadalejo Nicolás**
- **Murcia, De Jáudenes, 1997**
- **220 páginas**

Si cuando vi *El Espíritu de la Colmena* hubiese leído este breve trabajo, habría encontrado en ella todo su amplio significado, pero si lo hubiese leído, cuando la volví a ver, hubiese tenido la capacidad suficiente para analizar el equilibrio perfecto que existe en su compleja estructura. Por tanto, deseo tener la más mínima oportunidad para volver a ver la película y el poder vivir de ella todo su amplio contenido. Consiste este trabajo en un completo análisis de personajes, secuencias y detalles significativos para hacernos ver la obra de Erice con la óptica que nos la muestra su autor desde los niveles: histórico, sociopolítico y, el más bello, desde mi punto de vista, el que escapa a toda comprensión racional, el metafórico, poético o simbólico. Como apéndice, un nominativo repaso de la época histórica que inicia la película por el cine español, cierra este interesante trabajo, el tercero de una serie que se anuncia con ambiciones y que promete enseñarnos mucho sobre buen cine.

Con una filosofía del cine basada en su inmenso potencial didáctico por su relación con la vida cotidiana, la literatura, la historia, la antropología... nace esta obra de clara determinación educativa. Aunque su objetivo es educar en valores a los adolescentes, tiene la particularidad lógica, muchas veces procurada y pocas conseguida, de intentar hacer partícipe de este proceso a toda la comunidad educativa. Como material de acción tutorial para el primer Ciclo de la ESO, estructura el autor el contenido de su obra en siete películas para análisis conjunto de profesores, padres y alumnos, desde los puntos de vista argumental y técnico. Después de una sesión introductoria, selecciona una película por trimestre, para cada uno de los cursos, de este primer ciclo. Además del manual de tutor, donde se desmenuzan concienzudamente todas las posibilidades de los largometrajes desde el proyecto educativo propuesto, existen dos cuadernos de trabajo para los alumnos.

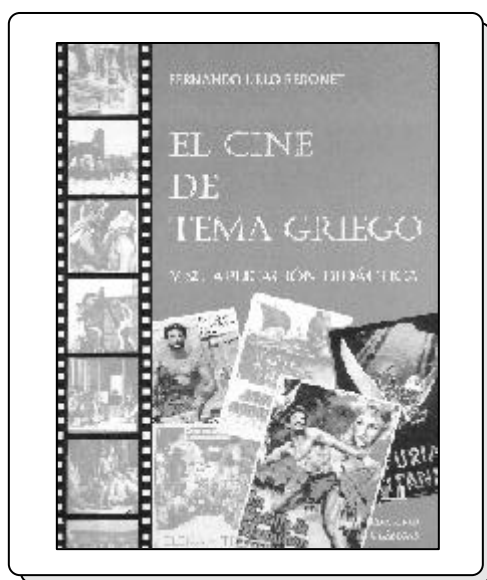
Publicaciones

R e s e ñ a s

Ilda Peralta



- 100 películas sobre historia contemporánea
- José María Caparrós Lera
- Alianza Editorial, Madrid, 1997
- 779 páginas



- El cine de tema griego y su aplicación didáctica
- Fernando Lillo Redonet
- Madrid. Clásicas, 1997; 187 páginas

El autor, profesor de la Universidad de Barcelona, recopila, mediante el análisis de 100 películas históricas, su experiencia en la enseñanza de la historia y del cine en la historia. Van articuladas en veinticinco capítulos que abarcan desde la Revolución francesa hasta la guerra del Vietnam. Las películas se acompañan de fotogramas, cronologías y el contexto de la época, fichas técnicas, y valoración crítica, ampliadas con títulos de films complementarios que con facilidad se pueden encontrar en vídeoclubs. Se cierra con una cronología de hechos que facilita comprensión de cada suceso histórico tratado. El trabajo de investigación constituye un magnífico modelo y guía para profesores que enseñan Historia ya que mediante el cine se puede explicar la historia, pero sustancialmente, en este siglo, el cine es una parte consustancial en la cultura social. La historia que cuenta el cine es distinto tipo de historia, que como toda historia tiene sus propios límites, y se sitúa junto a la historia oral y a la escrita.

La historia, la filosofía, la mitología, y en general toda la temática que puede trabajarse en las aulas sobre los griegos, están reflejados e investigados en este texto en relación con el cine. El autor presenta en este libro, imprescindible lugar de consulta para profesores de clásicas, un esfuerzo en torno a elementos dispares del mundo griego, que se aglutinan de forma visual en el cine, en las «películas de romanos», que en este caso son de griegos. El autor añade comentarios de la vida y cultura griega, tópicos que han llegado hasta nuestros días, las bases de la filosofía griega más cercanas a la actualidad, los deportes, las guerras, conflictos y personajes históricos... De las películas realiza la sinopsis argumental a la que añade abundante bibliografía. En su aspecto más práctico orienta mediante ejercicios y actividades didácticas e indicaciones metodológicas sobre cómo utilizar el cine en las aulas. Incrementa su aportación a la acción docente con una guía-modelo de realización de un vídeo foro.

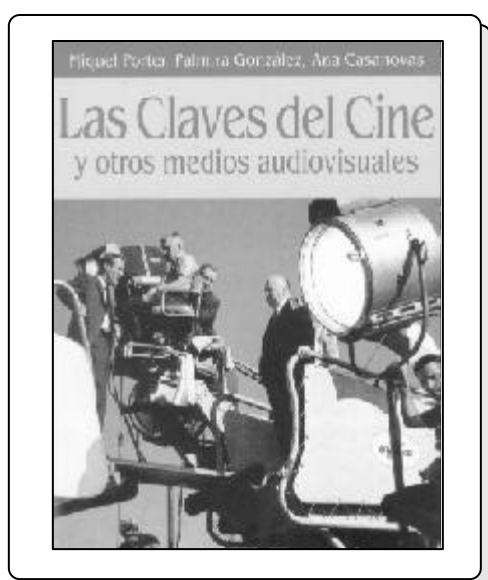
Publicaciones

R e s e ñ a s

Francisco Casado



- **Cine formativo**
- **Saturnino de la Torre (Coord.)**
- **Barcelona, Octaedro, 1996**
- **190 páginas**



- **Las claves del cine**
- **M. Porter, P. González y A. Casanovas**
- **Barcelona, Planeta, 1994**
- **159 páginas**

El cine, considerado como espectáculo y como expresión artística, se nos ha presentado como una realidad social, cultural y política, con muy poca conexión con la realidad formativa o educativa. Entendiendo que una gran parte del cine puede tener un contenido formativo, aunque no se realizara pensando en esta cualidad, este grupo de educadores ha recogido un conjunto de reflexiones y comentarios que se desarrollan en dos partes. Primeramente se recogen reflexiones sobre el cine, explicándose la forma en la que se adquiere la formación a través del medio, o de cómo convertir la información en formación. Se plantea la televisión como recurso social y educativo haciendo hincapié en la necesidad de enseñar a leer la imagen televisiva. En la segunda parte se aplica el modelo procedimental expuesto, haciendo comentarios de películas como: «El señor de las moscas», «Matar a un ruiseñor», «En compañía de lobos», «El pequeño Tate», «Forrest Gump», «El rey León»...

Al acercarnos al medio de comunicación cinematográfico, con su gran influencia sobre la sociedad, conformando no sólo gustos, hábitos y modas, sino afectando a hechos sociales y políticos, en las ciencias y en las artes, tanto individual como colectivamente, nos podemos preguntarnos si conocemos su lenguaje. En este libro, los autores nos ofrecen una visión completa de este lenguaje universal de nuestro siglo para adentrarnos en las claves del cine. El texto incluye capítulos como: «El cine como medio de expresión», donde se exponen los primeros pasos en la cinematografía; «Bases tecnológicas», señala los fundamentos básicos de la tecnología del cine; «Las técnicas de filmación», nos introduce en los distintos tipos de encuadre, movimientos de cámara...; «Estructura de las obras», en la historieta y el guión, pasando por decorados, escenarios,...; Otros capítulos son: «El significado de las obras», «Los audiovisuales, diferencias y relaciones»; «La técnica y producción de la imagen electrónica»...

Publicaciones

R e s e ñ a s

Marina Chacón



- **El lenguaje cinematográfico. Gramática, géneros, estilos y materiales**
- **Joaquín Romaguera i Ramió**
- **Madrid, La Torre, 1991, 156 páginas**



- **El cine en la escuela**
- **J. Romaguera y otros**
- **Barcelona, Gustavo Gil, 1989**
- **168 páginas**

Una nueva metodología del medio, sin cuestionar otras formas de aprender, aparece en este libro sobre didáctica del cine, donde el autor reordena los fundamentos básicos en un corpus didáctico asentado en tres bloques independientes según los programas y necesidades de los docentes: la gramática y el lenguaje cinematográfico, los géneros y subgéneros y los movimientos y las escuelas. El volumen concluye con un apartado de informaciones, recursos y propuestas que servirán de apoyo eficaz, por abiertos y sugerentes, tanto para la ampliación de conocimientos como para la práctica. Este libro está dirigido a un público que se despierta intelectualmente para ver cine y que en algún momento se plantea contemplarlo más allá de lo que aparenta. Intenta responder fragmentaria y sectorialmente a muy diversas cuestiones. Para ello, el autor ha elegido una serie de temas que permitirán desvelar ciertos recovecos, poner en cuestión conceptos clave y deshacer criterios anquilosados.

Con este texto se pretende estimular a profesores y alumnos a introducir eficazmente el cine en la enseñanza, ya que existe una escasa y esporádica presencia de este medio en las actividades educativas formales. No se trata de un libro de texto ya que su subtítulo, *Elementos para una didáctica*, pretende sintetizar su vocación de estimular la introducción del cine en la enseñanza desde una óptica dirigida tanto a los enseñantes como a los alumnos. Los autores, reconocidos expertos en el ámbito cinematográfico y en el de la didáctica, plasman en estas páginas la combinación del rigor teórico con la eficacia práctica de propuestas de trabajo con el fin de que el cine sea tratado en el ámbito educativo, no sólo como el arte específico de nuestro siglo, sino también como un medio de expresión personal y colectivo y como una fuente de conocimientos universales. Se trata, en suma, de un libro recomendable para todos aquellos maestros y profesores que quieran iniciarse en la aventura del cine.

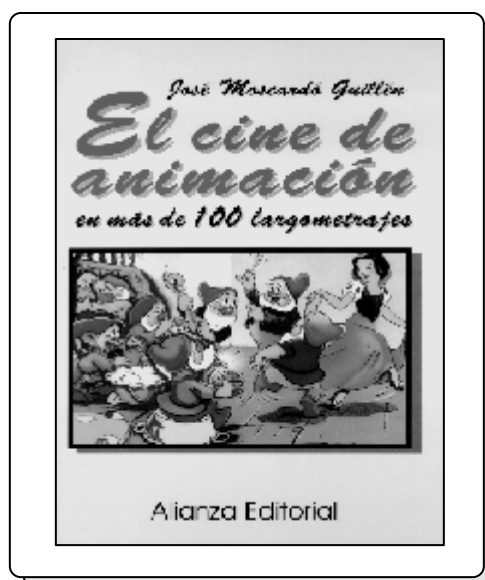
Publicaciones

R e s e ñ a s

Enrique Martínez-Salanova



- **La semilla inmortal. Los argumentos universales en el cine**
- **Jordi Balló y Xavier Pérez**
- **Barcelona, Anagrama, 1997, 351 páginas**



- **El cine de animación**
- **José Moscardó Guillén (Coord.)**
- **Madrid, Alianza Editorial, 1997**
- **288 páginas**

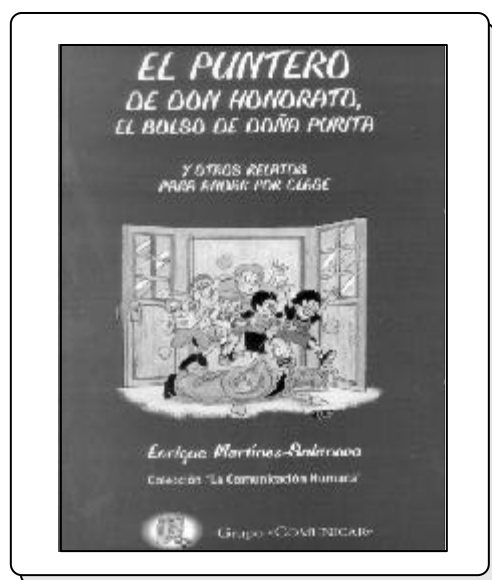
Para profesores de Lengua y Literatura, o de Ciencias Sociales que deseen enriquecer sus clases, contenidos y exposiciones, o que promuevan la investigación entre sus alumnos, este libro puede ser de vital importancia ya que presenta de forma asequible, los argumentos más importantes del cine, clasificados en relación a muy pocos parámetros o visiones históricas, novelescas, míticas o literarias. Los autores se plantean la originalidad de los argumentos del cine y aportan claves muy concretas para que, a partir de la investigación que ellos han realizado, cualquier curioso o entendido pueda avanzar en el campo de la narración cinematográfica. Las relaciones que se crean entre Ulises y personajes del western, o Macbeth y determinado gangster, y otras miles de comparaciones de este libro, hacen que se descubra una nueva forma de ver el cine, de estudiar la narrativa cinematográfica o de investigar la relación entre cine, historia, cultura, mitos y leyendas y obra literaria.

Aunque está comúnmente extendido que el cine de animación es solamente para el público infantil, para niños y jóvenes, este texto que reseñamos demuestra todo lo contrario, presentando una guía práctica de trabajo para su análisis en profundidad. Sin duda, es un extraordinario texto que nos puede servir para introducir en las aulas el cine de animación, contando con toda la filmografía que en esta temática se ha elaborado desde 1937, hasta los más recientes y últimos «mangas» japoneses. Quien desee aprender las diferencias entre cine de dibujos animados y de animación, entrar en las principales productoras de cine animado, y analizar o investigar sobre cientos de películas, debe encarecidamente acometer la lectura de este libro. Decenas de fotografías y varios índices: temático, cronológico, alfabético..., hacen más fácil la utilización de este libro como texto de análisis. Para los no iniciados, es libro imprescindible; en cambio, para expertos, es el manual ideal de consulta.

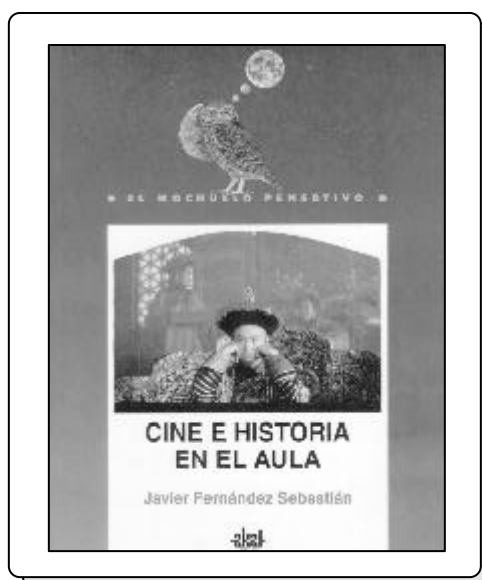
Publicaciones

R e s e ñ a s

Paco Carmona



- **El puntero de Don Honorato...**
- **Enrique Martínez-Salanova**
- **Huelva, Grupo Comunicar, 1998**
- **237 páginas**



- **Cine e Historia en el aula**
- **Javier Fernández Sebastián**
- **Madrid, Akal, 1994**
- **128 páginas**

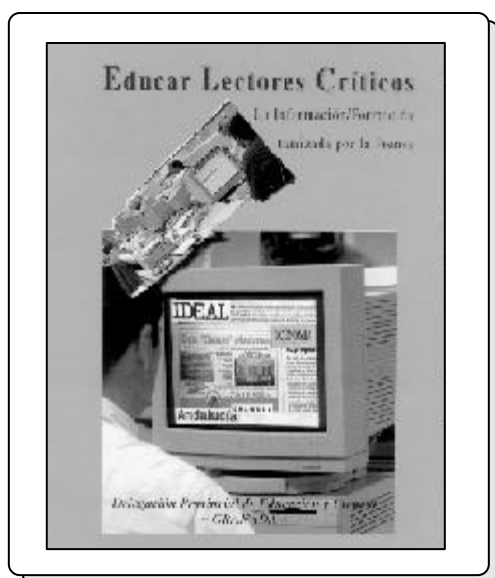
Hoy, que para regular la convivencia en las aulas son necesarios cientos de kilos de papel en formas de decretos y órdenes y que establecen guías para PECs, con sus ROFs, la lectura de este agradable libro puede parecer a un consumidor corriente pura ficción, o a lo sumo, reflejo de un tiempo pasado. Sin embargo si cada día lectivo te encaminas a un centro docente, se sabe que el esfuerzo normativo de la administración es en cierta medida vano, superado por la originalidad del material humano que cada día concurre a un aula. Sabemos, y también deseamos, que la convivencia en las mismas debe sembrarse entre «col y col» esas «lechugas» relacionadas con esa pedagogía vital que no olvidamos nunca. En suma, un libro de 34 relatos breves, más o menos reales, de ficción, enseñanza y recuerdos que, aunque alguien lo ponga en duda, tienen su actual reflejo en las aulas. Y por supuesto, también indicado para arrancar sonrisas, combatir la génesis del insomnio, espantar malhumores y fabricar mejores docentes y discentes.

Los docentes reconocen cada vez más, la necesidad de un uso pluridisciplinar de los materiales curriculares. En el estudio de las Ciencias Sociales y de la Historia en particular, el cine es hoy día uno de estos imprescindibles materiales curriculares. En este libro, el autor a modo de justificación científica, nos hace un interesante análisis de las interrelaciones entre la historia, la novela y el cine, discriminando, apoyado en claros entramados conceptuales, la ficción y el hecho histórico. Pero como enseñantes, lo que más llama nuestra atención, son las orientaciones metodológicas para la aplicación del cine en las aulas y sus fichas didácticas, en las que, a modo de ejemplo, coloca cinco películas, de diferentes tiempos históricos, extrayendo contenidos y actividades a cada una de ellas para los diferentes niveles de la enseñanza de la Historia. El libro cita también una amplia lista sobre excelentes películas para el estudio de las diferentes épocas y fenómenos. En suma, es un breve opúsculo que debe convertirse en referente para el trabajo pedagógico de la Historia.

Publicaciones

R e s e ñ a s

Antonio Arenas/Mamen Millán



- Educar lectores críticos
- Rafael Mesa y otros
- Granada, Junta Andalucía, 1998
- Cuatro cuadernillos

La Delegación de Educación, en colaboración con el Centro de Profesores, la Asociación de la Prensa y el diario «Ideal» han editado un material (carpeta con cuatro cuadernos de trabajo y un vídeo) con el título *Educar lectores críticos. La formación*. Estos documentos y videogramas, que se han repartido en todos los centros de la provincia de Granada, pretenden ser «un apoyo a la tarea diaria de los profesionales de la enseñanza que facilitan la integración curricular de los medios de comunicación como herramienta importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos». En su elaboración han participado varios asesores de tecnologías de la comunicación de los Centros del Profesorado de la provincia. Los cuatro cuadernillos independientes llevan como título «Elaboración y producción de un periódico», «La comunicación periodística», «La imagen periodística» y «La publicidad en prensa». Por su parte, el vídeo que acompaña al material se titula «De la noticia al lector» que muestra el trabajo en una redacción periodística.



- Medios, recursos y tecnología didáctica para la Formación Profesional
- Ignacio Aguaded y Enrique Martínez
- Facep, 1998; 237 páginas

Como su título indica, este libro quiere dar a conocer los medios, recursos y tecnología didáctica que se puedan llevar a cabo en la Formación Profesional Ocupacional, ya que resulta muy necesaria la utilización y el aprendizaje de los mismos. Ofrece la ayuda que el profesional o cualquier persona busca cuando decide adentrarse en el apasionante mundo de la enseñanza con y a partir de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Por medio de métodos y técnicas se intentará aprovechar el máximo de recursos didácticos para el buen aprendizaje adulto. Cuando se habla de recursos, este libro nos aporta una gran variedad de ellos, algunos ya conocidos y aplicados por todos en las aulas desde medios tan tradicionales como la pizarra o los carteles hasta los informáticos y más actuales como los ordenadores, multimedia o internet; pasando por medios audiovisuales (retroproyector, vídeo, diapositivas, fotografía...) y de comunicación (tebeos y comics, radio, prensa, televisión, cine, publicidad...).

Publicaciones

R e s e ñ a s

Juan Manuel Méndez/Manuel Monescillo



- El periódico en la educación primaria
- Grupo DICO, Medios de Comunicación
- Salamanca, Centro de Profesores, 1998
- 95 páginas



- Formación del profesorado en la sociedad de la información
- Alfonso Gutiérrez Martín (Coord.)
- Segovia, Escuela Univ. Magisterio, 1998

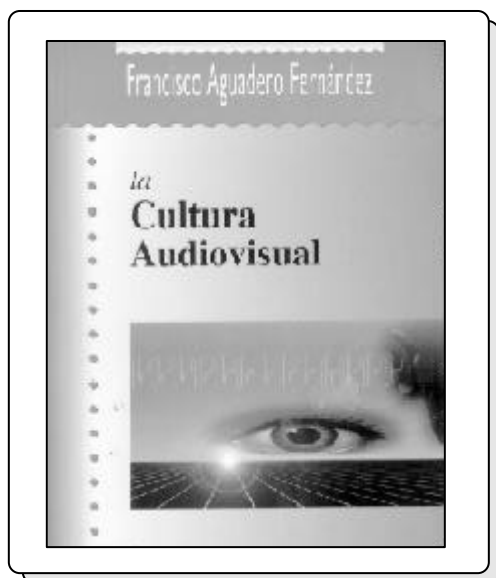
Esta publicación tiene un eminente carácter práctico y va dirigida a los alumnos de los tres ciclos de Primaria con la finalidad de fomentar el conocimiento de la prensa y su utilización en el aula, con el objeto de crear lectores críticos y autónomos. Para ello, se presentan tres cuadernos de trabajo, uno para cada ciclo respectivamente. El primero, trabaja contenidos como la necesidad de la comunicación, la estructura y organización del periódico, complementándose con una serie de actividades. El segundo, profundiza más en su conocimiento, introduciendo nuevos aspectos sobre la información del periódico y la noticia, y termina con el desarrollo de actividades. Por último, se nos presenta el cuaderno dirigido al tercer ciclo donde, desde una visión clara y precisa, se va compaginando la información sobre el conocimiento de un periódico con la realización de actividades. En definitiva, nos encontramos ante un documento de apoyo del fascinante mundo de la educación en medios.

Este libro recoge las aportaciones de expertos de distintos países sobre la formación del profesorado en la sociedad de la información. Los temas desarrollados son muy variados, pero de rigurosa calidad, entre los que destacan: «El profesor ante las nuevas tecnologías» por Alfonso Gutiérrez (Universidad de Valladolid); «Gestión de la comunicación en el espacio», por Ismar de Oliveira (Universidad de Sao Paulo); «Educación para los medios, multiculturalidad, democracia», por Robert Ferguson (Universidad de Londres, Inglaterra); «Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico», por Jacques Piette (Universidad de Sherbrooke, Québec); «Retos y estrategias para la formación del profesorado en medios», por Manuel Pinto (Universidad de Minho, Portugal); «Televisión y formación del profesorado», por Agustín G. Matilla (U. Complutense de Madrid); «Internet en la enseñanza de los nuevos medios» por Robyn Quin (Universidad de Edith Cowan, Australia)...

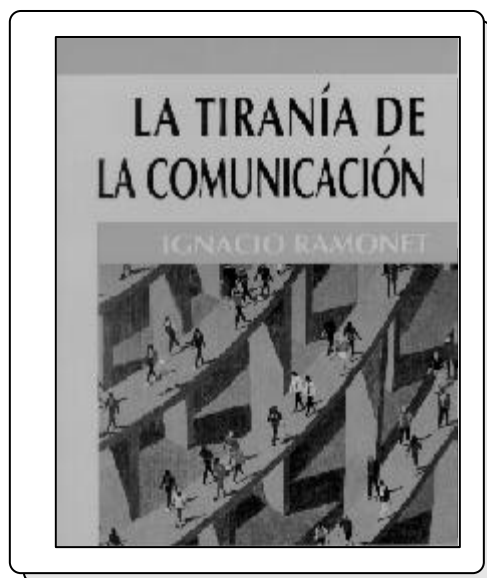
Publicaciones

R e s e ñ a s

Francisco Martínez



- La cultura audiovisual
- Francisco Aguadero Fernández
- Madrid, Editorial Ciencia 3, 1997
- 208 páginas



- La tiranía de la comunicación
- Ignacio Ramonet
- Madrid, Debate, 1998
- 222 páginas

Comunicólogo y hombre de marketing, Aguadero nos invita en su libro a adentrarnos en ese espacio icónico combinado con recursos sonoros que define la cultura audiovisual. Es un manual de estética iconográfica, riguroso, claro y ameno, donde el mundo perceptivo, valorativo y cognitivo se presenta como una realidad que vivimos. La obra es una reflexión que incluye metodología para ayudar a cuantos se sientan sensibilizados en este campo a proyectarse hacia una verdadera educación audiovisual que les permita, superando el alto grado de analfabetismo existente sobre el fenómeno de la imagen, decodificar un mensaje. Dieciséis páginas de bibliografía selecta vienen a enriquecer la obra, con el añadido de un apéndice –imágenes en color– que muestra la síntesis aditiva de la visión humana y su círculo cromático, así como impresiones sugeridas por los colores y unas páginas de imágenes publicitarias. Tal vez, una de las aportaciones más interesantes de este trabajo sea ayudar a interpretar los diversos lenguajes que subyacen en toda comunicación humana.

Es éste uno de esos libros que no nos deja sucumbir a la tentación de abandonarlo en cualquiera de sus capítulos. Amenamente escrito, con una proliferación de datos que hablan por sí, te seduce hasta el final y te deja inquieto, interpellando. De la mano de estas páginas, llegamos a la conclusión –he aquí la idea central– de que en una sociedad sin comunicación, sin información, no hay libertad; pero ¡más comunicación no nos da más libertad! El tiempo en el que el poder dictatorial suprime la información ha dado paso a la asfixia comunicacional que degenera en la supresión de la libertad. Y en este entramado, la televisión juega un papel dominante, donde los informativos marcan la noticia del momento y no reparan en verificar los hechos, si ello reduce su impacto emocional. Semiólogo, periodista, y profesor universitario en París, Ramonet nos invita a esperar a un «mesías mediático» que haga que la comunicación, que inunda todos los aspectos de la vida social, política, económica, religiosa y cultural, deje de actuar como una tiranía.

Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura



Estamos en Red...

Creada en Brasil en septiembre de 1982, la Red de Revistas de Comunicación y Cultura –entre las que se encuentra COMUNICAR– se propone apoyar a las diferentes instituciones dedicadas a la reflexión teórica, a la investigación y a la enseñanza de la comunicación. El principal objetivo de esta Red es constituirse en agente movilizador de la producción, distribución e intercambio de revistas vinculadas con la comunicación en el ámbito iberoamericano. La Red se encuentra actualmente formada por las siguientes revistas:

• **MEDIOS EDUCACIÓN COMUNICACIÓN**

Casilla de Correos 3277
1000 Buenos Aires (Argentina)

• **OFICIOS TERRESTRES**

Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata
Av. 44, n° 676. La Plata, CP 1900 (Argentina)
Telefax: (021) 829920/837288
E-mail: webmaster@info.perio.unlp.edu.ar

• **REVISTA BOLIVIANA DE COMUNICACIÓN**

Casilla 5946. La Paz (Bolivia)

• **INTERCOM. Revista Brasileira de Comunicação**
Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443,
Bloco A, sala 1, Cidade Universitaria
05508-900 São Paulo, SP (Brasil); Fax: 8130596

• **REVISTA DE COMUNICAÇÕES E ARTES**

Escola de Comunicações e Artes
Universidade de São Paulo
Caixa Postal 8191-05508-900
São Paulo, SP (Brasil); Fax: 8130596

• **REVISTA COMUNICARTE**

Instituto de Artes e Comunicações e Turismo
Pontificia Universidade Católica de Campinas
Caixa Postal 317 13100 Campinas, SP (Brasil)

• **COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE**

Instituto Metodista de Ensino Superior
Rua do Sacramento 230 Rudge Ramos
09735-460 Sao Bernardo do Campo, SP (Brasil)
Fax: 4553349; E-mail: metodpgrp@eu.ansp.br

• **UCBC INFORMA**

União Cristã Brasileira de Comunicação Social
Av. Jabaquara 2400, Loja 03,
CEP 04046 Sao Paulo, SP (Brasil)

• **REVISTA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL**

Departamento de Comunicação Social
Universidades Federal de Ceará
Av. da Universidade 2762, Campus de Benfica,
60.020-180 Fortaleza, CE (Brasil)

• **COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO**

Universidade de São Paulo
Departamento de Comunicações e Artes -ECA/USP
Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 predio
central, 2º andar sala B-17 Cidade Universitaria
055508-900 São Paulo, SP (Brasil)
Fax: (5511) 8184326; E-mail: comueduc@usp.br

• **BIBLIOTECOMIA E COMUNICAÇÃO**

Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rua Ramiro Barcelos, 2705.90035-007
Porto Alegre, RS (Brasil)
Fax.3306635; E-mail: bibfbc@vortex.ufrgs.br

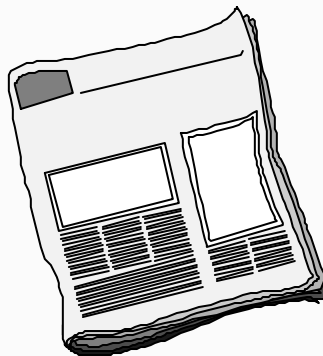
• **SIGNO Y PENSAMIENTO**

Facultad de Comunicación y Lenguaje
Pontificia Universidad Javeriana
Carrera 7ª N° 43-82, Edificio Angel Valtierra,
piso 7 Santafé de Bogotá (Colombia)
Fax: 2871775; E-mail: alalinde@javercol.javeriana.edu.co

• **COMUNICACIÓN UPB**

Facultad de Comunicación Social
Universidad Pontificia Bolivariana; Apartado Aéreo
56006 Medellín (Colombia); Fax: 4118656

Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura



• COMUNICACIÓN Y MEDIOS

Escuela de Periodismo
Universidad de Chile
Belgrado 10, Santiago (Chile); Fax: 2229616

• ARANDU

Revista Cuatrimestral de las
Organizaciones Católicas de Comunicación
(OCIC-AL, UCLAP y Unda-AL)
Alpallana 581 y Whimper,
Apartado Aéreo 17-21-178
Quito (Ecuador); Fax: (593-2) 5011658
E-mail: scc@seccom.ec

• CHASQUI

CIESPAL. Centro Internacional de Estudios
Superiores de Comunicación para América Latina
Av. Diego de Almagro 2155 y Andrade Marín
Casilla 17-01-584, Quito (Ecuador)
Fax: 502487; E-mail: chasqui@ciespal.org.ec

• COMUNICAR

Grupo Comunicar
Colectivo Andaluz de Educación en Medios de Co-
municación
Apartado 527. 21080 Huelva (España)
Tfno y fax: 34-959-248380
E-mail: comunica@teleline.es

• ESTUDIOS SOBRE LAS CULTURAS CONTEMPORÁNEAS

Programa Cultura. Universidad de Colima
Apartado Postal 294. 28000 Colima, Col. (México)
Fax: 27581; E-mail: pcultura@volcan.uco.mx

• TECNOLOGÍA Y COMUNICACIÓN EDUCATIVAS

Instituto Latinoamericano de Comunicación Educa-
tiva. Calle del Puente, n° 45
Col. Ejidos de Huipulco, Delg. Tlalpan
CP 14380, México DF (México); Fax: 7286554

• VERSIÓN ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN Y POLÍTICA

Departamento de Educación y Comunicación
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
Col. Villa Quietud, Deleg. Coyoacán,
México DF (México); Fax: 7245149

• COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD

Centro de Estudios de la Información
y la Comunicación
Universidad de Guadalajara
Paseo Poniente 2093, Apartado Postal 6-216
44210 Guadalajara, Jalisco (México)
Fax: 8237505/8237631

• REVISTA MEXICANA DE COMUNICACIÓN

Fundación Manuel Buendía, AC
Guaymas 8-408, Col. Roma. 06700
México DF (México)
Fax: 2084261
E-mail: fbuendia@cmapus.cem.itesm.mx

• CONTRATEXTO

Facultad de Ciencias de la Comunicación
Universidad de Lima (Perú)
Apartado 852, Lima 100 (Perú); Fax: 4379066

• DIA-LOGOS DE LA COMUNICACIÓN

FELAFACS-Federación Latinoamericana
de Facultades de Comunicación Social
Apartado Postal 180097, Lima 18 (Perú)
Telefax: 4754487
E-mail: wneira@felafacs.org.pe

• CANDELA

Santiago de Chile 1180, esc.301
11200 Montevideo (Uruguay)
Fax: 962219

• ANUARIO ININCO

Instituto de Investigaciones de la Comunicación
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad Central de Venezuela
Av. Neverí, Centro Comercial Los Chaguaramos,
piso 13, Los Chaguaramos Apartado Correos 47.339
Caracas 1041 (Venezuela)
Fax: 6622761; E-mail: ininco@conicit.ve

• COMUNICACIÓN. ESTUDIOS VENEZOLANOS DE COMUNICACIÓN

Centro Gumilla. Edificio Central de Valores, local 2,
Esquina Luneta, Altagracia
Apartado 4838, Caracas 1010-A (Venezuela)
Fax: 5647557

COMUNICAR

Revista de Educación en Medios de Comunicación

Próximos títulos

Temas monográficos

.....

**12. Los estereotipos en los medios:
La educación crítica de la comunicación**

Coordina: Felicidad Loscertales. Universidad de Sevilla



**13. La educación en democracia y
los medios de comunicación**

Coordina: Juan Antonio García Galindo. Universidad de Málaga



**14. La comunicación humana:
retos en los umbrales del nuevo milenio**

Coordina: Mariano Sánchez. Universidad de Granada



**15. Educar para la solidaridad con
los medios de comunicación**

Coordina: Octavio Vázquez. Universidad de Huelva

*«COMUNICAR» es una plataforma de expresión abierta a la participación y colaboración de todos los profesionales de la educación y la comunicación.
Si está interesado/a en colaborar en los próximos números,
puede remitirnos sus trabajos y comunicaciones (ver normas de colaboración, pág. 251).*

En tiempos de
comunicación...



“COMUNICAR”

Un foro abierto para la
Educación en Medios de Comunicación

Para conocer y comprender los nuevos lenguajes...
Para crear y recrear con los nuevos medios...

Suscríbase y
colabore con sus trabajos

El Grupo COMUNICAR es una asociación de profesores y periodistas de Andalucía que, sin ánimo lucrativo, pretende incentivar a la comunidad educativa (docentes, padres y alumnos) y a los profesionales de la comunicación para el uso didáctico crítico, creativo y plural de los medios de comunicación en las aulas.

**Revista «Comunicar»**

- Suscripción anual 1999 (números 12 y 13) 2.995 pts.
- Suscripción bianual (números 12, 13, 14 y 15) 5.650 pts.
- Comunica 1: Aprender con los medios 1.500 pts.
- Comunica 2: Comunicar en el aula 1.500 pts.
- Comunicar 3: Imágenes y sonidos en el aula 1.500 pts.
- Comunicar 4: Leer los medios en el aula 1.500 pts.
- Comunicar 5: Publicidad, ¿cómo la vemos? 1.500 pts.
- Comunicar 6: La televisión en las aulas 1.500 pts.
- Comunicar 7: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos? 1.650 pts.
- Comunicar 8: La Educación en medios de comunicación 1.650 pts.
- Comunicar 9: Educación en valores y comunicación 1.650 pts.
- Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación 1.850 pts.
- Comunicar 11: El cine en las aulas 1.850 pts.

Colección «Áreas Curriculares»

- Descubriendo la caja mágica. Aprendemos TV. Cuaderno de clase 1.875 pts.
- Descubriendo la caja mágica. Enseñamos TV. Guía Didáctica 1.750 pts.

Monografías «Aula de Comunicación»

- Comunicación audiovisual 1.600 pts.
- Unidades didácticas de prensa en Educación Primaria 1.450 pts.
- El periódico en la Educación de Adultos 1.600 pts.
- Juega con la imagen. Imagina juegos 1.450 pts.
- El universo de papel. Trabajamos con el periódico 1.600 pts.

Colección «La Comunicación Humana»

- El puntero de don Honorato, el bolso de doña Purita 1.750 pts.

Colección «Prensa y Educación»

- II Congreso andaluz «Prensa y Educación» 1.950 pts.
- Profesores dinamizadores de prensa 1.850 pts.
- Medios audiovisuales para profesores 2.250 pts.
- Enseñar y aprender con prensa, radio y TV 2.600 pts.
- Cómo enseñar y aprender la actualidad 2.000 pts.
- Enseñar y aprender la actualidad con los medios 1.850 pts.

Colección «Educación y Medios de Comunicación»

- Televisión y educación 1.500 pts.
- Publicidad y educación 1.500 pts.

Murales «Prensa Escuela»

- «Publicidad» (8), «E. ambiental y medios» (9), «La tele y nosotros» (10), «Investigamos el cine» (11), «El cómic» (12), «La radio» (13), «Derechos Humanos» (15) **Gratis**

SUBTOTAL

Formas de pago:**España:**

- Talón nominativo adjunto al pedido a favor de Grupo Comunicar (sin gastos de envío)
- Giro postal c/c Caja Postal 1302 2390 72 0019089614 (Adjuntar justificante) (sin gastos de envío)
- Transferencia bancaria c/c 2098 0101 84 0135930218 (Adjuntar justificante) (sin gastos de envío)
- Contrarreembolso (se añadirán 595 pts. de gastos envío)

Gastos de envío

TOTAL

Extranjero:

- Talón en pesetas adjunto al pedido (se añadirán 995 pts. gastos envío)
- Contrarreembolso (se añadirán 1.695 pts. de gastos envío)

Sistemas de envío:

- Los servicios se tramitan por vía postal ordinaria.
- Opción envío urgente 48 horas: agregar 1.500 pts. al pedido

Ficha de pedidos

Nombre o Centro

Domicilio Población

Código Provincia Teléfono

Persona de contacto (para centros)

Fecha Firma o sello (centros):

CIF (para facturación)

Enviar a: Grupo COMUNICAR. Apdo. Correos 527. 21080 Huelva (España) e-mail: comunica@teleline.es

Colaboraciones

Normas de publicación

«COMUNICAR» es una revista educativa de carácter internivelar (desde Educación Infantil, Primaria y Secundaria, hasta Universidad y Adultos) que pretende fomentar el intercambio de ideas, la reflexión compartida entre periodistas y docentes y el auto-perfeccionamiento de los profesionales en el ámbito de los medios de comunicación en la educación.

• **Temática:** Serán publicados en «COMUNICAR» los trabajos y artículos inéditos enviados por los suscriptores, colaboradores y lectores de la revista que versen sobre proyectos, investigaciones, reflexiones, propuestas o experiencias en la utilización didáctica, plural e innovadora, de los medios de comunicación en la enseñanza, en sus diferentes vertientes y niveles.

• **Soporte:** Los trabajos se presentarán obligatoriamente en doble soporte: copia en papel y disco informático para PC (WordPerfect, Word o cualquier otro procesador de textos del entorno Windows).

• **Extensión:** Los artículos tendrán una extensión de entre seis y ocho folios, incluyendo referencias bibliográficas (con un máximo de veinte), tablas, gráficos y fotografías. Estos últimos tendrán que ser necesariamente originales, con calidad gráfica para su reproducción.

• **Estructura:** En cada colaboración, figurará en la primera página el título, autor/es (con un máximo de dos), así como un resumen-entrada-del artículo de seis/ochos líneas. Al final del texto se incluirá nuevamente el nombre del autor/es, centro/s de trabajo, así como varios sumarios (textos literales entresacados del artículo para resaltarlos).

• **Referencias:** Al final del artículo se recogerá –en caso de que se estime oportuno– la lista de referencias bibliográficas empleadas por orden alfabético, siguiendo los siguientes criterios:

• **Libros:** Apellidos e iniciales del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis: título de la obra en cursiva. Lugar de edición, editorial.

• **Revistas:** Apellidos e iniciales del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis: título del trabajo entrecomillado, nombre y número de la revista en cursiva; página primera y última del artículo dentro de la revista.

• **Publicación:** El Consejo de Redacción se reserva el derecho a publicar los trabajos en el número que estime más oportuno, así como la facultad de introducir modificaciones conforme a estas normas. Los trabajos que no vayan a ser publicados, por estimarse ajenos a la línea editorial, serán devueltos a sus autores. Los autores de los artículos publicados recibirán un ejemplar.

• **Correspondencia:** Se acusará recibo de los trabajos recibidos, y su correspondiente aceptación –en su caso–, pero no se devolven los originales de los artículos publicados.

• **Envío:** Los trabajos se remitirán postalmente o vía Internet, especificando la dirección y el teléfono –y en su caso, correo electrónico– de contacto, a la sede de «COMUNICAR».

Revista «COMUNICAR». Apdo. 527. 21080 Huelva. España
Dirección electrónica: comunica@teleline.es

«COMUNICAR» no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos publicados.

COMUNICAR

Revista de Educación en Medios de Comunicación

Temas

Experiencias

Propuestas

Reflexiones

Investigaciones

Informaciones

Fichas didácticas

Plataformas

Apuntes

Reseñas



**Grupo
Comunicar**

Colectivo Andaluz
para la Educación en
Medios de Comunicación

Apdo 527. 21080 Huelva
España (Spain)
E-mail: comunica@teletel.es

DL: H-189-93
ISSN: 1134-3478