

Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, n° 29

La enseñanza del cine en la era de las multipantallas

Cinema teaching in the age of screens





© COMUNICAR, 29; XV

REVISTA CIENTÍFICA IBEROAMERICANA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
Latin American Scientific Journal of Communication & Education

ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93 / e-ISSN: 1988-3293

Andalucía (Spain), nº 29; volumen XV; época II
2º semestre, octubre de 2007

REVISTA CIENTÍFICA INTERNACIONAL INDIZADA (indexed international scientific journal):

- **LATINDEX.** Catálogo Selectivo (Publicaciones Científicas Seriadadas de América, España y Portugal) (www.latindex.unam.mx)
- **IN-RECS.** Índice de Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales (<http://ec3.ugr.es/in-recs>)
- **RESH.** Revistas Españolas de Ciencias Sociales (CSIC/CINDOC) (<http://resh.cindoc.csic.es>)
- **FRANCIS.** INIST. Centre Nationale de la Recherche Scientifique (France) (www.inist.fr)
- **SOCIOLOGICAL ABSTRACTS** (ProQuest-CSA) (www.csa.com)
- **COMMUNICATION & MASS MEDIA COMPLETE** (<http://search.ebscohost.com>)
- **ULRICH'S.** Periodicals. CSA (www.ulrichsweb.com/ulrichsweb)
- **EDUCATION RESEARCH COMPLETE** (<http://search.ebscohost.com>)
- **FUENTE ACADÉMICA** (EBSCO) (<http://search.ebscohost.com>)
- **EDUCATIONAL RESEARCH ABSTRACTS** (www.tandf.co.uk/era)
- **REDALYC.** Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe de Ciencias Sociales (<http://redalyc.uaemex.mx>)
- **IRESE.** Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México) (www.unam.mx/cesu/iresie)
- **CARHUS.** Departament d'Universitats de la Generalitat de Catalunya (DURSI) (www10.gencat.net/dursi/ca/re/aval_rec_sist_pc05.htm)
- **ERCE.** Evaluación de Revistas Científicas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales (<http://erce.unizar.es>)
- **ISOC** del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España (CSIC/CINDOC) (<http://bddoc.csic.es:8080/index.jsp>)
- **DIALNET.** Alertas de Literatura Científica Hispana (<http://dialnet.unirioja.es>)
- **REDINET.** Ministerio de Educación de España (www.mec.es/redinet2.html)
- **UCUA.** Índice de Revistas Científicas de Univers. Andaluzas (www.ucua.es)
- **OEI.** Centro de Recursos de la OEI (www.oei.es/credi.htm)
- **CEDAL.** Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) de México (<http://investigacion.ilce.mx/dice/cedal/cedal.htm>)
- **ANPED.** Associação de Pesquisa em Educação (Brasil) (www.anped.org.br)
- **TECNOCIENCIAS.** Portal de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) (<http://tecnociencia.es>)
- **REBIUN.** Catálogo de la Red de Bibliotecas Universitarias de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (<http://rebiun.crue.org>)
- **Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura** (www.felafacs.org/redrevistas.asp)
- **IHCD.** Instituto de Historia de la Ciencia del CSIC/Universidad de Valencia (<http://citas.idocie.uv.es/difusionrevistas/index.html>)
- **SUMARIS** (CBUC) (<http://sumaris.cbuc.es>)
- **EVTE.** Enciclopedia Virtual de Tecnología Educativa (<http://158.49.119.99/cra/personal/evte.htm>)
- **Portal Iberoamericano de la Comunicación** (www.infoamerica.com)
- **Portal de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona** (www.portalcomunicacion.com)
- **Portal Digital Educativo «Quaderns Digitals»** (www.quadernsdigitals.net)
- **DOCE.** Documentos en Educación (www.eurosur.org/DOCE)

EDITA (Published by):

GRUPO COMUNICAR

- www.revistacomunicar.com
- www.grupocomunicar.com
- Administración: info@grupocomunicar.com
- Redacción: director@grupocomunicar.com
- Apdo Correos 527. 21080 Huelva (España-Spain)
- Tfno: (+34)959 248380; Fax: (+34)959 248380

• COMUNICAR es miembro de: Asoc. de Editores de Andalucía (AEA), Asoc. de Revistas Culturales de España (ARCE) y socio de CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos).

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

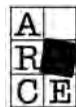
• La revista COMUNICAR acepta y promueve intercambios institucionales con otras revistas de carácter científico.

© COMUNICAR es una marca patentada en la Oficina Española de Patentes y Marcas con título de concesión 1806709.

© La reproducción de estos textos requiere la autorización de la editorial o de sus autores, depositarios legales de derechos.



Asociación de Editores
de Andalucía



Asociación de Revistas
Culturales de España



Centro Español de
Derechos Reprográficos

DISTRIBUYEN (Distributed by):

ESPAÑA (SPAIN):

- Centro Andaluz del Libro (Andalucía)
- Almarío de Libros (Madrid y centro)
- Besai Libres (Cataluña)
- Distribuciones Lemus (Canarias)
- Grialibros (Galicia)
- Lyra Distribuciones (Valencia y Murcia)
- Asturlibros Distribuciones (Asturias)
- Master D (Internet)

EUROPA Y AMÉRICA (EUROPE & AMERICA):

- ILCE (México DF-México y América Central)
- Centro La Crujía (Buenos Aires-Argentina)
- Pablo Ameneiros Distribuciones (Montevideo-Uruguay)
- Presa-Peyran Ediciones (Caracas-Venezuela)
- Publiciencias Distribuciones (Pasto-Colombia)
- E-papers Editora (Brasil)
- Minerva Distribuciones (Coimbra-Portugal)

IMPRIME (Printed by):

Gam Artes Gráficas (Huelva)

Comunicar[©]

REVISTA CIENTÍFICA IBEROAMERICANA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
Latin American Scientific Journal of Communication & Education

CONSEJO EDITORIAL (Editorial staff)

ASESORÍA INTERNACIONAL (International Advisory assistance):

- Dra. Evelyne Bévort, CLEMI, París, Francia
- Dra. Mar Fontcuberta, Pontificia Universidad Católica, Chile
- Dr. Guillermo Orozco, Universidad de Guadalajara, México
- Dr. Ismar de Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil
- Dr. Gustavo Hernández, ININCO, Universidad Central, Venezuela
- Dr. Manuel Pinto, Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Dr. Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica de Milán, Italia
- Dr. Jacques Piette, Université de Sherbrooke, Québec, Canadá
- Dr. Vítor Reia, Universidade do Algarve, Faro, Portugal
- Dra. Tatiana Merlo, Universidad Cat. Buenos Aires, Argentina
- Dra. Tania Esperon, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Dra. Armada Pinto, Universidade de Coimbra, Portugal
- Dra. Vania Quintão, Universidade de Brasília, Brasil
- Dra. Teresa Quiroz, Universidad de Lima, Perú
- Dra. Silvia Contín, Instituto Sup. Formación de Chubut, Argentina
- Dra. Maria Bergman, Dalarna University, Falun, Suecia
- Héctor Bernal, Instituto Latinoamericano (ILCE), México
- Javier Arévalo, Centro de MAVs del Gobierno de México
- Ciro Novelli, Universidad del Cuyo, Mendoza, Argentina
- Michel Clarembaux, Centre Audiovisuel de Liège (Bélgica)
- Claudio Avendaño, Universidad Diego Portales, Chile
- Eduardo Jorge Madureira, Público na Escola, Oporto, Portugal
- Marta Orsini, Proyecto Educación y Comunicación, Bolivia
- Alejandro Jaramillo, Universidad Nacional de Bogotá, Colombia
- Pablo Ramos, Red UNIAL, Festival Latinoamericano Cine, Cuba
- Virginia Funes, Universidad Nacional de Lanús, Argentina
- Katia Muñoz, Universidad Viña del Mar, Chile

UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (Spanish Universities):

- Dr. J. Manuel Pérez Tornero, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dr. Pablo del Río, Universidad Carlos III, Madrid
- Dra. M^a Carmen Fonseca Mora, Universidad de Huelva
- Dra. Elea Giménez Toledo, CINDOC/CSIC, Madrid
- Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla
- Dr. Joan Ferrés i Prats, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
- Dr. Agustín García Matilla, Universidad Carlos III, Madrid
- Dr. M. Ángel Vázquez Medel, Consejo Audiovisual Andaluz
- Dr. Javier Tejedor Tejedor, Universidad de Salamanca
- Dra. Victoria Camps, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dr. Javier Marzal, Universitat Jaume I, Castellón
- Dr. Daniel E. Jones, Universitat Ramon Llull, Barcelona
- Dra. M^a Luisa Sevillano, Universidad a Distancia, Uned, Madrid
- Dr. Ramón Pérez Pérez, Universidad de Oviedo
- Dr. Manuel Cebrían de la Serna, Universidad de Málaga
- Dr. Amando Vega, Universidad del País Vasco, San Sebastián
- Dr. Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, Madrid
- Dra. Gloria de la Cruz Guerra, Universidad La Laguna, Tenerife

MEDIOS DE COMUNICACIÓN (Communication Media):

- Dr. Ramón Reig, «Ámbitos», Sevilla
- José Domingo Aliaga, «Primeras Noticias», Barcelona
- Vicent Campos, «Quaderns Digitals», Valencia
- J. Antonio Gabelas, «El Periódico del Estudiante», Zaragoza

29, XV

DIRECTOR (Editor)

Dr. José Ignacio Aguaded Gómez
Universidad de Huelva (España)

SUBDIRECCIÓN (Assistant Editors):

Enrique Martínez-Salanova, Grupo Comunicar, Almería
Dra. M^a Amor Pérez Rodríguez, Universidad de Huelva

COORDINACIÓN MONOGRÁFICO (Guest-edited Special Issue):

Dr. Javier Marzal, Universidad Jaume I (Castellón) (España)

CONSEJO CIENTÍFICO (Editorial Advisory Board):

Dr. Francisco Pavón Rabasco, Universidad de Cádiz
Dra. Verónica Marín, Universidad de Córdoba
Dra. Estrella Martínez, Escuela Sup. Comunicación de Granada
Dr. Juan Manuel Méndez Garrido, Universidad de Huelva
Dr. Manuel Monescillo Palomo, Universidad de Huelva
Dr. Julián Pindado, Universidad de Málaga
Ilda Peralta Ferreyra, Centro Adultos de Almería
Ana Reyes y Rafael Quintana, CEIP Canena (Jaén) y RNE Jaén
Antonia Camacho, IES V Centenario de Sevilla

CONSEJO TÉCNICO (The Board of Management):

M^a Teresa Fernández Martínez, Dr. Juan Bautista Romero Carmona, Dr. Tomás Pedroso Herrera, Dr. Julio Tello Díaz, Francisco Casado Mestre

GESTIÓN COMERCIAL (Commercial Manager):

Alejandro Ruiz Trujillo / Paki Rodríguez, Comunicar Ediciones

DISEÑO (Designed by):

- Portada y dibujos: Enrique Martínez-Salanova Sánchez
- Autoedición: Anma'07

Política editorial (Aims and scope)

COMUNICAR es una revista científica de ámbito iberoamericano que pretende fomentar el intercambio de ideas, la reflexión y la investigación entre dos ámbitos que se consideran prioritarios para el desarrollo de los pueblos: la educación y la comunicación. Profesionales del periodismo y la docencia en todos sus niveles –educación infantil, primaria, secundaria, universidad y adultos– tienen en este medio una plataforma para fomentar la comunicación y la educación, como ejes neurálgicos de la democracia, la consolidación de la ciudadanía y el progreso intelectual y cultural. La educación en medios de comunicación es, por tanto, el prisma central de COMUNICAR.

- Serán publicados en COMUNICAR artículos y colaboraciones inéditos, escritos en español o portugués, enviados por los suscriptores, colaboradores y lectores de la revista que versen sobre proyectos, investigaciones, reflexiones, propuestas o experiencias en comunicación y educación, así como en la utilización didáctica, plural e innovadora de los medios de comunicación en la enseñanza, en sus diferentes vertientes y niveles.

Grupo editor (Publishing Group)

El Grupo Comunicar está formado por profesores y periodistas de Andalucía (España), que desde 1988 se dedican a la investigación, la edición de materiales didácticos y la formación de profesores, niños y jóvenes, padres y población en general en el uso crítico y plural de los medios de comunicación para el fomento de una sociedad más democrática, justa e igualitaria y por ende una ciudadanía más activa y responsable en sus interacciones con las diferentes tecnologías de la comunicación y la información. Con un carácter estatutariamente no lucrativo, el Grupo promociona entre sus planes de actuación la publicación de textos, murales, campañas... enfocados a la educación en los medios de comunicación. COMUNICAR, revista científica iberoamericana de comunicación y educación, es el buque insignia de este proyecto.

Normas publicación (Submission guidelines)

- **Estructura:** En cada colaboración, figurará en la primera página el título (en español e inglés), autor/es (un máximo de dos), centro de trabajo, ciudad y país, así como un resumen del trabajo de seis/ocho líneas, en español y su correspondiente traducción al inglés (abstract). Se incluirá además cinco/seis descriptores (palabras clave) en español y en inglés (key words). Al final del texto se insertarán varios sumarios de cuatro/cinco líneas cada uno (textos literales entresacados del artículo para resaltarlos en la maqueta final).

- **Extensión:** Los artículos tendrán una extensión de entre seis y nueve páginas (A-4), incluyendo referencias (con un máximo de veinte), tablas y fotografías. Estos últimos tendrán que ser necesariamente originales, con calidad gráfica para su reproducción.

- **Soporte:** Los trabajos se enviarán a través de correo electrónico, con el documento adjunto en procesador de texto. Sólo excepcionalmente se admitirán envíos por correo postal, que se remitirán en doble soporte: copia en papel y disco informático.

- **Referencias:** Al final del artículo se recogerá 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 y capítulos de libros:** 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 o capítulo referenciado.

- **Evaluación de originales y proceso de publicación:** El Consejo de Redacción remite acuse de recibo de los trabajos recibidos. Posteriormente, son evaluados mediante «referee», por el procedimiento de «doble ciego», por el Consejo Científico Asesor que determina, con un informe, su aceptación o denegación, en un período no superior a los tres meses. Los trabajos que no vayan a ser publicados, por no contar con informe favorable o bien por estimarse ajenos a la línea editorial, serán devueltos a sus autores.

El Consejo de Redacción se reserva el derecho de publicar los trabajos en el número que se estime más oportuno, así como la facultad de introducir modificaciones conforme a estas normas.

- **Correspondencia:** Los autores recibirán gratuitamente un ejemplar de la revista donde se publique el trabajo presentado.

- **Envío:** Los trabajos se remitirán a COMUNICAR, preferentemente por Internet, especificando dirección, teléfono y correo electrónico de contacto.

COMUNICAR

E-mail: director@grupocomunicar.com

www.grupocomunicar.com

Apdo. Correos 527. 21080 Huelva (España) (Spain)

- Las normas extensivas de la revista se consultan en la edición electrónica de la revista: www.revistacomunicar.com.

S U M A R I O (Contents)

Comunicar, 29, XV, 2007

La enseñanza del cine en la era de las multipantallas

Cinema teaching in the age of screens



PRELIMINARES / FOREWORD

Sumario	5/6
Prolegómenos	7/8

José Ignacio Aguaded Gómez

TEMAS / TOPICS

• Presentación	10/12
<i>Javier Marzal</i>	
• La enseñanza del cine en España: perspectiva histórica y panorama actual	13/20
<i>Eduardo Rodríguez Merchán. Madrid</i>	
• La enseñanza del cine en el sistema educativo francés	21/25
<i>Jean-Claude Séguin. Lyon (Francia)</i>	
• La enseñanza de cine en el sistema educativo británico	27/29
<i>Peter Evans. Londres (Reino Unido)</i>	
• La enseñanza del cine en Holanda: cinefilia y emergencia del cine español	31/38
<i>Pietsie Feenstra. París (Francia)</i>	
• La encrucijada de la historia del cine español	39/45
<i>José Luis Castro de Paz. Vigo</i>	
• La enseñanza del cine en el sistema educativo italiano	47/49
<i>Federica Lariccia. Roma (Italia)</i>	
• Acerca del análisis filmico: el estado de las cosas	51/58
<i>Santos Zunzunegui. Bilbao</i>	
• Para una metodología de la enseñanza del cine ¡Viene el rinoceronte!	59/62
<i>Juan Miguel Company. Valencia</i>	
• El análisis filmico en la era de las multipantallas	63/68
<i>Javier Marzal Felici. Castellón</i>	
• Estudios culturales y cine en España	69/73
<i>Manuel Palacio. Madrid</i>	
• Narrativa cinematográfica y enseñanza del cine	75/80
<i>Fº Javier Gómez Tarín. Castellón</i>	
• Historia y análisis del humorismo cinematográfico español	81/85
<i>Alejandro Montiel. Valencia</i>	
• Alfasecuencialización: la enseñanza del cine en la era del audiovisual	87/93
<i>José Antonio Palao Errando. Castellón</i>	

S U M A R I O (Contents)

Comunicar, 29, XV, 2007

CALEIDOSCOPIO / KALEIDOSCOPE

- HISTORIETAS GRÁFICAS / COMICS 96/99
Enrique Martínez-Salanova. Almería

INVESTIGACIONES / RESEARCH

- La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores 100/107
Joan Ferrés Prats. Barcelona
- La comunicación a través de la mirada: las dificultades de aprehender la realidad .. 109/114
Nekane Parejo Jiménez. Málaga
- Concepto, instrumentos y desafíos de la edu-comunicación para el cambio social .. 115/120
Alejandro Barranquero. Málaga
- Jóvenes y móviles. Estrategias de los operadores de telefonía en España 121/128
Gloria Jiménez y Marina Ramos. Sevilla
- Estereotipos de género en los contenidos audiovisuales infantiles 129/134
Eva Espinar. Alicante
- Los anuncios de juguetes en la campaña de Navidad 135/142
Marina Ferrer López. Madrid
- Exclusión social y tecnología 143/148
Adelina Calvo y Susana Rojas. Santander
- Tutoría on-line en el entorno universitario 149/156
Ainhoa Ezeiza Ramos. San Sebastián
- La ortografía del español y los géneros electrónicos 157/164
Alejandro Gómez Camacho. Sevilla
- La prensa como recurso en educación ambiental: análisis de una experiencia 165/172
Pedro Álvarez Suárez. Granada

BITÁCORA / BINNACLE

APUNTES / NOTES	216/217
RESEÑAS / BOOKS	218/240
PRÓXIMOS TÍTULOS / NEXT TITLES	199
CRITERIOS DE CALIDAD / QUALITY CRITERIA	203

Prolegómenos

Editorial

Educación la mirada

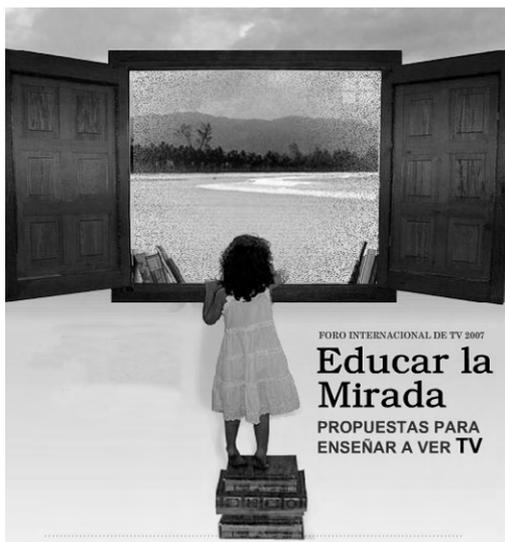
Educating the way of watching

Dr. José Ignacio Aguaded Gómez

Desde las páginas de «COMUNICAR» hemos defendido siempre que la educación en medios de comunicación no puede reducirse exclusivamente al uso de los medios en cuanto tecnologías al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, por muy interesantes y didácticas que éstas puedan ser, o por mucho que motiven y faciliten este proceso. Tampoco es posible entenderla como una formación específica para el ejercicio de determinadas profesiones en el campo de las comunicaciones sociales. Consideramos que su sentido más noble y su finalidad más singular ha de ser la formación de la conciencia crítica y el desarrollo de actitudes activas y creativas en los ciudadanos y ciudadanas para conocer y comprender los envolventes procesos de comunicación que vive la sociedad de hoy.

Nunca hasta ahora la Humanidad había tenido acceso a tantas e ilimitadas fuentes de saber y conocimiento. Sin embargo, en esta ya llamada «sociedad de la información y del conocimiento», se produce la gran paradoja del «analfabetismo audiovisual», realidad palpable en nuestros hábitos de consumo, sistemas de selección y conocimiento de los lenguajes de los medios... Cada vez más investigaciones y estudios demuestran que el consumo masivo e indiscriminado de los medios no lleva parejo —más bien al contrario— un conocimiento de los códigos del lenguaje audiovisual, lo que provoca, no pocas veces, situaciones de indefensión ante sus mensajes.

Enseñar a ver la televisión se convierte en un reto en que han de confluír las familias, los educadores, los comunicadores y las empresas periodísticas, así como las administraciones públicas que velan por una ciudadanía más activa, crítica, responsable, y más democrática y consciente de sus derechos y deberes ciudadanos, que sabe apropiarse de las múltiples posibilidades que la comunicación mediática ofrece para el desarrollo personal y social.



El Instituto Oficial de Radio y Televisión (IORTV) de RTVE, el Grupo Comunicar y la Dirección General de las Familias e Infancia del Ministerio de Asuntos Sociales han convocado para noviembre de 2007 un Foro denominado «Enseñar a ver TV: propuestas para enseñar a ver televisión» en el que se ha reunido a un grupo selecto de profesores, comunicadores, familias y responsables de medios para reflexionar y proponer pautas que iluminen la necesaria formación ciudadana para el consumo de las pantallas.

Cuando el consumo de las «pantallas» —no sólo la televisiva, sino también la de móviles y videoconsolas— llena gran parte del tiempo de ocio de la población infantil y juvenil —y también de la adulta—, los medios de comunicación, los poderes públicos y los colectivos ciudadanos han de cuestionarse en foros de debate y reflexión, con espíritu crítico y ambiente universitario si «todo vale» en la frenética lucha por la audiencia. Hoy más que

Prolegómenos

Editorial

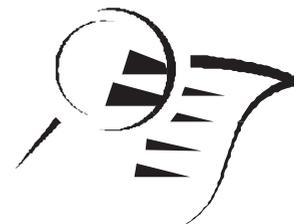
nunca es necesaria una mirada ética en los medios de comunicación que den respuesta a la sociedad «multipantallas» que hemos ido generando en nuestro contexto europeo e internacional

El Foro, junto a estos grandes temas de discusión, profundiza también en el papel de los Consejos Audiovisuales en la dinamización de un consumo de TV responsable y el compromiso para la educación audiovisual de las instituciones públicas que han de velar, en una sociedad democrática avanzada, por los derechos de la ciudadanía. En este sentido, la celebración de este espacio de discusión en la misma y emblemática sede de RTVE, Prado del Rey, es especialmente significativa como aspiración permanente de la televisión pública de no olvidar su obligación de servicio público.

Más de 150 profesionales expertos/as en televisión y educación del ámbito nacional y latinoamericano (periodistas, educadores/as, profesores/as, comunicadores/as, representantes de colectivos profesionales, asociaciones de madres y padres...) analizan visiones latinoamericanas para educar a ver TV: espectadores inteligentes, un reto posible; televisión y jóvenes: hacia un necesario encuentro; la empresa televisiva como alianza ante las pantallas; hacer televisión desde los niños y para los niños... así como también, y en paralelo, visiones europeas para educar a ver el medio televisivo: televisión e infancia en Italia, Portugal, Francia, Centroeuropa y Bélgica, y España. También se ha debatido el compromiso de la Universidad española en la alfabetización mediática, así como algunas experiencias españolas de educación para la televisión en distintas Comunidades Autónomas del Estado como Andalucía, Cataluña, Aragón, Madrid y País Vasco.

Este Foro internacional –que puede consultarse en www.uhu.es/comunicar/foro-rtve–, es, sin duda, una magnífica ocasión para hacer realizar un reto cada vez más necesario: la educación audiovisual de la ciudadanía ante las nuevas pantallas, porque, sin duda, el mero consumo de estos nuevos medios no garantiza su visionado inteligente y su consumo crítico, sino más bien todo lo contrario. Las conclusiones de este evento serán la base de un próximo número monográfico de esta revista.

Un amplio conjunto de instituciones se han sumado a este esfuerzo colectivo. De manera especial han colaborado en este Foro el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) de México, el CNICE (Ministerio de Educación), el Consejo Audiovisual de Cataluña, el Consejo Audiovisual de Andalucía, el Consejo Audiovisual de Navarra, la Corporación RTVE, el Gabinete de Comunicación y Educación (UAB) y el Instituto de la Mujer.



Comunicar 29

Temas



monográficos

Subjects

Special-topic issue

La enseñanza del cine en la era de las multipantallas

Cinema teaching in the age of screens

Presentación

Introduction

La enseñanza del cine en la era de las multipantallas

Cinema teaching in the age of screens

Dr. Javier Marzal Felice
Universitat Jaume I de Castellón (España)



El presente número de la prestigiosa Revista «Comunicar» tiene previsto incorporar en su número 29 una sección dedicada a «la enseñanza del cine en la era de las multipantallas». Creemos que en el inicio de este siglo XXI, en plena era de la post-televisión, de la era de Internet, de preeminencia de los videojuegos y de las comunicaciones digitales, es necesario detenerse a reflexionar sobre el sentido que puede tener en el actual contexto el estudio del cine en los sistemas educativos vigentes en nuestras sociedades.

El número monográfico está organizado en torno a dos grandes ejes de reflexión. En primer lugar, una serie de artículos están dedicados a examinar los diferentes modelos de enseñanza del cine vigentes en los sistemas educativos en algunos países de la Unión Europea. En segundo lugar, se ha contactado con diferentes especialistas que plantean una serie de reflexiones sobre las diferentes metodologías en la enseñanza del cine, sobre la importancia de la enseñanza del cine en el actual contexto de las multipantallas y otros aspectos de carácter teórico.

Por lo que respecta al bloque de artículos dedicados a la situación de la enseñanza del cine en Europa, podemos destacar las aportaciones realizadas por los especialistas el Dr. E. Rodríguez Merchán, catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad Complutense de Madrid, el Dr. J.C. Séguin, catedrático de Cultura Hispánica de la Université Lumière, Lyon 2, el Dr. P. William, Catedrático de Cultura Hispánica y Estudios Fílmicos del Queen Mary College de la University of London, la Dra. P. Feenstra, profesora de Cultura Hispánica y Cine Español de la Université Paris III-Sorbonne, el Dr. J.L. Castro de Paz, catedrático de Historia del Cine de la Universidad de Vigo y Federica Lariccia, gestora del Festival de Cine MedFilm de Roma.

El artículo del Dr. E. Rodríguez, de la Universidad Complutense de Madrid, titulado «La enseñanza del cine en la universidad española», trata de ofrecer una perspectiva histórica de la enseñanza superior del cine en España, desde sus orígenes en los años cuarenta hasta la actualidad, una exhaustivo examen que no había sido realizado hasta nuestros días.

El Dr. J.C. Séguin, de la Université Lumière/Lyon 2, explica en su artículo «La enseñanza del cine en el sistema educativo francés» cómo la enseñanza francesa, prácticamente desde los orígenes del cine, se ha preocupado por la dimensión didáctica del cine. Sin embargo, sólo se puede considerar que a partir de los años ochenta se ha conseguido poner en marcha un sistema completo que permita integrar el cine en las actividades culturales y educativas de los alumnos franceses.

El Dr. P. William Evans, del Queen Mary de la University of London, nos ofrece en su artículo «La enseñanza del cine en el sistema educativo británico» un examen de la evolución de la enseñanza del

Presentación

Introduction

cine en la educación secundaria y universitaria en el Reino Unido, considerando las teorías de cine que más impacto han tenido en el sistema, y ofreciendo una descripción de los exámenes de 'A level' (entre los 17 y los 18 años). Describe, pues, la trayectoria de los estudios de cine y pone en evidencia su creciente popularidad en el sistema educativo británico.

La Dra. P. Feenstra, de la Université de Paris III-Sorbonne, en «La enseñanza del cine en el sistema educativo holandés», explica cómo, aunque dentro de las universidades holandesas la enseñanza del cine ha encontrado un lugar importante, al menos desde los años noventa, son la televisión y el análisis de los nuevos medios quienes dominan el panorama de la investigación.

El Dr. J.L. Castro de Paz, de la Universidad de Vigo, en «La encrucijada de la historia del cine español», señala cómo la lamentable situación de la enseñanza del cine español en la universidad española —desperdigada por las más variadas titulaciones,

maltratada en los planes de estudio, considerada una materia de segunda categoría...— contrasta, sin embargo, con un período de profunda renovación historiográfica y de producción científica que ha proporcionado interesantes resultados.

Finalmente, y cerrando este bloque, Federica Lariccia, del Festival MedFilm de Roma, en «La enseñanza del cine en el sistema educativo italiano» relata algunos intentos realizados en Italia para introducir la enseñanza del cine y de los medios audiovisuales en los currículos del sistema educativo italiano, sin éxito por la ausencia de grandes acuerdos políticos.

El segundo bloque de artículos, dedicado al estudio y la reflexión sobre las metodologías de la enseñanza del cine, incluye los artículos de especialistas como el Dr. S. Zunzunegui, catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad del País Vasco, el Dr. J.M. Company, profesor de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universitat de Valencia, el Dr. J. Marzal, profesor de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universitat Jaume I, el Dr. Manuel Palacio Arranz, catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad Carlos III, el Dr. F. J. Gómez Tarín, profesor de la Universitat Jaume I, el Dr. A. Montiel, profesor de Historia del Cine de la Universitat Politècnica de la Valencia, y el Dr. J.A. Palao, profesor de la Universitat Jaume I.

El Dr. S. Zunzunegui Díez, de la Universidad del País Vasco, en «Acerca del análisis fílmico: el estado de las cosas», ofrece en su artículo una reflexión sobre la naturaleza del análisis fílmico, actividad habitual en el ámbito de la enseñanza del cine. Para ello, se muestran los principales riesgos del análisis fílmico: el fetichismo del dato empírico, el fetichismo del contexto y el retorno del biografismo. Su propuesta reivindica el reconocimiento de la materialidad del texto fílmico y la necesidad de centrarse en cómo dicen las películas lo que dicen.

El Dr. J.M. Company, de la Universitat de València, en su artículo «¡Viene el rinoceronte! Para una metodología de la enseñanza del cine», señala cómo el estudio del cine en las aulas universitarias debe



partir de una concepción no teleológica de su historia, haciendo hincapié en sus periodos de transformación/transición y los diferentes modos de representación con los que interpela al espectador a lo largo del tiempo. Para el profesor Company, el análisis formal –que no formalista– de las películas introduce la problemática del sujeto en la obra y reivindica unos valores humanistas cuya ausencia resulta devastadora en la llamada «sociedad de la información».

El Dr. J. Marzal, de la Universitat Jaume I, en «El análisis fílmico en la era de las pantallas», trata de subrayar en su artículo la importancia del análisis fílmico como actividad esencial para la formación de ciudadanos críticos, y como «background» imprescindible para abordar el estudio y análisis de otros medios de comunicación audiovisuales, con cuyas formas de expresión y narración mantiene una estrecha relación epistemológica. Para ello se analizan algunas causas del rechazo del análisis fílmico, un análisis del propio concepto de «análisis» y se presenta como propuesta de trabajo concreta la colección de ensayos «Guías para ver y analizar cine» (Nau Llibres/Octaedro), que dirige desde hace más de 10 años.

El Dr. M. Palacio Arranz, de la Universidad Carlos III, en «Estudios culturales y cine en España», plantea una reflexión sobre el uso de las metodologías de los estudios culturales por los docentes e investigadores españoles. Estas metodologías de trabajo todavía resultan periféricas en los estudios de cine en España, pero, sin embargo, está creciendo el número de publicaciones genéricamente adscritas a planteamientos culturalistas; en especial lo han hecho los estudios sobre el público del cine y los de género, y en menor medida los de recepción fílmica, la representación de los estereotipos y recientemente los estudios transnacionales.

El Dr. F.J. Gómez Tarín, de la Universitat Jaume I, en su artículo «Narrativa cinematográfica y enseñanza del cine», aborda el estudio de los problemas que supone en una sociedad como la actual, fundamentalmente educada en la cultura visual, impartir docencia de una materia como Narrativa Audiovisual de tal forma que se lleven a cabo las necesarias correcciones del bagaje inicial del alumnado universitario y se produzca un trabajo constante de aprendizaje enraizado en la actividad práctica. Con este criterio, se recorre la línea docente desde el chequeo de parámetros previos culturales hasta las prácticas, pasando por los métodos de evaluación y de «feedback» entre alumnos y profesores.

El Dr. A. Montiel, de la Universitat Politècnica de Valencia, en su artículo «Historia y análisis del humorismo cinematográfico español», señala cómo determinadas investigaciones sobre el film y/o la historia del cine exigen estrategias singulares, pues en modo alguno puede ser igual el acercamiento al estilo de un film de los pioneros, por ejemplo, que, como aquí se propone, un análisis de las variantes e invariantes del humorismo cinematográfico español desde una perspectiva diacrónica. En este caso es exigible del analista que afine unos instrumentos específicos, lo cual se traduce en la formulación de preguntas muy precisas y una focalización en algunos –y sólo algunos– aspectos concretos de la película.

Finalmente, el Dr. J.A. Palao, de la Universitat Jaume I, en su artículo «Alfasecuencialización: la enseñanza del cine en la era del audiovisual», explica cómo en la llamada sociedad de la información, los estudios sobre cine se han visto diluidos en el abordaje pragmático y tecnológico del discurso audiovisual, así como la propia fruición del cine se ha visto atrapada en la red del DVD y del hipertexto. El propio cine reacciona ante ello a través de estructuras narrativas complejas que lo alejan del discurso audiovisual estándar. La función de los estudios sobre cine y de su enseñanza universitaria debe ser la reintroducción del sujeto rechazado del saber informativo por medio de la interpretación del texto fílmico.

Pensamos que el interés científico de los artículos reseñados es muy notable por la variedad y profundidad de las aportaciones realizadas.

- Eduardo Rodríguez Merchán
Madrid

La enseñanza del cine en España: perspectiva histórica y panorama actual¹

Cinema teaching in Spain. A historical perspective and a contemporary view

El artículo trata de ofrecer una perspectiva histórica de la enseñanza superior del cine en España, desde sus orígenes en los años cuarenta hasta la actualidad. Dada la complejidad del mapa actual de titulaciones, cursos, talleres y propuestas docentes sobre la cinematografía, se ofrece también un cuadro sinóptico bastante amplio de las asignaturas universitarias vinculadas al cine –al margen de las troncales de Comunicación Audiovisual– que se ofrecen en los centros de enseñanza superior de las distintas Comunidades Autónomas.

This paper tries to offer a historical perspective of higher cinema teaching in Spain, from its origins in the 40^s to the present. The current map of official studies in film, courses, workshops, seminars, etc., in Spain is very complex. This is the reason why we offer a complete diagram of university subjects related to the cinema in higher education in all the autonomous regions.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Análisis fílmico, cine, medios audiovisuales, enseñanza audiovisual, docencia audiovisual, historia de la educación.

Film analysis, cinema, audiovisual media, audiovisual education, audiovisual teaching, history of education.

1. Los orígenes: la Escuela de Cine

No resulta fácil rastrear los orígenes de la enseñanza

del cine en nuestro país, pues existen algunas referencias de profesores universitarios de distintas disciplinas (Ingeniería, Filosofía, Historia) que desarrollaban en sus cursos lecciones esporádicas sobre películas o asuntos vinculados a la técnica y a la teoría de la cinematografía. Es el caso del profesor Victoriano López García, también jefe de las secciones de Distribución de Materias Primas y de Laboratorios en la Subcomi-

❖ Dr. Eduardo Rodríguez Merchán es catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid (edurodri@ccinf.ucm.es).

sión Reguladora de la Cinematografía del Ministerio de Industria y Comercio, que aprovecha sus conocimientos sobre el séptimo arte para impartir en la Escuela de Ingenieros Industriales diversos cursos sobre densitometría, electroacústica y sobre procedimientos de revelado de negativos, tiraje de copias y registros sonoros para el cine. Es precisamente el entusiasmo del profesor López García el que juega un papel fundamental en la constitución y fundación de la primera institución oficial española en el ámbito de la enseñanza del cine. Se trata del Instituto de Investigaciones y Experiencias Cinematográficas (IIEC), más tarde Escuela Oficial de Cinematografía (EOC). Un centro público de enseñanza profesional que funciona desde 1947 hasta 1976 y que se convierte en referente histórico de otras muchas instituciones educativas que irán surgiendo en el transcurso de los años en nuestro país. Ya desde 1943, la citada Escuela de Ingenieros Industriales de Madrid crea la Sección de Cinematografía, semilla en la que V. López pone sus esperanzas para lanzar una idea casi visionaria: una escuela de cine en España. Con el apoyo de C. Fernández Cuenca, C. Serrano de Osma, J. López Clemente, F. Fernández de Córdoba, J. Camón Aznar y J. de Entrambasaguas, y gracias a sus vinculaciones con el entonces ministro de Educación, José Ibáñez Martín, el emprendedor funcionario logra convencer a las instituciones educativas de la época para poner en marcha un centro educativo similar a los que ya funcionan en Italia y otros países.

Tras superar los trámites administrativos pertinentes, el Instituto de Investigaciones y Experiencias Cinematográficas (IIEC) comienza su periplo dirigido por V. López García. Sin sede propia hasta 1957, el centro comienza su andadura en los mismos locales de la Escuela de Ingenieros Industriales. Unos años más tarde, las huelgas, expulsiones, conflictos y el recambio en la dirección de López García por el falangista Cano Lechuga deja a la escuela desamparada administrativamente e inmersa en un caos organizativo. Durante meses, alumnos y profesores se reúnen de manera casi peripatética y ambulante en platós profesionales, precarios rodajes de amigos y locales provisionales. Tras la dimisión de algunos fundadores como Serrano de Osma, muchos de los nuevos alumnos (B. Martín Patino, M. Camus, M. Picazo, J.L. Borau, J. Diamante, J. Jordá y L. Enciso, entre otros) logran con sus protestas que se nombre director a J.L. Sáenz de Heredia, quien pese a sus amistosas vinculaciones con el régimen y con el propio dictador es muy respetado por la profesión. Este período consolidará la escuela, gracias al carácter bonachón y dinámico del nuevo subdirec-

tor: Florentino Soria, quien logra un nuevo local en la calle Montesquínza, reorganiza los estudios y recupera a Serrano de Osma en 1962. Gracias a sus múltiples contactos, Sáenz de Heredia impulsa la proyección pública de las prácticas dirigidas por los alumnos para que éstos puedan darse a conocer frente a la industria, lo que propicia la participación del Instituto en las Primeras Jornadas Internacionales de Escuelas de Cinematografía, celebradas durante el festival de San Sebastián de 1960. José María García Escudero, director general de cinematografía, reestructura el Instituto en 1962. Así pasa a llamarse entonces Escuela Oficial de Cinematografía, un nuevo centro que se encuadra en la enseñanza superior, como otros centros de enseñanzas artísticas que dependen del Ministerio de Información y Turismo y no de Educación y Ciencia. El nuevo plan de estudios, mucho más ambicioso y que incluye la especialidad de Guión, se pone en marcha con voluntarismo pero con escasos recursos económicos. Por ello, los rodajes en 16 y 35 milímetros son precarios, pero se generalizan para todos los alumnos. La sustitución de José Luis Sáenz de Heredia como director por el falangista L. Ponce de León se produce en el mejor momento de la escuela, cuando los alumnos ruedan películas muy personales y críticas con el régimen. Pero esta etapa es muy breve pues en 1964 Ponce de León es sustituido por C. Fernández Cuenca, que había sido antes director de la Filmoteca Española y también profesor del instituto. Los conflictos y las contradicciones son grandes, pues el centro educativo se ha convertido en un aislado refugio de opositores políticos. De nuevo basta una relación de nombres de estudiantes para comprender la importancia de este grupo de creadores subvencionados y alimentados por el propio régimen del que se han declarado enemigos: Víctor Erice, Pedro Olea, Santiago San Miguel, C. Guerin y, ya más adelante, P. Costa, A. Drove, el chileno P. Guzmán, M. Gutiérrez Aragón o J. Molina.

El traslado en 1967 a un edificio en la Carretera de la Dehesa de la Villa marcará el inicio de su muerte. El nuevo director general de cinematografía, C. Robles Piquer, desarrollará una política contraria a cualquier movimiento de libertad creativa en la escuela, que pasa a ser dirigida por A. Cuevas Puente, directivo del Sindicato Nacional del Espectáculo. Pero al mismo tiempo continúan matriculándose estudiantes que propondrán un cine combativo y nada conformista como J.L. García Sánchez, P. Miró, I. Zulueta, F. Betriu o I. Uribe, entre otros. La sustitución de Antonio Cuevas por el operador Juan Julio Baena supondrá el definitivo mazazo final para la Escuela, que

todavía vive dos conflictivos cursos (1968-69 y 1969-70) de revueltas, huelgas, tensiones, censuras de prácticas, vigilancia policial, traiciones y crispaciones múltiples. La bonanza económica y cierta sensibilidad política hacia la mejora de la educación superior en España permite a la Escuela disponer de mejores equipos y de más medios que nunca. Sin embargo, esta situación es una especie de canto del cisne. Pese a que los alumnos logran rodar prácticas más profesionales, incluso en ocasiones encargadas por la propia industria, la sentencia de muerte del centro está ya dictada. Considerado como uno de los múltiples nidos de rojos que proliferan entre la joven intelectualidad española, los políticos han decidido cerrar la Escuela de Cine de manera definitiva. Y se hace con todos los argumentos legales necesarios para que no parezca un ataque en su contra. Como veremos con más detalle unos párrafos más abajo, la reformas educativas de 1971 incorporan los estudios profesionales impartidos en la Escuela de Cinematografía (como los de Periodismo y Publicidad) a la Facultad de Ciencias de la Información, centro de nueva creación en la Universidad Complutense de Madrid. Año a año, los alumnos van disminuyendo y el centro agonizando hasta su cierre definitivo en 1976.

2. Las Universidades pioneras: la cátedra de Valladolid.

Mientras tanto, y al mismo tiempo que la Escuela de Cinematografía imparte su enseñanzas más profesionales, son varias las universidades que se vuelcan en los estudios teóricos e históricos sobre el cine, siguiendo el ejemplo de otros países cercanos. El cine comienza a ser materia de estudio e investigación universitaria, sobre todo desde las disciplinas como la psicología, la semiótica o la filmología. Algunos sistemas universitarios occidentales, como el italiano, o del otro lado del llamado «telón de acero», como el soviético, se plantean incorporar en los planes de estudio de diferentes licenciaturas asignaturas vinculadas a la teoría, la historia, la crítica o la técnica cinematográficas. El régimen franquista crea en nuestro país, en febrero de 1962, la cátedra de Historia y Estética de la Cinematografía, dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid, sólo tres años después de que se funde la primera cátedra europea

específicamente cinematográfica: la de Historia y Teoría del Cine, en el Instituto de Historia del Arte de la Universidad de Pisa, bajo el auspicio y el apoyo económico del Centro Sperimentale di Cinematografia de Roma. Respetando la exclusividad de la Escuela de Cinematografía en lo que respecta a los estudios de capacitación profesional, la Cátedra universitaria de Valladolid pretende según su propio reglamento de funcionamiento: «fomentar el estudio y el conocimiento cinematográfico, esencialmente en sus aspectos de exaltación de los valores religiosos y humanos; organizar cursos de enseñanza y de cultura cinematográficas para los alumnos universitarios y de los demás centros docentes; difundir el conocimiento de las producciones cinematográficas de carácter religioso y de exaltación de los valores humanos; cooperar en la organización y desarrollo de las Semanas Internacionales de Cine Religioso y de Valores Humanos y en las Conversaciones Internacionales de Cine; así como cualquier

La complejidad del panorama de la enseñanza superior del cine en España va aumentando junto con la modernización del país y de su sistema universitario. La actualidad se presenta entonces muy cambiante y la confusión se generalizará aún más con la diversidad de ofertas que aparecerán en los nuevos planes de estudio con los que la Universidad española tratará de adaptarse a la convergencia europea.

otra actividad que tienda a divulgar el conocimiento de la cinematografía (...), singularmente en sus aspectos históricos y como arte de expresión». L. Suárez, catedrático de Historia Medieval, es el primer director de la Cátedra, aunque la inspiración y el apoyo económico vienen de la mano del Delegado de Información y Turismo y fundador de la entonces Semana Internacional de Cine Religioso y Valores Humanos (hoy Semana Internacional de Cine de Valladolid) Antolín de Santiago. Pero no será hasta la llegada del siguiente director, el padre jesuita C.M. Staehlin Saavedra, cuando la cátedra se consolide y reorganice, adquiriendo un gran prestigio que le ha permitido sobrevivir cuatro décadas, pues continúa funcionando en la actualidad y en ella se imparte un máster universitario de tres cursos de duración que se desarrolla durante el mes de agosto, pero cuya continuidad se encuentra en

entredicho por los cambios de planes de estudio que la universidad española acomete a partir de 2007 para converger con los planes europeos. El padre Staehlin, estudiante de Ciencias Físicas y licenciado en Teología, Filosofía y Educación por diversas universidades europeas, es un políglota y erudito que se interesa por el cine desde su época de estudiante, interés que materializa en sus primeros escritos y en su tesis doctoral. Su labor docente en el ámbito del cine es encomiable, no sólo por el impulso que da a la Cátedra de Valladolid, sino también por ser pionero en la docencia de la Historia de la Cinematografía en la Universidad Complutense, donde imparte clases –a partir de 1969– en la Facultad de Filosofía y Letras. Junto con Cándido Fernández, primer secretario de la Cátedra de Valladolid, Staehlin dirige esta institución educativa

momento han salido sólo once números. A partir de 2001, el ya bien experimentado Curso de Cinematografía –de tres años de duración, cursados en tres veranos– se convierte en un Máster en Historia y Estética de la Cinematografía de doscientas horas lectivas teórico-prácticas en el que imparten su docencia profesores universitarios de distinta procedencia, críticos cinematográficos, cineastas y profesionales del cine, responsables de instituciones socio-culturales (programadores de Filmoteca, directores de Festival, etc.) y periodistas culturales.

3. Nuevos tiempos y nuevas universidades

Contemporáneamente a las actividades docentes ya analizadas de la Cátedra de Valladolid y al mismo tiempo que se produce la primera explosión de estos

centros privados, otras universidades públicas españolas comienzan también a impartir materias relacionadas con la historia del cine, desde sus Departamentos de Historia Contemporánea e Historia del Arte. A comienzos de los años setenta, las universidades de Murcia o Santiago de Compostela, y posteriormente la Universidad Central de Barcelona. De esta forma, durante más de una década, la docencia teórica sobre

A pesar de que España es uno de los primeros países de Europa en incorporar los estudios oficiales de cinematografía a la universidad, este proceso se realizará con mucha lentitud desde los años sesenta hasta los ochenta, en los que se despliega un amplio y disperso abanico de estudios bajo denominaciones muy diversas.

hasta 1981, cuando es sustituido en la dirección por el catedrático de Historia del Arte Francisco Javier de la Plaza, quien actualmente sigue desempeñando las funciones de director con la colaboración de la profesora C. Sáez, que a mediados de los años noventa asumió la Secretaría tras el fallecimiento de C. Fernández.

Ya más adaptada a los cambios acontecidos en la universidad democrática y olvidados los obsoletos aspectos de exaltación de los valores religiosos, los responsables de la Cátedra modernizan sus estructuras y actualizan sus contenidos científicos, abriendo las puertas a todo tipo de tendencias metodológicas y conceptuales en el ámbito de la historiografía y teoría cinematográficas. Además de su tarea básica que consiste en organizar el Curso de Cinematografía, que se celebra de manera ininterrumpida desde 1964, la Cátedra intenta mantener una modesta actividad editorial a través de la revista «Cuadernos Cinematográficos». Editada por la Universidad de Valladolid y coordinada desde la Cátedra, desde 1968, fecha en la que aparece su primer número, la historia de esta publicación es irregular y su periodicidad es discontinua, pues hasta el

cine –ofrecida por estos centros universitarios– convive con la formación teórico-práctica que se brinda desde la Escuela Oficial de Cine (EOC) y con la instrucción eminentemente práctica, y más vinculada a la realización televisiva, que se imparte en la Escuela Oficial de Radio y Televisión (EORTV), creada en 1967 y convertida más tarde en el Instituto Oficial de Radio y Televisión (IORTV), dependiente del Ente Público RTVE y en otras instituciones que desde los estudios de Formación Profesional imparten módulos de imagen y sonido como la Escola de Mitjans Audiovisuales de Barcelona, fundada en 1970; el Centro de Imagen y Nuevas Tecnologías de Vitoria; o el IES Puerta Bonita de Madrid. Desde la iniciativa privada, la oferta se concreta en centros como la Escuela de Cine y Vídeo de Andoain, en Guipúzcoa.

Sin embargo, y como antes hemos apuntado, al amparo de la Ley General de Educación de 1970, J.L. Villar Palasí, entonces Ministro de Educación, emite un decreto (Real Decreto de 13/08/1971) mediante el cual se modifican los estudios «referidos al periodismo y demás medios de comunicación social» incorporán-

dolos a la «nueva estructura universitaria y la dinámica general de los procesos educativos». Quizá por razones más políticas que académicas, tal como se ha intentado explicar antes, el citado decreto sienta las bases para la creación de las Facultades de Ciencias de la Información como únicos centros capacitados legalmente para impartir «las enseñanzas correspondientes a periodismo, cinematografía, televisión, radiodifusión y publicidad». De esta forma, al mismo tiempo que se crean las nuevas facultades, se cierran definitivamente las escuelas existentes en las citadas materias. Sin embargo, tal como reza una disposición transitoria del decreto, se establece un periodo de cuatro cursos académicos, «desde el momento de entrada en funcionamiento de una Facultad de Ciencias de la Información en la misma localidad donde tenga su sede alguna de las actuales Escuelas Oficiales (...) dependientes del Ministerio de Información y Turismo» para que los alumnos matriculados puedan concluir sus estudios. De ahí que, en enero de 1972, al abrirse la Facultad de Ciencias de la Información de la Complutense –Universidad pionera en poner en marcha estos estudios–, la Escuela Oficial de Cinematografía disponga aún de un corto periodo de tiempo antes de cerrar definitivamente sus puertas en 1976. Desde esa fecha hasta casi finales de la década de los años ochenta, la citada Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense monopoliza la enseñanza de las materias relacionadas con el cine y la televisión desde su rama de Ciencias de la Imagen Visual y Auditiva, un quizá excesivamente pretencioso título para unos estudios que tardan aún varios años en encontrar su auténtica definición y que no satisfacen en absoluto las necesidades de un país en continuo cambio social y político y cuya juventud busca un norte académico y profesional en los nuevos oficios que el mundo audiovisual le ofrece. El Departamento de Imagen Audiovisual y Auditiva de esa Universidad –luego Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad– intenta paliar la escasa oferta no sólo pública sino también privada, de enseñanzas relacionadas con el mundo del cine, la televisión y los nuevos medios audiovisuales, bajo la dirección del ya fallecido Antonio Lara García, primer catedrático de esta área de conocimiento. Proveniente de la Facultad de Filosofía y Letras donde se licenció en Filología Románica y se doctoró con una tesis sobre cine y literatura, en la que analizaba las relaciones entre Galdós y Buñuel (Tristana), Shakespeare y Welles (Campanadas a medianoche) y Clarke y Kubrick (2001, una odisea en el espacio), el profesor Lara, también crítico, historiador, cortometrajista y diplomado en Dirección Cinemato-

gráfica en la ya citada Escuela Oficial, impulsó con ahínco y cariño los estudios vinculados a la historia del cine al mismo tiempo que desempeña labores administrativas como decano de la recién nacida Facultad de Ciencias de la Información.

Pero el panorama de la enseñanza universitaria del cine va a comenzar a cambiar de manera radical en las últimas décadas. A pesar de que como acabamos de observar España es uno de los primeros países de Europa en incorporar los estudios oficiales de cinematografía a la universidad, este proceso se realizará con mucha lentitud desde los años sesenta hasta los ochenta, en los que se despliega un amplio y disperso abanico de estudios bajo denominaciones muy diversas y, en ocasiones, poco clarificadoras de las materias a impartir por el profesorado y a aprender por el estudiante. Sin embargo, la gran demanda social de enseñanzas sobre cine y televisión que se manifiesta durante los años ochenta va a estructurarse en el sistema universitario español con la apertura de Facultades de Ciencias de la Información y de la Comunicación en diversas universidades del Estado, que constituyen secciones específicas de Imagen, con licenciaturas en Comunicación Audiovisual de ciclo corto (tres años) o largo (cinco años). Así, diversas universidades como la Autónoma de Madrid, Pompeu Fabra y Ramón Llull, de Barcelona; o las de Sevilla, Málaga, Salamanca, País Vasco, Politécnica de Valencia, entre otras, implantan en diversas licenciaturas materias relacionadas con el cine. Más adelante, ya a partir de los años ochenta, otras universidades públicas y privadas, implantan también licenciaturas que acogen estudios sobre cine y televisión en distintas facultades (Ciencias Sociales, Comunicación y Documentación, Ciencias Humanas y de la Comunicación, etc.). Entre ellas: la Antonio de Nebrija, la de Burgos, la Camilo José Cela, la Cardenal Herrera Oria/CEU, la católica de San Antonio de Murcia, la católica de Santa Teresa de Ávila, la de A Coruña, la Europea de Madrid, la Europea Miguel de Cervantes, la de Extremadura, la de Lleida, la Rey Juan Carlos, la Oberta de Catalunya, la Jaume I de Castellón o la SEK de Segovia. Otras muchas universidades, que no se han incorporado a este maremágnum de la enseñanza de los medios audiovisuales, sólo ofrecen la posibilidad de estudiar Historia del Cine en sus licenciaturas de Humanidades, Magisterio, Bellas Artes o Historia del Arte.

4. Las nuevas escuelas: ESCAC, ECAM y otras

A medio camino entre la iniciativa pública y privada, se encuentran otros centros de educación cinematográfica superior, entre los que destacan la Escola Su-

perior de Cinema i Audiovisuals de Catalunya (ES-CAC) y la Escuela de Cinematografía y del Audiovisual de la Comunidad de Madrid (ECAM). El origen lejano de la escuela de cine catalana como sustitución de la extinta Escuela Oficial de Cinematografía se encuentra en los estudios de Formación Profesional sobre Imagen y Sonido impartidos en el Centro Calasanz de las Escuelas Pías de Barcelona. Abierta esta rama de estudios técnicos audiovisuales en 1985, la Dirección General de Teatro, Cine y Danza, de la Conselleria de Cultura de la Generalitat de Catalunya, ve en los esfuerzos docentes del profesor J. Maixenchs en el Instituto Politécnico de las Escuelas Pías una vía para recuperar cierta iniciativa en la docencia del cine en España, pues – pese a los esfuerzos de la intelectualidad madrileña por resucitar la antigua Escuela de Cine– no existe, como hemos visto, ninguna institución pública que acoja estos estudios profesionales. Tanto la Dirección General de Centros Docentes de la Conselleria de Educació, como la propia industria del cine en Catalunya se muestran muy favorables a la consolidación de esos estudios de formación profesional como embrión de una más ambiciosa escuela de cine. Así, en 1987 se les dota de edificio propio –con plató de rodaje y medios técnicos suficientes– así como de posibilidad de contratación de profesorado externo: entre ellos, J. Peracaula, T. Pladevall, F. Pérez Dolç, A. Verdaguer, J. Camino, H. Bonin, M. Porter i Moix o R. Vergés.

El proyecto culminará en 1993, cuando, mediante un convenio entre la Escuela Pía de Cataluña y J.M. Bricall, rector de la Universidad de Barcelona, el centro quede adscrito a los estudios universitarios y se reorganice en la actual Escola, amparada no sólo por el Rectorado de esa Universidad, sino también por un amplio patronato, apoyado por la Delegación de Cinematografía de la Generalitat de Cataluña, y constituido por la Escuela Pía de Catalunya, la Fundación Bosch i Gimpera, las empresas Filmtel, los laboratorios Fotofilm, los laboratorios Riera, la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España, el Institut Català de les Industries Culturals, la Sociedad General de Autores de España (SGAE), la Entidad de Gestión de Derechos Audiovisuales (EGEDA) y la distribuidora Filmax, Image Film. A esta iniciativa se unirá en 2003 el Ayuntamiento de Tarrasa, debido a que se produce el traslado desde la vieja sede barcelonesa a un edificio de nueva planta en esta ciudad.

En el otoño de 1995, por otra parte, abre sus puertas la Escuela de Cinematografía y del Audiovisual de la Comunidad de Madrid (ECAM), bajo la dirección de Fernando Méndez-Leite, la gerencia de

Tadeo Villalba y con Jesús Martínez de León como jefe de estudios. Una escuela que en sus comienzos pudo considerarse como un nostálgico y polémico intento de resucitar la extinta EOC, pero que tras diversas etapas más o menos titubeantes se ha consolidado –muy apoyada por un convenio suscrito entre la Comunidad Autónoma de Madrid, la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España, la Sociedad General de Autores y Editores (SGAE) y la Entidad de Gestión de Derechos Audiovisuales (EGEDA)– como una escuela de prestigio europeo. La nueva «escuela de cine» como es denominada con evidente centralismo, admite solamente a unas decenas de alumnos cada año en sus distintas especialidades: dirección, guión, montaje, fotografía, y escenografía. Tras dos años primigenios en los locales provisionales en Madrid, la ECAM se traslada a un moderno edificio en la Ciudad de la Imagen que cuenta con dos plató profesionales, talleres, almacenes, salas de cine, mediateca y múltiples aulas muy bien equipadas técnicamente.

La principal diferencia de la ECAM con otros centros de titularidad pública es que no existe un profesorado fijo, con contrato de larga duración. Los profesores son siempre profesionales en activo o especialistas en diferentes áreas cinematográficas. Por ello, la enseñanza no tiene homologación universitaria y la formación es predominantemente práctica. La mayor parte de los alumnos admitidos provienen de otros estudios universitarios, incluidos los de Comunicación Audiovisual. Las prácticas se realizan en los dos primeros cursos en formato vídeo o dvd y, en el último, se ruedan ya cortometrajes en formato profesional 35 milímetros, que son proyectados en el cine Bellas Artes de Madrid y en múltiples festivales nacionales y extranjeros. La Semana Internacional de Cine de Valladolid (Seminci) ha dedicado en 2003 una retrospectiva especial al centro educativo de la Comunidad de Madrid, con la proyección de 23 de los cortos más destacados realizados en la escuela.

Al amparo del éxito de la ECAM y de la ESCAC, escuelas eminentemente prácticas, surgen otros proyectos de menor envergadura. Por ejemplo, la Escuela de Cinematografía y Artes Audiovisuales de Ponferrada, dependiente de la Universidad de León y cuya inauguración en el 2000 al menos ha servido como motor de arranque para la puesta en marcha de iniciativas similares en otras autonomías, como por ejemplo la Escuela Superior de Artes Cinematográficas de Galicia (EGACI) en Vigo, que ofrece desde 2001 las especialidades de dirección, fotografía y producción en diplomaturas de tres años; la Escuela de Cine de

Aragón (ECA) en Zaragoza; la Escuela Andaluza de Cinematografía, que funciona desde 2004 con cinco especialidades de dos años de duración cada una; o la Escuela de Cine de La Paz, en la localidad cántabra de Torrelavega. De la misma forma, algunas universidades privadas como es el caso de la Universidad Europea de Madrid, antiguo Centro de Estudios Superiores (CES) ha puesto en marcha la llamada Escuela de Cinematografía y Creación Audiovisual para ofertar un Máster en Diseño de Producción en Cinematografía y Medios Audiovisuales. También es necesario citar un proyecto todavía en fase experimental y no adscrito a ninguna universidad: el Centro de Estudios Ciudad de la Luz (Alicante), que imparte talleres, cursos y másters sobre guión, pero que tiene vocación de futura escuela cinematográfica y que pretende subsumir a la Fundación para la Investigación del Audiovisual, dependiente de la sede valenciana de la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo, en funcionamiento desde 1992 y en cuyo seno funciona el Centro de Formación de Guionistas Luis García Berlanga, patrocinado por la televisión valenciana y la SGAE. Pero en unos casos por sus cortas trayectorias y en otros por el escaso equipamiento, los resultados de estos centros son todavía muy discutibles y, de cualquier manera, sus enseñanzas son todavía de tono muy teórico y bastante similares a las impartidas por otras universidades ya citadas y contenidas en el cuadro adjunto.

5. Academias y talleres privados

La relación de los cientos de talleres, academias y escuelas de menor importancia que conforman la inmensa oferta educativa en materias audiovisuales supondría un esfuerzo baldío. Además, el panorama, como hemos visto, es muy cambiante y en los últimos años la demanda ha sido tan brutal que aparecen y desaparecen centros educativos en cualquier rincón de la geografía española.

Por citar solamente algunos de los más consolidados o de especiales características, podríamos señalar los siguientes talleres: ABC guionistas, Plot Point, Séptima Ars de Madrid, Séptimo Arte de Barcelona, el Taller de guionistas o Zona 6 Media Digital de Ibiza. También resulta curiosa la propuesta de la escuela Orson the Kid, fundamentalmente dedicada al público infantil y que ya ha conseguido simpáticos logros con la producción de pequeñas películas a cargo de escolares de enseñanzas básicas y medias. Otras academias y centros privados de prestigio pueden ser la Academia Internacional de Cine de Barcelona; la Escuela Andaluza de Fotografía de Sevilla que también imparte algunas materias sobre cine; la Escuela de Artes Vi-

suales (EAV) de Madrid; la Escuela Internacional de Medios Audiovisuales (EIMA), con sedes en Madrid y Salamanca; el Observatorio de Cine de Barcelona, más teórico que práctico con cursos sobre crítica e historia; el submarino HDM de Madrid; el Instituto del Cine de Barcelona; la Escuela de Cine de Bilbao; el Centro de Estudios Metrópolis; o la Mallorca Film Academy con enseñanzas de diversas especialidades en inglés, alemán y español. Reseña aparte merece quizá el Instituto del Cine de Madrid (NIC), que nació en la Videoteca Municipal de Madrid y que se propugna como una interesante apuesta con locales propios y profesorado muy variado, otorgando títulos privados en siete especialidades. En Barcelona funcionan también el Centre d'Estudis Cinematogràfics de Catalunya (CECC) desde 1986; Micro Obert (1988), con centenar y medio de alumnos en especialidades de dos cursos (dirección y sonido); o el Taller de Cine Pablo Alvert que ofrece diplomaturas de tres cursos en las especialidades de dirección, guión, montaje, fotografía, interpretación y producción.

6. Postgrados universitarios

Al margen del listado más o menos amplio de asignaturas universitarias relacionadas con la cinematografía, deberíamos señalar la existencia de distintas universidades que desarrollan másters, cursos de especialistas y títulos propios con enseñanzas más prácticas y enfocadas al mundo laboral del cine. Es el caso del Magíster en Producción Audiovisual de la Universidad Complutense de Madrid, muy bien valorado en el sector profesional; o del máster de Escritura para la Televisión y el Cine, que imparte a distancia desde 1989 la Universidad Autónoma de Barcelona, en colaboración con la Academia de Televisión, el British Film Institute y otras entidades europeas. Junto a ellos, la Universidad de La Coruña imparte un curso de especialista en Producción Cinematográfica, y otro en Teatro y Cinematografía; la de León, con la ya reseñada Escuela de Cinematografía y Artes Visuales de Ponferrada, que cuenta con ocho especialidades, teórico-prácticas; la Universidad de Málaga, que oferta un máster en Escritura de Guiones; y la Ramon Llull de Barcelona, que ofrece un máster en Gestión de Empresas Audiovisuales y otro postgrado, muy prestigioso, sobre postgrado en Análisis de Guiones y Proyectos para Cine y Televisión. Por su parte, la Universidad del País Vasco también oferta un máster universitario en Escritura Audiovisual; la de Sevilla, un postgrado de Guión Ficcional y Narrativa Creativa Audiovisual, otro de Literatura y Cine: Guión y adaptación cinematográfica, y uno más de Traducción Audiovisual aplicada a

la subtítulos y al doblaje; la de Oviedo, un curso de experto universitario en Escritura de Programas para Televisión; o la Pontificia de Salamanca, que ofrece un curso de experto en Guión y Producción de Documentales Especializados; la Universidad Jaume I de Castellón, el máster en Producción de Animación Infográfica. Desde las universidades privadas, se pueden destacar las ofertas de la Universidad CEU-San Pablo, que ha puesto en marcha un máster en Cinematografía y la Universitat Oberta de Catalunya, con su postgrado en Edición y Producción Audiovisual.

Muchos de estos proyectos han surgido al rebufo de la exitosa experiencia desarrollada en este tipo de cursos por la Pompeu Fabra de Barcelona, pionera en un excelente máster en Documental de Creación, dirigido por el cineasta J.L. Guerín y que ha dado ya al cine español evidentes muestras de su interés: entre ellas, los largometrajes documentales «En construcción» (2001) o «El cielo gira» (2004), de M. Álvarez.

Por último, se puede reseñar que otras universidades imparten también esporádicos cursos y talleres de cine: en unos casos, dentro de los cursos para extranjeros (Complutense, Navarra, Salamanca, etc.); en otros, desde las aulas de cultura (Alicante o Burgos); o en otros desde las propias licenciaturas en Comunicación Audiovisual, como es el caso de la Jaume I de Castellón, que pone a disposición de los diversos cursos y talleres docentes sus excelentes instalaciones, muy competitivas y profesionales.

En cualquier caso, como puede observarse, la complejidad del panorama de la enseñanza superior del cine en España va aumentando junto con la modernización del país y de su sistema universitario. La actualidad se presenta entonces muy cambiante y la

confusión se generalizará aún más con la diversidad de ofertas que aparecerán en los nuevos planes de estudio con los que la Universidad española tratará de adaptarse a la convergencia europea antes de que finalice la década. Probablemente, sólo la lectura detallada de las múltiples páginas de Internet nos permitirá hacernos una idea global y más exacta del mapa de materias universitarias relacionadas con el cine en los próximos años.

Notas

¹ Con la ayuda de Carolina Fernández Castrillo, licenciada en Periodismo y doctoranda en la UCM.

Referencias

- ALBERICH, F. (1999): «El Instituto de Investigaciones y Experiencias Cinematográficas y la Escuela Oficial de Cinematografía en el cine español», en LLINÁS, F. (Ed.): *50 años de la Escuela de Cine (Cuadernos de la Filmoteca, 4)*. Madrid, Filmoteca Española.
- BLANCO, L. (1990): *IIEC y EOC. Una escuela para el cine español (Tesis doctoral)*. Madrid, Universidad Complutense.
- CASTRO, D. (Coord.) (2004): *Cómo hacer cine: guía dónde estudiar cine en España*. Madrid, Cómo hacer cine.
- CUETO-VALLEJO, J. (2003): «La huella de Staehlin», en *Cuadernos Cinematográficos, II*. Universidad de Valladolid; 7-22.
- HEREDERO, C.F. (1993): *Las huellas del tiempo. Cine español 1951-61*. Valencia, Filmoteca Española/ Filmoteca de la Generalitat Valenciana.
- LARA GARCÍA, A. y OTROS: «Diversas voces (IIEC/EOC, ECAM, ESCAC): Universidad y cine, escuela Aixelá, Enseñanza profesional del cine», en RODRÍGUEZ MERCHÁN, E. y OTROS (Dirs.): *Diccionario de cine español, portugués y latinoamericano*. SGAE/ Fundación Autor (ocho tomos, en prensa, fecha prevista de publicación 2008).
- LLINÁS, F. (Ed.) (1999): «50 años de la escuela de cine», en *Cuadernos de la Filmoteca, 4*. Madrid, Filmoteca Española.
- RODRÍGUEZ MERCHÁN, E. (1998): «Enseñanza y cine», voz en BORAU, J.L. (Ed.): *Diccionario de cine español*. Madrid, Alianza.

- Jean-Claude Séguin
Lyon (Francia)

La enseñanza del cine en el sistema educativo francés

Teaching with films in the French educational system

La enseñanza francesa, prácticamente desde los orígenes del cine, se ha preocupado por la dimensión didáctica del cine. Sin embargo, sólo se puede considerar que a partir de los años ochenta se ha conseguido poner en marcha un sistema completo que permita integrar el cine en las actividades culturales y educativas de los alumnos franceses. Por una parte, el cine forma parte del recorrido del alumno durante tres años antes del bachillerato. Se trata de una asignatura opcional. Por otra parte, desde la escuela primera hasta el bachillerato, existe un dispositivo que permite a los alumnos descubrir el cine como arte y como cultura gracias a la colaboración de los Ministerios de Educación Nacional y Cultura.

French school system has always taken the cinema's educational dimension into account. Nevertheless, the full integration of films in the cultural and educational activities of French pupils only dates back to the 1980s. Indeed, films are part of the syllabus as an optional course in the last three years of secondary school. Besides, from primary school onward, a whole system which enables pupils to become familiar with the cultural and artistic dimension of films has been set up thanks to the collaboration of the Ministries of Education and Culture.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Enseñanza, sistema educativo francés, secundaria, primaria, cine.

Teaching, French educational system; secondary school, primary school, cinema.

Las relaciones que se han ido estableciendo entre el cine y la educación se remontan a los inicios del cinematógrafo.

Una de las primeras experiencias que se llevaron a cabo la encontramos con motivo de la Exposición de París en 1900. En una de las secciones, la de la enseñanza, se instalaron una serie de cronofotógrafos Demeny modificados por Gaumont que permitían contemplar, de manera continua gracias a la reutilización de uno de los principios del kinetoscopio, escenas de la vida escolar a finales del siglo XIX. En un número de septiembre de 1900 de la revista científica «La

- ◆ Dr. Jean-Claude Séguin Vergara es catedrático de Estudios Hispánicos del Departamento de Lenguas Romanas de la Facultad de Lenguas de la Université Lumière-Lyon II (Francia) (jeanclaude.seguin@freesbee.fr).

Nature» así lo comentaba: «Hay seis aparatos colocados los unos al lado de los otros en la galería del primer piso del pabellón de la Ciudad de París; están encerrados en una cabina de hojalata, y un pasillo, entre ésta y la pared, le permite al público pasar en la oscuridad delante de la serie de cristal esmerilado donde se van desarrollando escenas de la vida en las escuelas municipales de París»¹.

Sin embargo, y desde 1898, el Dr. Doyen rodaba y proyectaba películas para sus alumnos. Estas iniciativas individuales se fueron multiplicando hasta que en 1912, el Ministerio de Agricultura introdujera el cine con fines de formación profesional. Los pedagogos fueron los promotores de la utilización del cine en el marco de las clases, como lo recuerda Coissac, el historiador del cinematógrafo, en su libro «Le cinématographe et l'enseignement»: «Se puede afirmar, escribía en 1921 Collette, que la casi totalidad de los miembros de la enseñanza pública y privada consideran la proyección animada como un potente medio de enseñanza y de instrucción. Cosa notable, los más ardientes propagadores de la adaptación del cine a la enseñanza son los maestros y las maestras mayores. Al parecer su larga experiencia ha sabido descubrir todo lo que se podían sacar de las proyecciones cinematográficas»².

Ese mismo año el Ministerio de la Instrucción Pública creó la Cinemateca Escolar en el Museo Pedagógico... Sin embargo, y a pesar de la multiplicación de iniciativas personales e incluso colectivas, el cine ha tenido que esperar a los años ochenta para participar de manera oficial en la educación de los alumnos. A continuación vamos a exponer el plan existente hoy en la educación francesa para sensibilizarlos al cine.

1. Las clases de cine en la enseñanza secundaria

Si bien cualquier profesor puede perfectamente en el seno de su propia enseñanza utilizar el cine como un medio pedagógico —lo cual incluso se ha ido desarrollando impulsado a veces por los inspectores—, se ha tenido que esperar al año 1984, bajo el gobierno socialista, para que el cine entre oficialmente en el terrero de la enseñanza. Con Jack Lang, las cuestiones de formación y de sensibilización de los jóvenes al arte cinematográfico se han convertido así en uno de los ejes mayores de la acción de los poderes públicos. En un principio se crearon las clases llamadas «A3» en el último año de las clases de la enseñanza secundaria. La enseñanza se preocupaba en particular por el aprendizaje de las técnicas de base, de la historia del cine y del análisis de las películas.

A lo largo de los años, el programa se ha ido completando y extendiendo de tal manera que el cine, hoy

en día, forma parte opcionalmente de la educación del joven francés. Durante los tres últimos años de su enseñanza secundaria, el alumno puede escoger una opción artística. Si bien en los años ochenta sólo se ofrecían tres enseñanzas (artes aplicadas, artes plásticas y educación musical), hoy en día se proponen siete (artes aplicadas, artes plásticas, cine y audiovisual, danza, historia de las artes, música y teatro). Las enseñanzas de tipo artístico no reivindican ninguna finalidad profesional. Se consideran como uno de los elementos de la formación cultural propuesta en los institutos³. Más allá de lo que pueden ser las especialidades, los objetivos comunes son los siguientes⁴:

- Pretenden, como cualquier asignatura, ayudar al alumno a adquirir conocimientos, a construir su propia personalidad, a desarrollar su espíritu crítico, a convertirse en un ciudadano responsable y abierto, capaz de integrarse en una sociedad democrática.

- Contribuyen de manera específica e irremplazable al proyecto educativo. Gracias a la práctica artística y al conocimiento de las obras, instauran nuevas relaciones y nuevos valores y rehabilitan en particular la noción de placer. Si bien no tienen una finalidad profesional, le permiten sin embargo al alumno conocer mejor sus gustos y sus centros de interés lo cual puede contribuir a una futura orientación profesional.

La enseñanza del cine se hace a partir de tres componentes: el componente práctico, el componente cultural y el componente técnico y metodológico. La práctica ocupa un lugar esencial en la asignatura y casi siempre es colectiva en el trabajo de cine y audiovisual, el trabajo en equipo es la base. El componente cultural ocupa también un lugar importante y se basa fundamentalmente en el estudio de las obras y de los movimientos artísticos así como de los escritos de los artistas, de textos de tipo teórico o de documentos técnicos. Está pensado en dos tiempos, primero reflexivo y luego culto. Ofrece la posibilidad de adquirir conocimientos, pero también se pretende que los alumnos sepan utilizar métodos de análisis y de síntesis, se desarrolla el espíritu crítico y un conocimiento preciso de un vocabulario específico. En el tercer año (Terminale), se pueden abordar cuestiones relativas a la filosofía de las artes y del cine y/o a la estética. El componente técnico y metodológico es de tipo cultural y práctico, puede a la vez ser técnico (utilización del medio, por ejemplo) y metodológico (reflexión sobre el medio utilizado, plantear una problemática, etc.). En cualquier caso, este último componente se articula necesariamente con los dos anteriores y, en cierto modo, está determinado por la naturaleza del proyecto elaborado por el alumno o el grupo de alumnos.

Los tres años se organizan de la manera siguiente⁵: el primer año de formación (clase de «Seconde») es un momento de iniciación y de determinación y el programa tiene más bien una perspectiva generalizadora, lo cual le permite al alumno que tenga unas bases suficientes para seguir correctamente al año siguiente. Durante los dos años siguientes de formación, los objetivos se hacen más precisos hasta llegar al tercer año al estudio de una sola película que el alumno presenta para el bachillerato. Esta película está escogida a nivel nacional por el Ministerio. Los años de estudio se reparten en un conjunto común y obligatorio que representa las tres cuartas partes de la asignatura y un conjunto «libre» que representa una cuarta parte. El conjunto común permite llegar a cierta homogeneidad en la formación del alumnado, sin que por ello se tenga que renunciar a la autonomía pedagógica del profesor. La parte «libre» ofrece la posibilidad de una profundización de algún punto de la parte «común» de la asignatura o la de abordar problemáticas en función de los intereses personales de los alumnos o de las posibilidades locales. Esta parte «libre» permite una incitación pedagógica diferenciada según los alumnos, ofrece además la posibilidad de experimentaciones e innovaciones. Durante el tercer año de formación, la parte «libre» de la asignatura es un momento esencial para conducir una reflexión sobre los oficios del cine después del bachillerato (escuelas, universidades, etc.). Es un momento esencial para desarrollar las relaciones en el grupo y la reflexión común.

Este programa, bastante elaborado, ofrece al alumnado la posibilidad de imprimir a sus estudios secundarios una dimensión artística y cinematográfica y puede desembocar en formaciones posteriores en escuelas superiores o en la universidad donde existen cursos especializados de cine. En este sentido, conviene añadir que el cine va formando parte de los programas para las diferentes oposiciones (Agrégation⁶ externa e interna, Capes⁷ externo e interno) a profesores de «collèges» e institutos. En algunas asignaturas como literatura francesa, idiomas (inglés, español, etc.), el estudio de una película clásica o de un tema relacionado con el cine –que va cambiando anualmente o cada dos años– se ha convertido en un ele-

mento imprescindible en la formación del futuro profesor. A título de ejemplo, para los de lengua española, el programa de 2007 incluye el estudio de la película Goya en Burdeos (1999) de Carlos Saura (Capes externo) y del tema «Cine y revolución en Cuba» (Agrégation externa). Se puede considerar por consiguiente que más allá de las secciones especializadas en cine de los institutos, muchos alumnos tienen la posibilidad de entrar en contacto con el séptimo arte a través de las diferentes asignaturas, en general literarias, que van cursando.

2. El cine como complemento educativo

Si bien como se ha visto, el cine forma parte de la educación del joven francés, su formación no es únicamente de tipo escolar. Tiene la posibilidad, a través de cooperaciones entre diferentes ministerios, de com-

Una de las ambiciones de este proyecto es hacer que evolucione y cambie la mirada de los alumnos sobre cinematografías desconocidas, incluso malditas; es desarrollar una reflexión crítica de la imagen animada, y darles la capacidad de comparar los aspectos esenciales de una película. Todo esto va acompañado por el desarrollo de una cultura cinematográfica, la puesta en perspectiva del film en el contexto histórico y estético, el conocimiento de un vocabulario técnico y el análisis filmico.

pletar su conocimiento del séptimo arte. Con la victoria de los socialistas en Francia, en 1981, y el nombramiento de Jack Lang en el Ministerio de la Cultura, la política del cine va a revestir una nueva dimensión cultural. El voluntarismo del nuevo ministro va a poner la cultura en el primer plano y lo va a transformar en un auténtico reto político. En esta reactivación de una política cultural del cine van a intervenir, de nuevo, todos los resortes clásicos: retos identitarios, defensa de la creación frente a los efectos mecánicos del mercado, valoración del patrimonio y formación artística, etc. Y dentro de este amplio programa –origen de lo que iba a ser la «excepción cultural»– pilotado y orquestado por el CNC (Centre National de la Cinématographie), se van a desarrollar las relaciones entre la educación nacional y la cultura. En varias etapas se van a crear operaciones específicas destinadas a las

escuelas (École et cinéma), a los «collèges» (Collège au cinéma) y a los institutos (Lycéens au cinéma). Este triple plan se detalla a continuación.

3. Escuela y cine⁸

Como su nombre indica, el programa «École et cinéma» se destina a los alumnos de las escuelas (o sea para los que tienen menos de 11 años). Durante el año escolar, acompañados por su maestro, los niños ven entre tres y seis películas en una sala de cine con la cual existe un convenio en el cual se especifica una tarifa especial para los alumnos. Para la elección de las películas, el marco único es el catálogo nacional⁹ editado por el CNC constituido de una lista de 45 títulos elaborada a partir de las propuestas de la asociación «Les enfants de cinéma» y después del aviso de una

Desde hace unos veinte años se ha llevado a cabo un esfuerzo importante para que el cine no se considere únicamente como una distracción, sino también como una parte integrante de la cultura y la educación. La doble acción —con la enseñanza del cine en las clases especializadas y los programas «École et cinéma», «Collège au cinéma» y «Lycéens au cinéma»— ha facilitado que el alumnado disponga de los medios necesarios para desarrollar su espíritu crítico.

comisión nacional. Para poder llevar a buen término la operación, el CNC pone a disposición de los cines partícipes de la operación copias nuevas de las películas, que son revisadas continuamente. Por su parte, los maestros reciben una formación sobre el uso pedagógico de estos films en el marco de los planes de formación del Ministerio de la Juventud, de la Educación Nacional y de la Investigación. Además disponen de un «Cahier de notes sur...» [Cuaderno de apuntes sobre...] que consta de unas treinta páginas y que recoge una serie de informaciones: elementos de lectura, análisis fílmico, contexto histórico y estético, ilustraciones. Por su parte, cada niño recibe por su parte un documento ilustrado sobre la película que ha visto. Este programa también se organiza a nivel provincial. Dos coordinadores —uno de la Educación Nacional y otro de la DRAC (Dirección Regional para la Acción Cultural)— están encargados de seguir el plan, de for-

mar a los maestros, de organizar la programación en sala, etc.

4. Secundaria y cine¹⁰

El plan se prolonga y completa durante los años de secundaria bajo el nombre de «Collège au cinéma». Tiene una vocación nacional y se apoya en una amplia colaboración entre el Ministerio de la Cultura y de la Comunicación (CNC, DRAC, DDAT), el Ministerio de Juventud, de Educación Nacional e Investigación, las colectividades territoriales (regiones) y los profesionales del cine (exhibidores, distribuidores, etc.). Se propone a los alumnos de los cuatro años de enseñanza descubrir obras cinematográficas, durante proyecciones organizadas especialmente para ellos en salas de cine. Esto se lleva a cabo gracias al trabajo pedagógico de los profesores y de los colaboradores culturales, constituyéndose así las bases de una cultura cinematográfica.

Este plan depende de la buena voluntad de los directores de «collège» y de los profesores. En un principio, el ritmo mínimo es una proyección por trimestre. Las finalidades de este trabajo es formar el gusto y suscitar la curiosidad del alumno-espectador por medio del conocimiento de obras cinematográficas en las salas de cine y en formato original. Se ofrece además, en el marco de la colaboración entre los ministerios implicados, las regiones, un complemento pedagógico a las formaciones de los alumnos. Se pretende además conseguir que el joven establezca un lazo directo con el cine en las salas. Siempre con tiradas nuevas de las películas, son obras de «arte y ensayo» en su mayoría, presentadas en versión original con subtítulo en francés, francesas y europeas en su mayoría. Cada película viene acompañada por un dossier pedagógico destinado al maestro y de una ficha simplificada para el alumno.

5. Institutos y cine¹¹

Así como ocurre en las escuelas y en los «collèges», existe un plan específico para los tres últimos años de la enseñanza secundaria, tanto en los institutos de enseñanza general como en los profesionales, públicos o privados, institutos agrícolas, etc. Dentro del tiempo escolar, se propone la proyección de tres pelí-

culas como mínimo por año y clase. Estas sesiones, que tienen lugar en una sala específica de cine, son de pago. Las películas se escogen a nivel regional a partir de una lista de unas veinte obras determinada por el CNC (Centro Nacional de la Cinematografía), a partir de las propuestas de la Comisión Nacional «Lycéens au cinéma». Caben tanto films del patrimonio como películas contemporáneas, producciones francesas, europeas y extra-europeas, presentadas, si viene al caso, en versión original subtitulada. No se limita el abanico a obras de ficción, sino que también hay cortometrajes y documentales...

El sistema es muy parecido a los dos anteriores y cada película se beneficia de una tirada de copias nuevas. Además un documento de unas 24 páginas está destinado a los profesores para cada una de las películas donde se encuentran informaciones sobre la sinopsis, los títulos de crédito, el director y los actores, el análisis de la estructura dramática, el análisis de una secuencia, el contexto histórico o estético, etc.¹². Por su parte, cada alumno recibe una ficha técnica por película estudiada.

Una de las ambiciones de este proyecto es hacer que evolucione y cambie la mirada de los alumnos sobre cinematografías desconocidas, incluso malditas, es desarrollar una reflexión crítica de la imagen animada, y darles la capacidad de comparar los aspectos esenciales de una película. Todo esto va acompañado por el desarrollo de una cultura cinematográfica, la puesta en perspectiva del film en el contexto histórico y estético, el conocimiento de un vocabulario técnico y el análisis fílmico, temas que se van estudiando en clase. Por supuesto aquí también colaboran instancias regionales y nacionales, pedagógicas y profesionales.

6. Balance

Se puede considerar que desde hace unos veinte años se ha llevado a cabo un esfuerzo importante para que el cine no se considere únicamente como una distracción, sino también como una parte integrante de la cultura y la educación. La doble acción —con la enseñanza del cine en las clases especializadas y los programas «École et cinéma», «Collège au cinéma» y «Lycéens au cinéma»— ha facilitado que el alumnado dis-

ponga de los medios necesarios para desarrollar su espíritu crítico. En cualquier caso, también se puede admitir que la defensa de la cultura cinematográfica forma parte ya de los objetivos de la educación nacional.

Notas

¹ COISSAC, G.M. (1900): «Le cinématographe», en *La Nature*, 1427; 29 de septiembre; 273 [trad. propia].

² COISSAC, G.M. (1926): *Le cinématographe et l'enseignement*. París, Larousse/Le Cinéopse; 6. [trad. propia]

³ El sistema educativo francés distingue tres niveles de formación: «école» con cinco años, «collège» con cuatro años y «lycée» con tres años. En general los alumnos de «lycée» [instituto] tienen entre 15 y 18 años. Los estudios secundarios se concluyen con el «baccalauréat» que consiste en un examen nacional que cada alumno tiene que presentar y aprobar para concluir su formación secundaria. El «baccalauréat» es un diploma necesario para integrar la universidad y las diferentes escuelas de formación.

⁴ Se puede consultar el B.O. [Bulletin officiel], Hors série, 6 del 29 de agosto de 2002.

⁵ Siempre existe la posibilidad de empezar la formación artística cinematográfica a partir del segundo año, lo cual implica que la clase se haga adaptable para estos alumnos que no han tenido una formación desde el primer año.

⁶ La «Agrégration» es una oposición instituida por Napoleón que requiere unos estudios de cuatro o cinco años después del bachillerato y que ofrece una formación de altísimo nivel para una elite intelectual y profesoral.

⁷ El CAP (Certificado de Aptitud para los Profesores de la Educación Secundaria) es una oposición más reciente creada después de la II Guerra Mundial que requiere un nivel de estudios algo inferior al de la Agrégation, tres años después del Bachillerato. Es una oposición menos selectiva en general.

⁸ CNC: www.cnc.fr/Site/Template/T9B.aspx?SELECTID=657-&ID=355.

⁹ Ciné Gamin, le catalogue Ecole et Cinéma: <http://cinegamin.free.fr/pages/cinegam/ecoleet2.htm>.

¹⁰ CNC: www.cnc.fr/Site/Template/T9B.aspx?SELECTID=658-&ID=356&t=1.

¹¹ CNC: www.cnc.fr/Site/Template/T9B.aspx?SELECTID=659-&ID=357&t=1.

¹² Personalmente he coordinado un dossier sobre la película de Montxo Armendáriz, *Secretos del corazón*.

Referencias

- B.O. [Bulletin officiel], Hors, 6 del 29 de agosto de 2002.
G.M., «Le Cinématographe», en *La Nature*, 1427; 29 de septiembre de 1900; 273.
COISSAC, G.M. (1926): *Le cinématographe et l'enseignement*. París, Larousse/Le Cinéopse; 6.

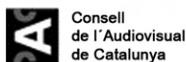
FORO INTERNACIONAL DE TV 2007



PROPUESTAS
PARA ENSEÑAR
A VER TV

Educación la Mirada

**Del 29 de noviembre
al 1 de diciembre de 2007**
Salón de Actos de Prado del Rey
(Pozuelo de Alarcón)
MADRID



- Peter Evans
Londres (Reino Unido)

La enseñanza de cine en el sistema educativo británico

Film teaching in the British Educational System

Este artículo examina la evolución de la enseñanza del cine en la educación secundaria y universitaria en el Reino Unido, considerando aquellas teorías de cine que más impacto han tenido en el sistema, y ofreciendo una descripción de los exámenes de «A level» (entre los 17 y los 18 años). Describe, pues, la trayectoria de los estudios de cine y pone en evidencia su creciente popularidad en el sistema educativo británico.

This article explores the teaching of film in secondary and higher education in the UK. It traces the popularity of the subject in higher and secondary education. It discusses the influence of the most important tendencies of film theory on ways in which film is taught in the UK. A description of the content of the A level syllabus for film is added.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Cine, teoría de cine, educación secundaria y cine, cine en la universidad.
Film, film theory, secondary education film currículo, higher education and film.

Aunque el cine se incorporó como asignatura o componente de otras asignaturas en

alguna universidad británica ya hacia los años cincuenta, fue la disponibilidad de películas en vídeo lo que facilitó su expansión en el sistema educativo universitario, primero en las llamadas «politécnicas» y en las universidades, y después en los colegios e institutos. Tradicionalmente los círculos académicos británicos habían mantenido una actitud bastante negativa hacia la enseñanza del cine (aunque no tanto las politécnicas, normalmente menos elitistas que las universidades tradicionales). El motivo era que se consideraba un arte popular que no podía remplazar como asignatura obligatoria a la literatura, arte que, según teóricos como el famoso F.R. Leavis en los años cincuenta, se dis-

❖ Dr. Peter William Evans es catedrático de Estudios Fílmicos del Department of Film Studies del Queen Mary College y School of Modern Languages de la Universidad de Londres (p.w.evans@qmul.ac.uk).

tinguía no solamente por una estética compleja sino por unos valores morales edificantes. Para él, como para los teóricos del Siglo de Oro español, la mejor literatura es una forma de «deleitar enseñando». Sin embargo, en los años sesenta el British Film Institute decidió combatir esta actitud, y subvencionó plazas de profesor, por un periodo de cinco años, en un número reducido de universidades (por ejemplo, East Anglia, Warwick, Kent).

En aquella época también, el BFI desempeñó un papel importantísimo impulsando, mediante su Departamento de Educación, una serie de iniciativas paralelas para promocionar la enseñanza del cine. Una de éstas fue la nueva orientación de la revista «Screen», que empezó a publicar artículos que reflejaban las teorías estructuralistas, mayoritariamente basadas en las

amarlo». Mientras se difundían estas ideas –en literatura y en cine– las politécnicas y, poco a poco, las universidades también empezaron a desarrollar los programas de cine. Además de los departamentos autónomos de cine en, por ejemplo, las universidades de Glasgow, Warwick, Kent, y East Anglia, en los que se podía obtener una licenciatura de cine (Film Studies) otros departamentos –de Filología Inglesa o Americana (Nottingham, Exeter), Historia (Lancaster), y Lenguas Modernas (Newcastle)– comenzaron a ofrecer programas y asignaturas optativas de cine. En la mayoría de estos casos, se trataba de cursos sobre la historia y estética del cine, que a menudo se dedicaban a «autores» como Buñuel o Hitchcock, a géneros como el musical o el melodrama, a las «estrellas» cinematográficas, a movimientos como el surrealismo o el expresionismo, a la «Nouvelle vague» en Francia, o al «Free cinema» inglés, entre otros.

Estaba claro que el cine era una asignatura muy popular, que atraía a los estudiantes, y que, sobre todo en aquellos casos con problemas de matriculación podía asegurar la vigencia del departamento. Este ha sido el caso sobre todo en los departamentos de lenguas europeas, cuyo número de estudiantes ha ido disminuyendo progresivamente, en gran parte por la falta de apoyo de los

sucesivos Ministros de Educación (de cualquier signo político). Esta crisis es especialmente intensa en la enseñanza del alemán, algo que, en parte, ha promocionado la creación de cursos optativos en cine alemán. Pero, aparte de los departamentos ya mencionados –los de cine como los de las lenguas inglesa o extranjeras– donde se estudian los textos cinematográficos así como la historia y estética del cine, hay otros, por ejemplo en algunos «collèges» de la Universidad de Londres (Queen Mary, Royal Holloway, Goldsmiths), así como en la Universidad de Roehampton, que ofrecen cursos más prácticos de dirección, fotografía, montaje, guión y todos los demás aspectos de la realización cinematográfica.

Para acceder a los programas universitarios de cine, los estudiantes tienen que haber obtenido sus «A-level» (la titulación más elevada de la enseñanza secundaria) en asignaturas de cine u otras como historia, historia del arte, literatura inglesa o lenguas europeas. El «A-level» en cine lo ofrece sólo el tribunal del

La asignatura de cine de nivel AS/AL está diseñada para que los estudiantes profundicen en su comprensión, apreciación y disfrute del cine, la manifestación artística de mayor relevancia en el siglo XX, y una expresión cultural todavía de enorme importancia al comienzo del nuevo milenio. Estudiarán el cine como medio de comunicación, como manifestación artística y como institución social y económica.

obras de Derrida, Althusser, además del psicoanálisis y el feminismo. Los escritos sobre cine, que en su mayor parte habían sido lastrados por criterios literarios –por ejemplo en los artículos de Robin Wood o de Raymond Durgnat para *Movie* (en sí mismos de gran calidad académica)– empezaron en las páginas de «Screen» a seguir otras normas, aprovechándose de las nuevas ideas en circulación en aquel entonces, distanciándose del concepto del 'autor' y problematizando la relación entre el espectador y la película. Los escritos de estudiosos como, por ejemplo, Peter Wollen, Laura Mulvey y Stephen Heath entre otros abrieron nuevos caminos para el análisis del cine.

Significativamente, las ideas de éstos y el uso de las teorías estructuralistas, tuvieron impacto no sólo en el campo de los estudios de cine sino también en el análisis de la literatura. La crítica literaria fue de repente alumna de la crítica fílmica. En palabras de Christian Metz, se acostumbraba tanto en ésta como en aquélla, no solamente a «amar» el texto sino también a «no

WJEC (Gales). En palabras de este tribunal: «The AS/AL specification in Film Studies is designed to deepen students' understanding, appreciation and enjoyment of film, the major art form of the twentieth century, and a cultural form still of great significance at the beginning of the new millennium [...]. They will study cinema as a medium, as an art form and as a social and economic institution». They will also engage with a wide range of different kinds of films, developing skills of observation, critical analysis and personal reflection»¹. (La asignatura de cine de nivel AS/AL está diseñada para que los estudiantes profundicen en su comprensión, apreciación y disfrute del cine, la manifestación artística de mayor relevancia en el siglo XX, y una expresión cultural todavía de enorme importancia al comienzo del nuevo milenio [...]. Estudiarán el cine como medio de comunicación, como manifestación artística y como institución social y económica. Abordarán también el estudio de una variedad de estilos cinematográficos, desarrollando sus destrezas de observación, análisis crítico y reflexión personal).

Además de ser examinados sobre varios aspectos de la forma fílmica, estos alumnos tienen que elaborar

proyectos prácticos: o bien un «story board» (fotografiado o dibujado) de entre 10 y 25 planos diferentes, con instrucciones acerca de la composición, acción, diálogos (si los hay), música, sonido, y duración de la secuencia; o bien un guión de entre 500 y 800 palabras; o una secuencia en video de entre 1 y 2 minutos, y de entre 10 y 25 planos.

La creciente popularidad del «A-level» en cine ha supuesto que los estudiantes que hoy en día se matriculan en programas universitarios de cine que traen consigo unos ciertos conocimientos no sólo sobre cómo analizar sino también sobre cómo realizar películas. Las carreras de cine en las universidades británicas se encuentran ahora entre las más competitivas, y numerosos departamentos de Lenguas Modernas, Historia, etc. incluyen asignaturas de cine en sus programas, con objeto de incrementar su popularidad. La disciplina de cine –en sus aspectos críticos, teóricos y prácticos– se encuentra ya firmemente asentada en la educación secundaria y universitaria británica.

Notas

¹ www.wjec.co.uk/film.html; 9.

Dr. Jekyll y Mr. Hyde



Probo y honesto ciudadano
trabajando hasta la puesta
de sol para sobrevivir
mientras aporta su granito de arena
al mejor orden del planeta



El mismo ciudadano,
amparado en la oscuridad
de la noche, mientras baja
de Internet todo tipo
de material sonoro y fílmico

- Pietsie Feenstra
París (Francia)

La enseñanza del cine en Holanda: cinefilia y emergencia del cine español

Filmstudies in the Netherlands: the migration of cinephilia and
the emergence of Spanish cinema

Aunque dentro de las universidades holandesas la enseñanza del cine ha encontrado un lugar importante al menos desde los años noventa, son la televisión y el análisis de los Nuevos Medios quienes dominan el panorama de la investigación. En relación a un país como Holanda, en lugar de hablar de cinefilia en su sentido tradicional, queremos desarrollar dentro de este artículo una idea sobre la «cinefilia-migratoria». Además, queremos ilustrar la nueva atención hacia el cine español en Holanda, formando parte de programas sobre el cine europeo.

Even if film studies have occupied an important place in Dutch universities since the 1990s, research and education are strongly dominated by television and new media. Within the context of the Netherlands and rather than discussing cinephilia in a traditional manner, I will develop in this article the concept of «migrating cinephilia» in Dutch or European research and education. I will also describe the increasing attention now being paid to Spanish films in programmes concerning European cinema.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Cinefilia-migratoria, cine español, enseñanza del cine.
Migrating-cinephilia, Spanish cinema, film studies.

Desde los años noventa, los estudios cinematográficos han florecido en las universidades holandesas. Pero hay que situar el tema «cine» dentro de la cultura científica de ese país, en la que los nuevos medios ocupan un lugar muy destacado. Centrándome en algunos aspectos concretos de la cultura –en sus «orígenes»– intento ilustrar cómo las imágenes cinematográficas y de otros medios audiovisuales se convierten en migratorias por su manera de estudiarla. Holanda es un pequeño país de transición, de comercio, de comunicación. ¿Cómo se pueden relacionar estas características con la manera de estudiar el cine?, ¿y por qué los años noventa muestran por primera vez una nueva atención sobre el cine español?

◆ Dra. Pietsie Feenstra es profesora e investigadora del Institut de Recherche sur le Cinéma et l'Audiovisuel (IRCAV) de la Universidad Paris III, Sorbonne Nouvelle de París (Francia) (feensp@hotmail.com).

1. Comunicar con los demás

Escribir este artículo es para mí una tarea interesante. Siendo holandesa, después de mi licenciatura en Cine, Historia e Hispanismo en Holanda, llegué a Francia en 1994, para hacer un Máster en Cine y luego un doctorado en París III en La Sorbona. Desde 2002 enseño en la misma Facultad en el Departamento de Estudios Cinematográficos. También he hecho varias estancias en España. Desde hace más de diez años me he movido en tres sistemas educativos y de investigación y así me he encontrado entre diferentes enfoques y tradiciones existentes dentro de los estudios cinematográficos. Siendo una investigadora que se desplaza, estoy muchas veces migrando: entre los idiomas, las tradiciones de investigación, de un cine nacional a otro. Mi viaje profesional me permite reflejar estos aspectos a partir de la cultura holandesa, porque cada cultura tiene su tradición de investigar las imágenes y algunos aspectos de la historia de Holanda permiten ilustrar algunas ideas sobre la enseñanza del cine dentro el sistema educativo. Antes de hablar del cine, se haría necesario comentar algunos aspectos generales de la comunicación dentro de la cultura. Un primer tema que llama la atención dentro de la enseñanza holandesa, es que allí se da mucha importancia a los idiomas y a conocer otras culturas. Holanda es un país absolutamente dependiente de sus comunicaciones, del comercio, que funciona por su economía abierta y por eso es también muy dependiente de la situación política internacional. Económicamente está demasiado sujeto a los vaivenes del comercio internacional, sobre todo en su relación con países como Alemania, Francia, Bélgica, Gran Bretaña y los Estados Unidos. El comercio exige el conocimiento de idiomas. Así dentro del bachillerato holandés se convierten en obligatorios, al menos dos años de alemán, tres años de francés y seis años de inglés.

2. El modelo de los pólderes

La economía liberal y abierta sabe competir con los diez países más importantes en el mundo. Las características de la comunicación también se deben al lugar en el que se encuentra Holanda dentro de Europa: la ubicación de los puertos de Róterdam, su conexión con el Mar «Noordzee» y los ríos Rijn, Maas y Schelde, han favorecido siempre su éxito: es el puerto del Norte para Europa y así ha funcionado como puerta de entrada. La importancia de los puertos de Róterdam y de Ámsterdam viene del Siglo de Oro, pero la relación con el agua va más lejos. Para la economía, el comercio tenía una relación directa con el agua, pero para el país mismo era también fundamen-

tal. Holanda es muy dependiente del agua. Incluso varias zonas del país son una construcción artificial de tierra sobre el mar: los pólderes. Poniendo un dique en el mar, se ha conseguido agrandar Holanda, ganar el terreno al mar, crear más espacio, más tierra, más terreno. Es quizá esta actitud de estar en relación con los demás y con la naturaleza, desde el punto de vista de un pequeño país, lo que puede explicar mejor algunos aspectos típicos de la cultura.

El punto de partida de la idea de la comunicación se define por el modelo de los pólderes: la tierra creada por la sociedad holandesa, donde antes había el mar. Construir y batir su propio país por trozos de tierra con el mar como amigo o enemigo, se traduce también por el espíritu cultural: construir, debatir, estar juntos dentro de un pequeño país, un pequeño espacio y vivir juntos en igualdad, en democracia, es un ideal holandés. Como su existencia económica es dependiente de países de fuera de Holanda, esta actitud de comunicar ha sido siempre fundamental. Las influencias del exterior siempre han determinado el país: pero eso es una historia más larga. Probablemente así nació el mito de la tolerancia. Por el reencuentro con los demás, por la comprensión de la diferencia: la definición de una cultura abierta y plural que es capaz de trabajar con diferentes culturas¹. Cuando hablo de mito lo hago sencillamente como una idea imaginaria que se construye sobre los demás y que estructura los pensamientos². Actualmente se utiliza esta metáfora para explicar el funcionamiento de la vida política y cultural de Holanda. El modelo de los «pólderes» está considerado como un ideal democrático, de participar activamente y de poder siempre hablar de todo.

3. El cine holandés existe

Volviendo al tema de cine después de esta introducción sobre agua y pólderes, que nos ha servido para mostrar un paralelismo entre esos aspectos socio-culturales y los relacionados con la comunicación, justamente los medios audiovisuales reflejan esta idea y la enseñanza del cine tiene relación con esta actitud: de igualdad, de participación, de consensos. Había una cierta cinefilia en Holanda, sobre todo en sus primeros periodos: desde principio de este siglo hasta los años setenta. El cine holandés existe, pero la producción de películas de ficción en Holanda nunca ha sido mundialmente importante. El idioma holandés puede explicar la baja cuota: rodar una película en holandés puede conseguir espectadores en su tierra, o todo lo más en Flandes, pero eso no permite que se desarrolle una industria importante. Esta situación se opone frontalmente al cine americano, que tiene la gran ventaja de

disponer de una audiencia mundial gracias al idioma inglés. También los otros cines europeos sufren de este malestar económico permanente, que amenaza la industria cinematográfica. Un estudio de la cantidad de espectadores a partir de 1945, muestra algunas tendencias importantes³ (con una población siempre alrededor de 15 o ahora 16 millones de habitantes):

- 1945: 52 millones de espectadores.
- 1946: 88.7 (mejor año de la Historia por la cantidad de espectadores).
- 1947: 79 millones de espectadores.
- 1948: 75 millones de espectadores.
- 1949: 64.9 millones de espectadores.
- 1950: 63.9 millones de espectadores.

Más de sesenta millones de 1950 a 1959; y más tarde una bajada sostenida cada año. La cantidad de espectadores desciende mucho a finales de los años sesenta; durante los años setenta permanece alrededor de 25 millones, para bajar todavía más en los años ochenta: alrededor de 15 millones. Cifra que permanece constante hacia los finales de los años noventa hasta que sube hacia veinte o 24 millones en la actualidad. La invención y el desarrollo de la televisión y de otras ofertas audiovisuales es una de las explicaciones más plausibles, aunque no se pueden olvidar otros aspectos como la programación de muchas películas americanas: uno de los porcentajes más altos y preocupantes de toda Europa.

Para resumir en pocas palabras el cine holandés para el público internacional, hay que mencionar la película «El atentado» (De Aanslag) (1986), de F. Rademakers que ganó el Oscar, basado en la novela holandesa homónima de 1982 de H. Mulisch, sobre la II Guerra mundial. En la lista de las películas más vistas en Holanda, destaca «Turks Fruit» (1973), de P. Verhoeven, basado en la obra homónima de Jan Wolkers y nominado para el Oscar. Este polémico escritor fue pionero en plantear abiertamente el debate sobre el sexo y publicó sobre el tema en varias novelas. «Turks Fruit» muestra también a la actriz Moniek van der Ven desnuda, lo que fue para aquella época una razón más para su éxito. P. Verhoeven vivía todavía en Holanda, aunque posteriormente triunfaría en Hollywood, con películas como «El ascensor» (1973) o «Instinto básico» (1992) con Sharon Stone. Ha vuelto a rodar en

Holanda con «Black Book» (2006) sobre la II Guerra Mundial, un tema muy presente en la literatura y cine. Otro director de cine con fama internacional es AA.V. Warmerdam que sabe combinar temas internos de una manera original: «Abel» (1986), «Los habitantes» (1992), «El vestido» (1996), «Kleine Teun» (1998), «Grimm» (2002), la última da un enfoque sobre España. O la película de Marleen Gorris, «Antonia» (1996) que ganó el Oscar. Pero hay más títulos, que no han pasado las fronteras porque son tan típicamente holandeses, que dudo que puedan gustar a otros públicos: pienso en «Ciske de rat» (1955, 1984) sobre un niño que vive en la calle, la segunda adaptación ha dado mucha fama a Danny de Munk y Willeke van Ammelrooy; «Soldaat van oranje» (1977), «El soldado de naranja» otra vez sobre la guerra basado en la novela de H. Claus; «Kruimeltje» (1999), una historia del principios de este siglo en Rotterdam (1921), sobre un niño pobre que vive en la calle, abandonado por su

La televisión holandesa se ha convertido los últimos años en un aparato que transmite programas cortos, porque el espectador migra y se mueve de una cadena a otra, de un programa al otro, porque quiere mirar tres películas o series al mismo tiempo: esta actitud es la «cinefilia-migratoria», porque en el fondo el espectador busca una sensación por la imagen, a través de la imagen y al mismo tiempo migra por la mirada manejando el mando a distancia.

madre porque ella no estaba casada. Estos títulos son una selección subjetiva y no reflejan una idea general, sólo que este cine existe con otros ritmos, capaz de mantener una cierta calidad y originalidad, pero que no siempre es exportable hacia otros países.

Dentro del contexto de los documentales, en España es muy conocido el realizador Joris Ivens, con «Spanish Earth» (1937) que marcó el panorama del documental clásico. Del período contemporáneo se piensa en Johan van der Keuken. Por supuesto hay otros muchos que resultaría cansino nombrar, como los documentales de Bert Haanstra y otros, que reflejan muy bien el carácter de Holanda. La programación de estos documentales o cine de buena calidad (desde mi punto de vista) se realiza en Holanda dentro de los «Filmhuizen», salas especiales para un publi-

co cinéfilo. Esto me lleva hacia mi segundo punto de reflexión sobre el espectador holandés dentro de la cultura de los medios audiovisuales. Como antes he dicho, con la llegada de la televisión y más tarde el DVD, la asistencia al cine ha disminuido todavía más en un país frío y lluvioso.

4. La mediafilia como nueva-cinefilia en Holanda

Dentro de una economía liberal, donde el comercio es el punto de partida para el funcionamiento de un país, se puede comprender que el espectador representa un parámetro de importancia: hay que definir su papel para el cine, para poder definir lo que es cinefilia en Holanda. Quiero proponer una definición nueva para comprender esta voluntad de ponerse delante de otras pantallas. De origen, el término «cinefi-

(juegos de ordenador, de vídeo...). La cinefilia traduce el origen de este deseo de querer mirar y se ha convertido en algo interactivo: el espectador determina con sus actos, lo que se puede ver y cómo se realiza el programa. Por ejemplo vemos esta situación en la televisión con la gran cantidad de cadenas comerciales: hay una variedad de juegos, conquistas de talento (Idols, Star Academy...), para que el público se sienta implicado y participe. La cantidad de espectadores (la audiencia) es ya el único factor para la existencia de un programa. Esta manera de trabajar funciona bien desde un punto de vista comercial. John de Mol y Joop Van der Ende son unos gigantes, grandes superpotencias de este mundillo y han exportado «Big Brother» a las pantallas del mundo entero.

La televisión holandesa se ha convertido los últimos años en un aparato que transmite programas cortos, porque el espectador migra y se mueve de una cadena a otra, de un programa al otro, porque quiere mirar tres películas o series al mismo tiempo: esta actitud es la «cinefilia-migratoria», porque en el fondo el espectador busca una sensación por la imagen, a través de la imagen y al mismo tiempo migra por la mirada manejando el mando a distancia. Vemos el

Como decía Antonio Machado, «Caminante, no hay camino. Se hace camino al andar». Pienso que justamente la cinefilia nos abre este camino y nos permite movernos por la mirada que migra: es la «cinefilia-migratoria» que nos ayuda a ver las películas, a crear nuestras películas, nuestros sueños y nuestros libros.

lia» fue introducido en Francia en los años sesenta, cuando había debates apasionados entre directores de cine (Godard, Truffaut...), críticos, espectadores y los primeros teóricos de cine, reunidos alrededor de la revista «Cahiers du Cinéma». Era como una institucionalización de la cinefilia, donde el debate cumplía un papel importante, para poder delimitar las características y las funciones, o el amor hacia el cine. Desde los años sesenta y dentro de otras culturas europeas, la cinefilia todavía existe. M. y J. Aumont (2001: 34) lo definen, hablando de la fascinación delante la obra, basada en un conocimiento cultural, lo que crea experiencias estéticas. Pienso que este deseo audiovisual, de querer mirar y entrar en nuevos mundos, está siendo reemplazado por los nuevos medios, pero con algo nuevo, es decir, de estimular la interactividad y la participación con el programa: lo defino como una «cinefilia-migratoria».

Para el período contemporáneo se puede hablar de un cierto tipo de «mediafilia», que traduce un deseo visual interactivo, estimulado por la televisión, como plaza central de la cultura y acompañado por Internet

mismo proceso en Internet: buscar información se llama en holandés: «hacer el deporte de acuaplaning»; es como dejarse llevar sobre las olas, de nuevo una metáfora del mar para construir nuestra existencia, nuestra relación con el mundo. Mirar entre los programas, entre los temas, se puede comparar a esta manera «de navegar» por la red, buscando un placer, una sensación de proximidad, de interactividad, llevado por lo visual. La migración sirve para crear un placer visual, manejando el viaje visual por sus propios actos con los dedos para quedarse en una hipnosis personal. Es una manera de participar en el mundo, que da proximidad, migrando por lo visual, pero la distancia física se mantiene igual.

En Holanda hay una creación importante dentro de los nuevos medios, las películas de animación, o ideas de nuevos programas. Hay mucha creatividad e interactividad, lo que traduce algunas características del modelo de «polder» holandés, en que todo el mundo está motivado para participar, para dar su opinión, para elegir su héroe de un programa en el que un holandés cualquiera muestra sus talentos de baile y

de canto. La elección con el mando a distancia determina quien va a ser la nueva estrella holandesa de la canción: eso corresponde a una idea antigua ya introducida por Altman (1987) en su libro sobre el musical en Hollywood, quien explica que el «musical-espectáculo» (una película en la que se crea un espectáculo) muestra esta idea que todo el mundo puede tener talentos y convertirse en una estrella, tener éxito. Altman explica que la estructura narrativa de estos musicales subraya la puesta en escena del espectáculo. Cabe pensar en la famosa película «Gold Diggers» (1933), de Busby Berkeley de los años treinta, el período de la crisis mundial. El título significa: los que buscan el oro y seguimos a los protagonistas en sus apartamentos, vemos la situación del desempleo, de la crisis económica de este período y cómo las artistas saben brillar al final porque tienen talento, amor y dinero. La situación de la televisión holandesa –y europea– representa esta idea: el espectador decide quien va a ser la estrella de este programa de canto (en Holanda se llama «Idols, X-files», en Francia, «Star academy»). Pero son los espectadores quienes deciden quién va a brillar, sueños dados a tanta gente como puede elegir y soñar con estos individuos que cantan y bailan. La interactividad es la única diferencia: en los años treinta dentro de la película esta se producía a través de la mirada, ahora es mediante el dedo, que permite crear sus propias estrellas, sus sueños. La cinefilia se sirve del mando a distancia para poder crear sus propias películas, sus sueños, sus estrellas. Así crea su película personal por la migración a través de la interactividad, su dedo y su ojo, dando la impresión que tiene un poder; y así las cadenas de televisión pueden existir.

5. Enseñanza, investigaciones y publicaciones

El sistema holandés de enseñanza tiene una relación directa con esta voluntad de participación y de comunicación. La enseñanza de los medios audiovisuales está inspirada de modelos teóricos de cine. Es otra vez una forma de «cinefilia-migratoria» aplicando los métodos de los Estudios Cinematográficos para analizar cuestiones teóricas de los Medios. La historia de la enseñanza de cine en Holanda ya es larga⁴. En los años cincuenta se nombraron los primeros profesores de cine. Todavía era una asignatura marginal, pero existía. En los años setenta y ochenta, Eric de Kuiper ha dado un impulso importante fundando en la Universidad de Nijmegen un departamento. Luego acompañado por Emile Poppe. Los dos investigadores belgas, habían preparado un doctorado en Francia. Después de Nijmegen, siguieron Utrecht y Amsterdam, pero se ha tardado hasta los años noventa cuan-

do se nombraron los primeros catedráticos: el investigador alemán, Thomas Elsaesser en la Universidad de Amsterdam (1991) y en Utrecht, el investigador americano William Uricchio (1993). Los especialistas extranjeros han dado un impulso importante a la enseñanza del cine. A partir de los años noventa los estudios cinematográficos han florecido con publicaciones fundamentales y una serie de tesis. En la actualidad hay más catedráticos, hombres y mujeres, aunque en las universidades holandesas hay muy pocas mujeres catedráticas (si se compara con otras universidades en el mundo⁵). Ya he nombrado algunos catedráticos; de manera indicativa, pienso en las Universidades de Amsterdam: Mieke Bal, José van Dijck, Ed Tan, Frank van Vree, Liesbet van Zoonen, Patricia Pisters; en Utrecht, se encuentran William Uricchio, Frank Kessler, Bert Hogenkamp, Sonja de Leeuw, Christina Slade; en Nijmegen, Anneke Smelik⁶.

Dentro del sistema universitario holandés, la enseñanza del cine se sitúa dentro de las Facultades de Ciencias Sociales (Ciencias de Comunicación...), o dentro de las Humanidades (Historia del Arte, Media y Arte, Letras...). Nunca ha existido como disciplina en sí, siempre había una relación con el teatro, o la televisión, etc. El estudiante puede formarse en diferentes temas, como historia del arte, teatro, nuevos media, etc. Los estudios cinematográficos se encontraron siempre dentro de estructuras más extensas, porque el cine aislado no puede existir: los medios audiovisuales y los nuevos medios ocupan un espacio importante dentro de la sociedad. Como acabo de decir, muchos de estos temas están abordados por métodos inspirados de las investigaciones del cine, intentando combinar esta riqueza teórica dentro de nuevos temas, que también representan la cultura visual. Así se puede reflejar sobre nuevos métodos, porque el cine ya tiene una tradición bastante larga. La cinefilia migra otra vez del cine a otros medios, porque lo visual en movimiento ha conservado su fascinación.

6. El cine español en Holanda

Quiero terminar mi ensayo comentando la emergencia del cine español en el sistema educativo holandés. En su famoso libro «European cinemas european societies, 1939-90», Sorlin estudia el cine de cuatro países europeos, todos importantes para la producción cinematográfica: Francia, Alemania, Italia e Inglaterra. Este autor señala que muchas veces se dice que España es diferente, lo que ha sido un eslogan que ha impregnado la historia del cine hasta 1975, marcado por la dictadura que duró 39 años (Sorlin, 1991: 20-21). Sorlin subraya que se necesita un estudio particu-

lar sobre este cine nacional, porque su cuota de producción se puede comparar con la de los cuatro países citados. Con mi libro (2006), «Les nouvelles figures mythiques du cinéma espagnol (1975-95)» intenté ofrecer una perspectiva holandesa para estudiar este cine sobre un largo período, inscribiéndome en las tendencias de los años noventa y concentrándome en el análisis de la imagen del cuerpo dentro de la película. Veo mi trabajo como típicamente holandés, dentro de los enfoques de la historia cultural: los temas estudiados sobre las nuevas imágenes de la mujer, el homosexual y la violencia –por ejemplo las drogas–, se renovaron en nuevas figuras mitológicas después de la muerte de Franco en su cine nacional. Pensé que estos temas fueron tan visibles en la sociedad holandesa en los años noventa y era interesantísimo retornar a la historia reciente española para ver cómo el cine construye nuevas imágenes sobre estos temas en los años setenta hasta hoy. Como cada cultura es tan distinta, era fascinante ver «los cuerpos almodovarianos», siendo «cuerpos multi-sexuales»⁷, lo que se puede comparar con personajes holandeses como el cómico Paul de Leeuw, que empezó en el teatro, también ha actuado y dirigido una película «Filmpje» (1995), y actualmente es un presentador de televisión y hace programas. Su presencia es cuerpo que provoca la risa (en todos los sentidos, también se disfraza como mujer-rubia-tonta, o monja...). Su identidad homosexual súper-explicita era muy provocadora al principio, pero ahora es como un mueble siempre presente en el panorama de la televisión holandesa. El cine de Pedro Almodóvar también es muy físico y comparándolo con la situación holandesa, podía estudiar la especificidad del cine nacional, basándome e inspirándome en los métodos estéticos de la investigación de cine en Francia, cuya tradición de análisis de la imagen es importante. Así, como investigadora, me sentí una cinéfila que migraba entre Holanda y la inspiración desde el equipaje estético de Francia y España.

Las investigadores también migran y para el contexto de este ensayo hay que mencionar la edición del libro de E. Mathijs (investigador belga), «Cinema of the low countries» (2004), en que presenta un panorama del cine del Benelux, con varios artículos de investigadores conocidos, sobre películas importantes de los últimos años. También quiero mencionar el libro «Hollywood en la calle» (Hollywood op straat, 2000), editado por Elsaesser y Hesselberth (2000), sobre la presencia de aspectos fílmicos dentro del panorama de los media en Holanda. Hay artículos interesantísimos que dan una idea importante sobre la cultura holandesa y los medios audiovisuales. Me refiero al artículo

de Elsaesser (2000: 148-158), sobre «Un train peut en cacher un autre», «Geschiedenis, herinnering en nationale identiteit», basado en un film en el que una chica fue detenida para ser llevada a un campo de concentración. Mucha gente había pensado que era una judía, pero luego descubrieron que se trataba de una gitana, lo que ha clarificado también que otros grupos fueron víctimas de los campos de concentración (como gitanos, homosexuales...). O el artículo de Frank van Vree sobre la conciencia histórica (Mathijs, 2004: 158-170), un eslogan que la vida política utiliza en momentos de crisis para poder hablar de una identidad. Frank van Vree analiza el concepto de Pierre Nora sobre los lugares de la memoria y comenta como los media holandeses rememoran el Holocausto. Rememorar es un tema de la actualidad y la conciencia histórica un eslogan que se repite. Estas publicaciones en holandés dan una imagen muy completa de las tendencias de investigación actuales.

7. Los idiomas

Al final de este artículo retorno de nuevo al asunto de los idiomas. No se puede negar que existen dos idiomas que dominan los estudios cinematográficos: el inglés y el francés. ¡Qué suerte tienen ellos que siempre pueden trabajar en su lengua materna! Aprender idiomas es una gimnasia cerebral, en la que el investigador debe hacer malabarismos con palabras para poder expresar sus ideas. También tiene sus ventajas: la migración permite crear nuevas coreografías dentro de la mente del escritor y le permite también acercarse a otras culturas. El idioma es fundamental y da constancia de las diferencias de tradición y de la manera de transmitir sus ideas. En mi opinión, este viaje de regreso hacia los temas cinematográficos de otras culturas y desde idiomas que no corresponden a este cine nacional favorece al mismo tiempo lo que yo llamo migración de la cinefilia.

Este placer visual viaja por sistemas, por instituciones, por tradiciones, por personas y representa un estado de nuestra actualidad del mundo de la investigación. La cinefilia viaja y se desplaza así de un país al otro; para mí, siempre es un placer de descubrir nuevas joyas españolas y espero poder transmitir este saber en varios idiomas. Me gusta este deporte, entre sistemas gramaticales e instituciones. A veces trabajo en mi tierra en mi segundo idioma, el holandés (mi idioma materno es el frisón) y veo con optimismo la emergencia del cine español dentro de las universidades holandesas. Los estudios cinematográficos empezaron a florecer en los años noventa, en los años 2000 veo una nueva atención hacia el cine español. Quiero dar

algunos ejemplos concretos. Dentro de los programas tradicionales, domina el cine europeo occidental. La enseñanza concierne los períodos clásicos como el cine de Weimar, el neorrealismo italiano, la Nueva Ola francesa. Cada vez se enseña más cine español. La televisión también juega un papel importante ya que durante el verano de 2006 se programó cada semana una película española, «El verano del cine español». O el papel de los festivales: desde 2003 se organiza en Ámsterdam un festival de cine español cada dos años. También hay que mencionar las múltiples iniciativas del Instituto Cervantes en Utrecht para proyectar películas españolas u organizar congresos sobre la relación entre la Guerra Civil española y Holanda (Herms y otros, 2006). Algunos documentales holandeses recientes muestran también esta atención al cine español: «L'ami hollandais». «Jef Last y André Gide», de Smit (2005). O el documental televisivo «Los refugiados españoles en Ameland» (1936-39)⁸, muestra los refugiados franquistas aislados en la isla Ameland, en el norte de Holanda, que no podían escapar para regresar a la España de Franco por el mar. La actitud política del gobierno holandés era neutral hacia la Guerra Civil española, pero como los refugiados se escondieron dentro de las embajadas holandesas en España y temían la muerte, por razones humanas los acogieron en Holanda. En Ameland, en esta isla perdida, sabían aislar a los refugiados, en una cárcel ficticia que ha creado sus muros por el mar, imposible de escapar. El documental muestra esta historia con cierta ironía: las imágenes ilustran cómo pasan el tiempo en la playa pero con un sol nórdico y que los habitantes han tricotado calcetines de invierno para ellos. Estos dos documentales contemporáneos son unos signos –y por supuesto hay muchos más–, que traducen esta atención frente a las cuestiones españolas. Espero que, dentro de los programas de cine, el cine español encuentre un día el sitio que merece.

8. Concluir o construir...

Concluir sobre la enseñanza del cine en el sistema educativo holandés me parece contradictorio, como el término «conclusión» tiene algo definitivo. Pienso al revés, que, sobre este tema, hay que abrir muchas cuestiones, hacer mucho debate y construir nuevos enfoques interculturales. Prefiero proponer otro término: «construir», sobre todo en el sentido de la cinefilia y de la emergencia del cine español dentro de las facultades de cine en Holanda. Las barreras del idioma no debían limitar la transmisión del conocimiento, pero en el caso del cine español desafortunadamente hay que tener un poco de paciencia: a veces hay que

esperar varios años para una traducción, o siglos. En mi ensayo he definido varios tipos de «cinefilia-migratoria»: este placer visual que viaja a través de los programas, de un cine nacional al otro, de una tradición de investigación a la otra. Quiero terminar con una referencia a la «cinefilia-migratoria» por Internet. Espero que nos permita conocernos mejor, estar mejor informados sobre las nuevas tendencias. En eso soy optimista: Europa permite conocernos y crear nuevas estructuras de investigación que dan lugar a diferentes idiomas y culturas. Es un placer para mí seguir este camino intentando transmitir mis conocimientos sobre el cine español en Francia y Holanda, trabajando ya desde hace muchos años con mis compañeros españoles. Como decía Antonio Machado, «Caminante, no hay camino. Se hace camino al andar». Pienso que justamente la cinefilia nos abre este camino y nos permite movernos por la mirada que migra: es la «cinefilia-migratoria» que nos ayuda a ver las películas, a crear nuestras películas, nuestros sueños y nuestros libros.

Notas

¹ Dejo al lado para este artículo la situación política actual, que ha mostrado que la sociedad actual tiene muchos problemas con las diferencias multiculturales.

² Inscribiéndome dentro de la tradición de R. Barthes con su libro *Mythologies* (1957) comparto la idea de que siempre se construyen nuevas ideas mitológicas. Para este ensayo no voy más lejos con las teorías mitológicas, sino que refiero a mi libro (2006): *Les nouvelles figures mythiques du cinéma espagnol (1975-95)*, prefacio de Michèle Lagny. Paris, Harmattan. En este estudio explico unas definiciones de las nuevas figuras mitológicas que siempre funcionan a distancia, para proyectar ideas sobre el otro o el otro.

³ www.geocities.télécommunications/hollywood/theater/2180/nfo/html; título en holandés: Beknopt overzicht van het Nederlandse Filmklimaat.

⁴ El artículo de P. Bosma sobre la enseñanza del cine en Holanda es el más completo y actual que existe. Para los datos y las tesis, me refiero a su estudio. BOSMA, P. (2003): «Filmstudies, the state of the art», en *E-view, elektronisch magazine over theater, film, televisie & digitale media jrg, 1*.

⁵ En los periódicos holandeses se publican regularmente las estadísticas europeas sobre la cantidad de mujeres que trabajan en la Universidad. La cuota de mujeres que trabajan en la investigación es la más baja de Europa. 'Prof., dr. of ir. is zelden vrouw', en NRC, 27 de julio 2006.

⁶ BOSMA, P. (2003); op. cit.; para todos estos datos sobre la universidad y sus profesores.

⁷ FEENSTRA, P. (2006): op.cit.; 30. Defino los cuerpos-multisexuales en el cine de Almodóvar, como la diversidad de relaciones posibles entre heterosexuales, homosexuales, transexuales, etc., cambiando las ideas tradicionales y mostrando estos cuerpos originales, como madres transexuales mostrando más sentimientos maternos como por ejemplo la madre biológica (por ejemplo en «La ley del deseo» de 1987, hay esta confusión entre Carmen Maura como madre adoptiva y Bibi Andersen, la madre biológica). El espectador sabe que la maternidad para Bibi es un poco difícil en la realidad, así el realizador mezcla una idea tradicional y una moderna.

⁸ Este documental fue transmitido en la televisión por «Otros tiempos» (Andere Tijden), VPRO, en octubre 2004.

Referencias

ALTMAN, R. (1987): *The american film musical. Bloomington and Indianapolis.* Indiana University Press.
 AUMONT, J.M. (2001): *Dictionnaire théorique et critique du cinéma.* Paris, Nathan.
 BARTHES, R. (1957): *Mythologies.* Paris, Seuil.
 BOSMA, P. (2003): «Filmstudies, the state of the art», en *E-view, elektronisch magazine over theater, film, TV & digitale media jrg. 1.*
 CASETTI, F. (1999): *Les théories du cinéma depuis 1945.* Paris, Nathan.
 ELSAESSER, T. & HESSELBERTH, P. (Eds.) (2000): *Hollywood op straat. Film en televisie in de hedendaagse mediacultuur.* Amsterdam, Amsterdam University Press.
 FEENSTRA, P. (2006): *Les nouvelles figures mythiques du cinema espanol (1975-95). A corps perdus.* Préface de Michèle Lagny. Pa-

ris, Harmattan, Champs Visuels.

FEENSTRA, P. (2004): «Mes recherches cinématographiques en Europe, un parcours entre les langues et les méthodes», en *Etudier, chercher ailleurs: les étudiants étrangers dans l'université française.* Paris, Cité-débats, octobre; 163-172.
 HERMANS, H. y OTROS (2006): *Una mirada holandesa sobre la Guerra Civil española.* Utrecht, Instituto Cervantes Utrecht.
 MATHIJS, E. (Ed.) (2004): *The cinema of the low countries.* London/New York, Wallflower Press.
 ROUQUET-BRUTIN, K. (2004): «La transmission de la recherche d'une langue à l'autre», en *Etudier, chercher ailleurs: les étudiants étrangers dans l'université française.* Paris Cité-débats, octobre; 121-132.
 SORLIN, P. (1991): *European cinemas. European Societies 1939-1990.* London, Routledge.
 VREE, F.V. (2000): «De visualisering van de historische cultuur en de moderne media», en *Hollywood op straat. Film en televisie in de hedendaagse mediacultuur.* Amsterdam, AUP; 158-170.



Enrique Martínez-Salanova 2007, para Comunicar

- José Luis Castro de Paz
Vigo

La encrucijada de la historia del cine español

Crossroads of Spanish Film History

La, en general, lamentable situación de la enseñanza del cine español en la universidad, desperdigada por las más variadas titulaciones, maltratada en los planes de estudio, considerada una materia de segunda categoría... contrasta, sin embargo, con un periodo de profunda renovación historiográfica de frutos ya bien solventes, incluidos manuales universitarios que ofrecen diversas síntesis de un nuevo trayecto que, dejando al margen tópicos de todo tipo, se aproxima a nuestro cine con rigor analítico y metodológico, despertando un creciente interés por parte del alumnado.

The overall regrettable situation of Spanish cinema education in our universities, scattered throughout the most varied degrees, mistreated in the syllabuses and different programs, contrasts with a period of deep historiographical renovation. Several recent manuals and other serious works offer syntheses of a new intellectual path, one that approaches our cinema with methodological and analytical accuracy, leaving aside old prejudices regarding Spanish cinema and raising new interests in our students.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Docencia, historia del cine, análisis textual, disidencia cinematográfica, memoria.
Academic teaching, Spanish film history, textual analysis, cinematographic dissidence, historiographical renewal.

Quizás a mi tarea profesional y vocacional cómo investigador y docente universitario de la historia del cine español

se haya sumado, a la hora de ser tan gentilmente invitado por los coordinadores de este número de «Comunicar» para hacerme cargo del artículo que ahora comienza, la particular situación de haberlo sido en las dos áreas de conocimiento en las que, tradicionalmente, ha (mal)vivido en España nuestra materia de estudio en las últimas décadas: la de Historia del Arte, a la que pertencí entre 1991 y 2004, y la de Comunicación Audiovisual y Publicidad, de la que formo parte en la actualidad. Asimismo –y dada mi relativamente frecuente presencia en foros, seminarios y cursos refe-

- ❖ Dr. José Luis Castro de Paz es catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad del Departamento de Derecho Público Especial, Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad de Vigo (depaz@uvigo.es).

ridos a la enseñanza de la historia del cine en España (UIMP Valencia, 1996; UIMP Santander, 1999; UPV Bilbao, 2002; UIMIR Menorca, 2006, entre otros)– me he visto en la necesidad de reflexionar sobre la situación académica y docente de nuestra disciplina casi desde el comienzo de mi actividad profesional, lo cual no ha dejado de proporcionarme una progresiva, curiosa, contradictoria y ambivalente sensación simultánea de optimismo y pesimismo, de voluntarioso convencimiento del valor científico y cultural del trabajo –docente e investigador– realizado en España en estas casi dos décadas y del sistemático menosprecio del mismo desde los ámbitos de poder académicos y los, respectivamente, fuertemente anquilosados o demasiado supuestamente modernos criterios de ciertos sectores de historiadores del arte por un lado y comunicólogos por otro.

La situación, ambigua y compleja, no puede dejar de sorprender al profano. Mientras desde los Departamentos de Historia del Arte de apenas algunas universidades –con la de Santiago de Compostela a la cabeza, cuya área de Historia del Cine dirige desde hace décadas el catedrático Ángel Luis Hueso Montón– se dedica cierta atención en sus planes de estudio a la historia del cine en general y del español en particular, no sin dejar de ser consideradas incluso allí estas materias como de segunda categoría por algunos historiadores del arte «tradicionales» –y cuyo éxito de matriculación, en el caso de ser optativas o de libre elección, como es frecuente, ven éstos en ocasiones con demasiado visible envidia–, en las licenciaturas de Comunicación Audiovisual y Publicidad su peso curricular es en general –aunque no siempre– muy relativo e, incluso así, discutido por un apresurado y, a la postre, radicalmente errado juicio de eficacia y rentabilidad que, en ciertos casos, hace tristemente difícil diferenciar los planes de estudio de dichas titulaciones de los de las de «Imagen y Sonido» pertenecientes a la formación profesional.

La historia del cine español es, dada la situación tan sucintamente descrita para el conjunto de la historiografía cinematográfica como disciplina académica, la gran perjudicada de una situación de por sí sintomáticamente lastimosa. Lastrado el cine hispano por multitud de tópicos que lo asedian casi desde su origen, todavía y pese a todo mal conocido, convertido demasiado rápida y equívocamente en fácil cabeza de turco popular del abominable régimen franquista («el cine de Franco, de copla y pandereta», «la española», «las películas de curas...»), limitado hoy por lo políticamente incorrecto que puede resultar en algunas naciones, nacionalidades, regiones o comunidades

autónomas el calificativo que acompaña a su mismo nombre¹, su historia es generalmente una fugaz invitada a las aulas, apenas entrevista, por unos alumnos que –Santiago Segura y alguna otra contemporánea excepción al margen– lo desconocen todo de su desarrollo histórico y estilístico y, consecuentemente, de la trascendental importancia de su reflexión y estudio no sólo para una comprensión profunda y renovada de la cultura española del siglo XX (y XXI), sino, incluso y fundamentalmente si se quiere, para integrarse con solvencia antropológica y cultural, y no sólo técnica, al cambiante mercado audiovisual, sin duda casi siempre televisivo, en el que han de integrarse en el futuro, y que no es otro, en buena medida y todavía hoy, que el heredado y transformado a partir de ciertas tradiciones culturales de extraordinario calado en la cultura y también el cine popular.

1. Empero, y mientras esto sucedía y sucede todavía, los más rigurosos historiadores y analistas del cine español, permanecen más o menos estrechamente vinculados, también desde hace casi dos décadas, en un proyecto común que aprovecha cualquier resquicio (léase proyecto de investigación, subvención autonómica, etc., universitarios o no) para ir construyendo una nueva historiografía –una auténtica «nueva memoria», como se titula la más reciente y puesta al día de las publicaciones sobre la historia de nuestro cine, concebido como un manual universitario que compendia los resultados de este sugestivo trayecto (Castro de Paz, Pérez Perucha y Zunzunegui, 2005)– ya no preocupada de la impresionista y siempre supuesta bondad o maldad de tal o cual película –«el cine español, como cualquier otro, no es bueno ni malo, es, simplemente, particular, concreto, específico» (Pérez Perucha, 1992)–, sino de analizar sus procedimientos formales, sus complejos procesos de reelaboración de las tradiciones culturales y populares de las que parte para seducir a sus potenciales espectadores asegurándose su lealtad y, en definitiva, la respuesta textual que opone a las predeterminaciones con las que ha de enfrentarse en cada momento histórico.

Esta preocupación surge, en principio, del denso caldo de cultivo que supone en España la conversión a los estudios diacrónicos, historiográficos, de buena parte de los analistas y semiólogos reunidos en torno a la célebre revista «Contracampo» que, en su mayoría, encontrarán en los nacientes y «variables» departamentos universitarios de estudios cinematográficos un lugar apropiado para desarrollar sus investigaciones y formar equipos, y en las revistas de historia y teoría del cine que se publican actualmente en nuestro país². Como es lógico –dada la pesadísima losa que constre-

ña y, en ciertos sectores, aún constriñe al cine español, convirtiéndolo en mal objeto y la consiguiente ausencia de una tradición historiográfica que hubiese ido afinando convenientemente su útiles teóricos y metodológicos a dicho campo de estudio—, los primeros trabajos surgidos de ese productivo reciclaje de analistas textuales hacia el discurso historiográfico habían centrado su atención, ya desde los años ochenta, en diversos autores o periodos de cinematografías extranjeras. Un periodo de engrase y «puesta a punto» necesario para que las particularidades de unos posibles modos de representación del cine español (Talens y Zunzunegui, 1995) tomarán cuerpo pausadamente en investigaciones que habrían de acabar ofreciendo, como veremos, un mapa topográfico más operativo de dicho cinema que, superando tópicos y descalificaciones, iba a acudir para su elaboración a la materia misma de los textos, a la puesta en forma de los filmes para buscar en ellos, a través de su análisis histórico y estilístico, las rugosidades, contradicciones y ambigüedades, y las sin duda profundas huellas de su tiempo que toda obra artística ha de encerrar forzosamente. Un mapa en el que, en definitiva y como reivindicaba Julio Pérez Perucha en otro texto esencial, el lugar de cada film deberá ser analizado y definido en función del estudio y posterior cruce de todas las circunstancias que de un modo u otro intervienen en su producción, «de cómo el realizador (o el productor, guionista, etc.) sepa elaborarlas en su favor, de cómo maneja las circunstancias que lo rodean; o sea, qué estrategias organizativas de la producción y del relato y que respuestas textuales en el film se arbitrarán para eludir, transformar o asumir creativamente las determinaciones administrativas, económicas, culturales, políticas, industriales, tecnológicas que atravesaba el concreto momento histórico» (Pérez Perucha, 1995).

Como es lógico suponer, al hacer mención de un, en cualquier caso, difuso y contradictorio período de «puesta a punto», nos referimos a unos años de intensa actividad en los que al trabajo de historiadores ya consagrados se une la aparición de una nueva generación de investigadores que incorporan en sus trabajos tendencias teóricas y metodológicas que han surgido y demostrado su productividad más allá de nuestras fronteras; trabajos en los que se trata de ir cubriendo

paulatinamente los innumerables vacíos de una historiografía hasta hace poco, como señalábamos, todavía en mantillas. Progresivamente, y en un proceso en pleno desarrollo en la actualidad, las diversas facetas imbricadas en ese complejo objeto que denominamos cine (manifestación artística, institución económica, producto cultural y tecnología) comienzan a ser historiadadas sin escapar al progresivo rigor y a la evolución de los planteamientos teóricos sobre los que dichas investigaciones se apoyaban. Sin duda sólo esa permanente labor de investigación iba a permitir encarar la posterior y constante reescritura y enseñanza de unas nuevas historias globales del cine español en las que el protagonismo del análisis textual habría de convivir necesariamente, además de con la arqueología y filología fílmicas, con la historia cultural, económica y tecnológica del cine, en constante interacción, sin olvidar tampoco las preocupaciones y los planteamientos teó-

Algunos intelectuales y cineastas, de una forma u otra, con acierto o sin él, lucharon por ofrecer al público en muchos casos productos culturales propios y dignos, manteniendo, pese a todo, vínculos profundísimos con la cultura española anterior en general y con el período republicano en particular. Quizás sea importante que las nuevas generaciones conozcan y valoren este complejo, pero decisivo proceso. Necesitamos, pues, tiempo y medios.

ricos e historiográficos de los historiadores del arte y de los historiadores generalistas.

En el caso del cine español bajo el franquismo, sin embargo, la tarea era especialmente difícil. Persistía, y aún persiste en parte, sólidamente asentado en la historiografía tradicional (Varios, 1995), y más llamativamente de lo que incluso algunos de los autores hubiesen querido, un complejo de inferioridad que excede la mayor o menor pereza o torpeza de tal o cual cronista, para centrarse en el posicionamiento teórico que con respecto a los filmes objeto de estudio adopta/ba el historiador. Un posicionamiento que, pasando por alto la descripción y el análisis de los procesos enunciativos, formales, del film —aquéllos en los cuales si en efecto el contexto histórico es fundamental, su presencia ha de aparecer inscrita ineludiblemente— limita sus sentidos a mero reflejo de la realidad de la época y, en

palabras de Juan Miguel Company, adjudica pues a todo texto filmico realizado durante la dictadura un único y vicarial sentido que vendría a posarse sobre todas las películas como destino inexorable: «el de ser fétida y letal emanación de una supuesta ideología franquista» (Company, 1997) o, en un minoritario caso contrario –sólo a partir de los años cincuenta y en general de forma no menos confusa e incluso errónea–, el de reflejar, más o menos dificultosamente, la disidencia con respecto a la misma.

A abrir posibles vías a la pregunta nodal planteada de manera acuciante por la historiografía más rigurosa y próxima a las metodologías del análisis textual (¿cómo definir y analizar unos posibles modos de representación del cine español?, ¿de qué manera profundizar en el estudio de su peculiar y diferenciada textura?) viene en 1997 la monumental «Antología crítica del cine español: 1906-1995» (Pérez Perucha, 1997) sin duda el texto más importante de la década y, en

a film en la «Antología», dicho sustrato alcanza hasta ahora su más fértil teorización vertebradora en Historias de España. De qué hablamos cuando hablamos de cine español de Santos Zunzunegui (2002). De acuerdo con el autor, y al contrario de lo que cierta crítica e historiografía mantiene todavía –a saber, que el cine español sólo adquiere relevancia estética cuando la influencia neorrealista y la disidencia vinculada al Partido Comunista impregnen y enriquezcan, desde principios de los años cincuenta, las manidas formas culturales propias–, consideramos que «la veta más rica, original y creativa del cine español tiene que ver, justamente, con la manera en que determinados cineastas y películas heredan, asimilan, transforman y revitalizan toda una serie de formas estéticas propias en las que se ha venido expresando históricamente la comunidad española» y que una cabal comprensión histórica del mismo habría de continuar avanzando por esos cada vez mejor abonados territorios analíticos.

Sólo esa permanente labor de investigación iba a permitir encarar la posterior y constante reescritura y enseñanza de unas nuevas historias globales del cine español en las que el protagonismo del análisis textual habría de convivir necesariamente, además de con la arqueología y filología filmicas, con la historia cultural, económica y tecnológica del cine, en constante interacción.

general, de la historiografía cinematográfica española. De larguísima gestación, rigurosa selección de títulos y dificultosa labor de edición capaz de lograr convertir los 305 análisis de filmes de 44 autores en un todo unificado que deja no obstante margen para la diversidad en el interior del homogéneo marco, la obra supone un auténtico giro epistémico en nuestro campo (Alonso García, 2001). De trascendencia y relevancia todavía no suficientemente valoradas, la «Antología» se convierte en ineludible texto de referencia, a la vez culminación de trayecto y punto de partida, desde el que la docencia e investigación en historia del cine español esta/ba felizmente condenada a transformarse.

2. Y poco se hacen esperar –como pragmática demostración de lo dicho– importantes trabajos que se aproximan al análisis de esa «savia nutricia» que, a través de la historia, habría dado a nuestro cinema su peculiar cuerpo, estilizado y popular. Trazada ya casi film

Así las cosas, algunas investigaciones parciales prosiguen con paso seguro el trabajo iniciado, a fin de profundizar, replanteándose su trayectoria, en la comprensión del devenir histórico de nuestro cine (para los años cuarenta, por ejemplo, puede verse nuestro Castro de Paz (2002); para los sesenta, Zunzunegui (2005); sobre la muy relevante productora Suevia Films-Cesáreo González, activa entre 1941 y 1968, Castro de Paz y Cerdán (2005);

acerca de la célebre y siempre conflictiva UNINCI, Salvador Marañón (2006) y surgen asimismo tesis doctorales que, como la de Asier Aranzubía, «Carlos Serrano de Osma: historia de una pasión» (2004), van colaborando a transitar las sendas históricas de nuestro cinema con objetivos más cortos y, necesariamente, mirada más minuciosa.

Y este nuevo dibujo, sin duda progresivamente más ajustado, de nuestro patrimonio audiovisual, interesa sin duda al alumno universitario cuando, una vez llegado a las aulas y ofrecido ya en manuales de divulgación a su alcance (Castro de Paz, Pérez Perucha y Zunzunegui, 2005; Castro de Paz y Pena Pérez, 2005), se ve sorprendido por la complejidad y riqueza de una filmografía tan desigual como poblada de filmes de incontestable altura estética y cultural, por la ausencia del cansino y falso maniqueísmo tan presente hasta entonces en la historiografía cinematográfica española

–italianizante disidencia «comunista» y folklore y costumbrismo franquista...–, por el descubrimiento de que también en el cine –como había ocurrido en arquitectura, pintura o literatura y nos anunciaban desde mucho tiempo atrás nuestros colegas historiadores de dichos campos artísticos– existían no sólo «excepciones», sino tendencias, corrientes y «generaciones» que, desde la misma posguerra española, se esforzaban por continuar un trabajo cultural tan dificultoso como meritorio que había dado ya sus primeros, escasos y sabrosos resultados filmicos durante el trágicamente breve periodo republicano.

3. Tres breves ejemplos, extraídos de mi experiencia docente en la asignatura «Historia del cine»³ me permitirán señalar, para finalizar, algunos de los aspectos sobre el cine español de los años cuarenta y cincuenta que más sorprenden, interesan y hacen reflexionar al alumno, absoluto desconocedor hasta entonces de las películas y en general de la cultura españolas de esas décadas⁴.

a) En principio, una simple mirada a la nómina de adaptaciones literarias realizadas en España en el primer decenio posbélico echa por tierra el inamovible tópico de que en dicho periodo el español fue un cine académico de adaptación literaria de autores conservadores como Pedro Antonio de Alarcón, Armando Palacio Valdés, el padre Coloma, José María Pemán, Concha Espina o Wenceslao Fernández Flórez... Las enumeraciones de este tipo olvidan casi siempre, sin embargo, no sólo las en ocasiones decisivas diferencias entre las distintas etapas y obras de dichos autores, sino también citar a otros, adaptados asimismo en la oscura primera década posbélica, como Benito Pérez Galdós (Marianela, Benito Perojo, 1940), Enrique Jardiel Poncela (Eloísa está debajo de un almendro, Rafael Gil, 1943), Emilia Pardo Bazán (La sirena negra, Carlos Serrano de Osma, 1947), Carmen Laforet (Nada, Edgar Neville, 1947) o Antonio Buero Vallejo (Historia de una escalera, Ignacio F. Iquino, 1950), escritores que no gozaban de excesivo aprecio oficial, ni para los filmes surgidos de sus obras podía esperarse apoyo demasiado entusiástico por parte de las instituciones correspondientes. Pero es que además, una afirmación así, ajena a un detenido análisis histórico y formal de los textos filmicos resultantes, constituye una fragante simplificación que ha dado lugar a apreciaciones apresuradas y con frecuencia radicalmente erradas, pero pese a ello fijadas a fuego por una historiografía perezosa y acomodaticia. Uno de los casos más significativos en este sentido –y que es muy útil en el aula como clarificador ejemplo– es el creado en torno al escritor Wenceslao Fernández Flórez (1885-

1964) y al director Rafael Gil (1913-1986). El primero, uno de los intelectuales más queridos por el Régimen y por el propio general Franco, ha visto por ello reducida a lo meramente coyuntural su muy relevante aportación al cine español; el segundo ha sido y es todavía considerado en exclusiva como uno de los máximos exponentes de un frecuentemente denominado cine oficialista y académico. Pese a ello, quizás las comedias más características de los primeros cuarenta –junto a otras que con mayor o menor fortuna tratan de mixturar elementos hollywoodienses con un cierto casticismo hispano (Un marido a precio fijo, Gonzalo Delgrás, 1942, Ella, él y sus millones, Juan de Orduña, 1943)– sean las llamadas «comedias humanas» producidas por Cifesa, interpretadas por el casi debutante Antonio Casal, procedente del teatro popular, y dirigidas en 1942 por el joven e inquieto Gil a partir de muy críticos relatos escritos por Fernández Flórez durante la dictadura primorriverista: «El hombre que se quiso matar» y «Huella de luz». Profundamente críticos con la situación de una España injusta, atrasada y cursi, hondamente desesperanzados, impregnados de un particularísimo realismo fatalista y de un humor tierno pero desencantado, nada más lógico que el interés de Gil –profundo admirador del cine social de King Vidor– por debutar comercialmente en el largometraje a partir de dichos relatos, sólidamente apoyado así sobre el «humus» de unas formales culturales propias enraizadas en la tradición nacional; no en vano –como escribió en sus memorias Fernando Fernán-Gómez, gran admirador del escritor gallego– el olor a cocido «debía ser el olor natural de nuestro cine, como era también el olor de algunas de sus novelas, que yo admiraba». Pero es que, además, la trascendencia pública que el Régimen concedió a Fernández Flórez iba a permitir a ciertos jóvenes cineastas (Gil, pero también Antonio Román, e incluso algunos títulos de Sáenz de Heredia...) realizar un tipo de cine alejado del postulado por algunas de las fuerzas mayoritarias que apoyaban al Régimen y referirse casi siempre en clave metafórica, pero también de forma inconsciente, legible a su pesar en las fracturas y las hondas heridas que parecen surgir de entre los bordes de los textos, a la dura posguerra española.

b) Pero todavía sorprende más al alumno, si cabe, la constatación de la particularísima reflexividad de nuestro cine posbélico, generalmente considerado, como señaló en su día un masoquista Diego Galán en un texto que «conmemoraba» el centenario del cine español, el más «atrasado y torpe» de todo Occidente. De nuevo, dicha reflexividad está sin duda y en parte vinculada a la escritura de Fernández Flórez y constituye

uno de los más sorprendentes y relevantes rasgos formales de la producción española de la época: su decidida voluntad autoconsciente y metacinematográfica. En efecto, la constante presencia de efectos deconstructores que desvelan de algún modo al carácter artificioso de la representación, si bien tiene mucho que ver con algunos de los populares espectáculos matrices de nuestro cine, y de los que lógicamente había bebido el propio Fernández Flórez, puede rastrearse en los más variados films del periodo, desde en las tempranas, alocadas y eficaces comedias arrevistadas de Iquino (*¿Quién me compra un lío?*, 1940; *El difunto es un vivo*, 1941) o las sorprendentemente anarquizantes parodias metafilmicas de Ramón Barreiro (*El sobrino de don Búfalo Bill*, 1944; *El Pirata Bocanegra*, 1946) hasta en la concepción narrativa de algunas otras de las más características comedias de la década (p. ej. la crítica y corrosiva *Dos cuentos para dos*, Luis Lucia, 1947), pasando –entre muchas y muy diversas manifestaciones que podrían ponerse– por el demiúrgico y asfixiante sistema textual del denso melodrama de ambientación histórica «*Locura de amor*» (Juan de Orduña, 1948), célebre producción de la compañía valenciana Cifesa. Dicho fenómeno, que se anticipa a un proceso similar que sólo se produce en el cine hollywoodiense después de la II Guerra Mundial, viene a cuestionar, una vez más y al menos en algunos aspectos, el supuesto retraso de la cinematografía española en relación con la evolución internacional de la estética fílmica.

c) La falsedad de la panfletaria, y útil desde ese punto de vista, proclama bardemiana en las célebres «*Conversaciones Salamanca*» (1955) –que contribuye a sepultar el cine de la década anterior, pero que acabará a la larga por tragarse el del propio J. Antonio Bardem– y la revalorización de otras disidencias absolutamente al margen de la influencia del Partido Comunista –y por ello tradicionalmente maltratadas o despreciadas– se convierten en mayúscula sorpresa para el alumnado cuando descubre la figura del cineasta falangista-hedillista J. Antonio Nieves Conde y, además de «*Surcos*» (1951), visiona la no menos excepcional, desconocida y desechada por «blanda y timorata» por una historiografía cargada de prejuicios, «*El inquilino*» (1957). Auténtica obra maestra, pieza clave de un proceso de elevación y crispación de la mirada y progresiva esperpentización que no siempre necesitó a Rafael Azcona, la adscripción política de su autor la ha mantenido sepultada bajo toda suerte de inexactitudes y falacias críticas. Y es que uno de los exabruptos más salvajes lanzado nunca contra el Régimen provenía (pero... ¿cómo era posible?) del entorno de

Falange, de la que, por cierto, tampoco anduvo lejos en algún periodo de su vida Luis García Berlanga, quien –ahora lo sabemos– fue, precisamente, uno de los productores de «*El inquilino*» (Castro de Paz y Pérez Perucha, 2003; 2005).

Finalizamos. No falta, pues, trabajo para hacer y alumnos a los que descubrir que no todos los españoles se sometieron dócilmente, ni siquiera inmediatamente después de la Guerra, a la estupidez franquista. Algunos intelectuales y cineastas, de una forma u otra, con acierto o sin él, lucharon por ofrecer al público en muchos casos productos culturales propios y dignos, manteniendo, pese a todo, vínculos profundísimos con la cultura española anterior en general y con el periodo republicano en particular. Quizás sea importante que las nuevas generaciones conozcan y valoren este complejo, pero decisivo proceso. Necesitamos, pues, tiempo y medios.

Notas

¹ Recuerdo que invitado a impartir una asignatura optativa titulada «Historia del cine español bajo el franquismo» en una universidad catalana, el término fue eliminado para evitar posibles problemas...

² Archivos de la Filmoteca (IVAC-La Filmoteca, Valencia, que inicia su andadura en 1989 y hereda durante algún tiempo y de alguna forma, bajo la sabia dirección de Vicente Ponce, los postulados de *Contracampo*); *Secuencias*, editada por la Universidad Autónoma de Madrid o la más reciente *Trama y Fondo*, en el entorno del relevante trabajo teórico de Jesús González Requena, de fuerte raíz lacaniana.

³ A la que yo mismo coloco el apellido «español», ante la ausencia oficial (!) de la materia en el plan de estudios de la titulación «Comunicación Audiovisual», firmemente convencido de su necesidad y de que una panorámica histórica general de otras cinematografías, mal que bien, puede obtenerla el alumno/a durante la licenciatura a partir de otras materias como *Narrativa audiovisual*, que yo mismo imparto desde una perspectiva histórica, o *Historia y Teoría de los géneros cinematográficos, televisivos y radiofónicos*, entre otras.

⁴ Les suena, como mucho, la palabra «españolada» que les dedicaban despectivamente sus abuelos; piensan, en todo caso y por desgracia, que todas las películas «antiguas» pertenecen a un único «modelo» representado por las emitidas en el rancio, cursi y lamentable programa televisivo «Cine de barrio».

Referencias

- ALONSO GARCÍA, L. (2001): «Anomalías históricas y perversiones historiográficas. De 'La malquerida' a 'La niña de tus ojos'», en VARIOS: *La herida de las sombras. El cine español de los años cuarenta*. Madrid, Cuadernos de la Academia, Actas del VIII Congreso de la AEHC.
- CASTRO DE PAZ, J.L. (2002): *Un cinema herido. Los turbios años cuarenta en el cine español (1939-50)*. Barcelona, Paidós.
- CASTRO DE PAZ, J.L. y PÉREZ PERUCHA, J. (Dir.) (2003): *Tragedia e ironía: el cine de José Antonio Nieves Conde*. Ourense, Festival Internacional de Cine Independiente.
- CASTRO DE PAZ, J.L.; PÉREZ PERUCHA, J. y ZUNZUNEGUI, S. (Dir.) (2005): *La nueva memoria. Historia(s) del cine es-*

pañol. A Coruña, Vía Láctea.

CASTRO DE PAZ, J.L. y PENA, J. (2005): *Otro trayecto histórico para el cine español. Nuevos puntos de vista. Una aproximación sintética*. Valencia, IVAC-La Filmoteca.

CASTRO DE PAZ, J.L. y PÉREZ PERUCHA, J. (Dir.) (2005): *La atalaya en la tormenta. El cine de Luis García Berlanga*. Ourense, Festival Internacional de Cine Independiente.

CASTRO DE PAZ, J.L. y CERDÁN, J. (Coords.) (2005): *Suevia Films-Cesáreo González. 30 años de cine español*. A Coruña, CGAI/IVAC/AEHC/Filmoteca Española.

COMPANY, J.M. (1997): *Formas y perversiones del compromiso. El cine español de los años cuarenta*. Valencia, Episteme (Eutopías).

PÉREZ PERUCHA, J. (1992): *Cine español. Algunos jalones significativos*. Madrid, Films 210.

PÉREZ PERUCHA, J. (1995): «Hacia un reconsideración del cine

español», en PÉREZ PERUCHA, J. (Comp.): *Huellas de luz. Películas para un centenario*. Madrid, Diorama/Asociación Cien años de Cine; 13-20.

PÉREZ PERUCHA, J. (Ed.) (1997): *Antología crítica del cine español (1906-95)*. Madrid, Cátedra/Filmoteca Española.

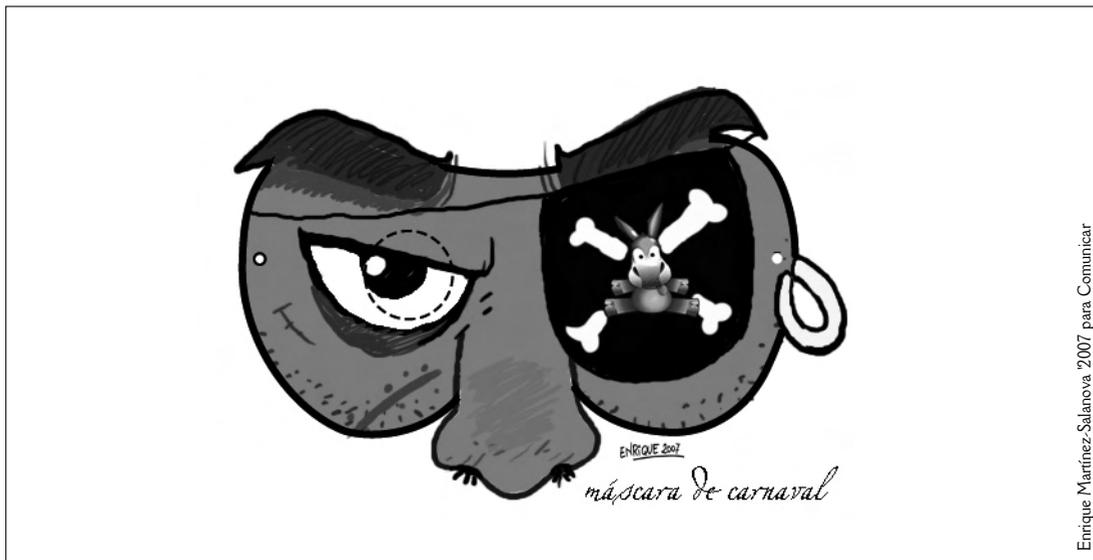
SALVADOR, A. (2006): *De '¡Bienvenido, Mister Marshall!' a 'Viridiana'*. *Historia de UNINCI: una productora cinematográfica bajo el franquismo*. Madrid, Egeda.

TALENS, J. & ZUNZUNEGUI, S. (1995): *Rethinking film history. History as narration*. Valencia, Episteme.

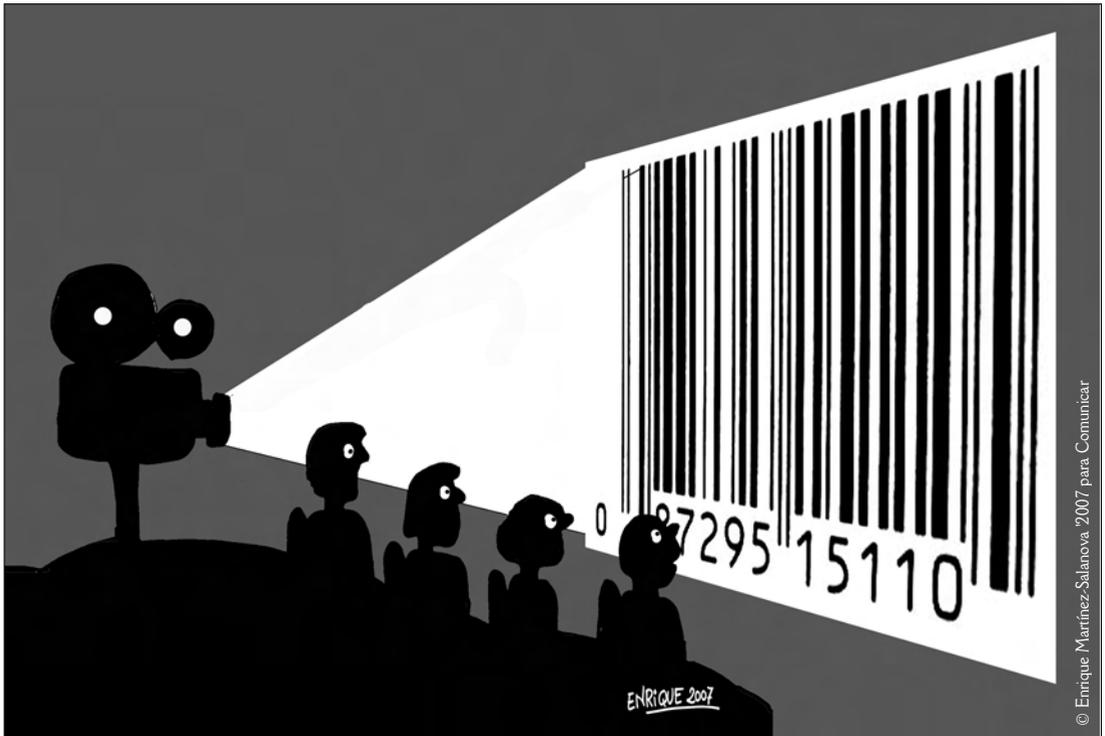
VARIOS (1995): *Historia del cine español*. Madrid, Cátedra.

ZUNZUNEGUI, S. (2002): *Historias de España. De qué hablamos cuando hablamos de cine español*. Valencia, IVAC-La Filmoteca.

ZUNZUNEGUI, S. (2005): *Los felices sesenta. Aventuras y desventuras del cine español (1959-71)*. Barcelona, Paidós.



Enrique Martínez-Salanova 2007 para Comunicar



- Federica Lariccia
Roma (Italia)

La enseñanza del cine en el sistema educativo italiano

Cinema teaching in the Italian educational system

En 1999 el Ministerio de Educación ha financiado el «Plan Nacional para la Promoción de la Didáctica del Lenguaje Cinematográfico y Audiovisual en la Escuela», promovido por Lino Micciché (Universidad Roma III), en colaboración con instituciones y asociaciones nacionales y regionales. El Plan, que preveía una duración de tres años, se paralizó a causa de la inestabilidad del gobierno italiano y de su escasa voluntad de renovar el sistema educativo escolar.

In 1999, the Education Ministry has financed the National Plan for the Promotion of Cinematographic & Audiovisual Language, promoted by Lino Micciché, from the University of Rome III, in collaboration with institutions and national and regional associations. This Plan for three annualities has been blocked by italian government, due to his instability and a lack of political will to renew the education system.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Cine, medios audiovisuales, enseñanza audiovisual, docencia audiovisual, enseñanza del cine.

Cinema, audiovisual media, audiovisual education, audiovisual teaching, cinema teaching.

En la actual situación italiana, es opinión difundida que en el currículum escolar vaya introducido el lenguaje cinematográfico y audiovisual. Por

lo menos, ese sería uno de los objetivos de la renovación de la escuela italiana, para una completa formación de las nuevas generaciones en un contexto de cotidiana transformación y evolución de los lenguajes y de las tecnologías.

En Italia, desde hace ya unas décadas, el cine ha sido introducido en las escuelas italianas con diferentes finalidades. Podemos distinguir tres ámbitos o aproximaciones:

- ◆ Federica Lariccia trabaja en el Festival Medfilm de Roma (Italia) (iquita@libero.it).

1) La película como ayuda a la enseñanza: Es la práctica más difundida, la de utilizar la obra de ficción o documental para ilustrar los contenidos de las disciplinas.

2) Promoción y difusión del cine: Dentro y fuera de la escuela se organizan actividades como cineforum o, simplemente, «matinéés» en los cines para introducir a los alumnos en reflexiones o discusiones sobre diferentes temáticas.

3) Producción de material audiovisual: Actividad que se va siempre consolidando más: los alumnos, junto a los profesores y/o a expertos, realizan productos audiovisuales con el objetivo de aprender y de utilizar de manera consciente los instrumentos cinematográficos. En la mayoría de los casos, lo más lamentable es la pobreza de material que los profesores y/o expertos tienen a su disposición.

Lo que se ha denunciado en esos últimos años es la falta de «educadores» de la imagen, considerando que los jóvenes, desde la infancia, están inmersos en un universo de imágenes (estáticas o en movimiento). En el 2001 una investigación realizada por «Eurispes-Telefono Azzurro» ha revelado que a 11.000 horas ofrecidas para las instituciones escolares corresponden, en relación a la misma disciplina, 15.000 horas de fruición de material audiovisual (televisión, videojuegos, cd-rom, Internet, cine...). Se ha estimado así oportuno y urgente empezar a crear una enseñanza no sólo del cine, sino del lenguaje cinematográfico y audiovisual, como ya se ha desarrollado en otros países europeos.

En esta atmósfera político-cultural, en 1998, se presentó al IRREI del Lazio el «Plan nacional para la promoción de la didáctica del lenguaje cinematográfico y audiovisual en la escuela» (que denominaremos como el Plan), promovido por Lino Micciché, presidente entonces de la Scuola Nazionale di Cinema (SNC) y profesor en la Universidad de Roma III. Micciché, junto a los profesores Giorgio De Vincenti y Vito Zagarrío, ambos implicados en las actividades del Di.Co.Spe. (Departamento de la Comunicación y del Espectáculo de la Universidad Roma III) y al GILAS2, grupo compuesto para consultorías universitarias y formado por diferentes asociaciones que colaboran con Di.Co.Spe.

L'IRRE del Lazio, que tuvo a Simonetta Salacone como presidente hasta el 2002 y Michela Costantino como responsable de la sección de cine, de acuerdo con el Di.Co.Spe., elaboraron un Plan de tres años de duración. El proyecto fue presentado al Ministerio de Educación (Ministerio de la Pubblica Istruzione: MPI), dirigido por aquel entonces por el Ministro Berlinguer. El Ministerio encontró el Plan sumamente interesante y básico y decidió su aplicación a nivel nacional.

Así en febrero de 1999, en la Universidad Roma III, todos los IRRE nacionales (con excepción del de Bolzano), reunidos por el MPI, aceptaron el Plan. El MPI financió el proyecto a nivel nacional y regional. En el primer año se realizó un Seminario Nazionale para que todos los IRRE establecieran los criterios con los cuales identificarán las escuelas y los profesores idóneos para participar. Luego, cada IRRE, con su coordinador, organizó un itinerario de formación, de investigación y de experimentación sobre la enseñanza del lenguaje audiovisual, dirigido a las escuelas de todos los niveles (primaria, secundaria...) con un promedio de 24 escuelas por región y dos profesores por escuela.

En el segundo año se implicaron expertos formados en cursos especiales, promovidos y organizados por la Scuola Nazionale di Cinema. Las aproximaciones metodológicas se fundaron sobre el análisis y la interpretación de películas y audiovisuales con el objetivo de aprender a reconocer los elementos lingüísticos, formales, culturales, estéticos y semánticos, y de contextualizarlos en un sentido histórico, económico, social y cultural.

El primer año se analizó principalmente el concepto del encuadre, mientras en el segundo el de montaje. En cada período también se ha estudiado el tema de la narración y de la relación entre cine y literatura. Se realizaron también laboratorios prácticos para los alumnos con la ayuda de expertos y de profesores. Al final del segundo año, se podría afirmar que el Plan había tenido plenamente éxito en regiones como Lazio, Marche, Piemonte y Sardegna, pero, en cambio, en otras regiones más extensas o con una pobre viabilidad, como Calabria o Sicilia, se detectaron muchas dificultades organizativas. Tal vez, en estas zonas, la falta de financiación no permitió la formación de expertos y los profesores tuvieron que realizar los cursos sin ningún tipo de apoyo. Para expresarlo en cifras, se puede concluir que participaron 500 escuelas a nivel nacional, más de 1.000 profesores y 13.000 alumnos. Por sus potencialidades y riqueza de contenidos, el Plan ha sido incluido por la Comisión Europea entre los proyectos oficiales del «Cined@ys», convirtiéndose en importantísima referencia en el panorama de la enseñanza del cine en toda Italia. A pesar de todas estas reflexiones positivas, el tercer año del Plan no ha sido implementado. La política italiana, con sus constantes momentos de crisis y con sus incoherencias, no ha sabido convertir de proyecto a realidad, lo que podía representar un cambio necesario en el sistema educativo italiano. Sobre todo, el mínimo que los promotores del plan esperaban, y que todavía no han visto

realizado, era un currículum que reconocía una nueva disciplina y unas nuevas figuras profesionales. El único punto, entre las propuestas de Lino Micciché, que parece no haber olvidado el Ministerio de Educación italiano, es la creación de un currículum audiovisual en el marco del Liceo Artístico³ que parece ver su materialización en el curso de «Audiovisual, multimedia y escenografía» aprobado en octubre del 2005. Seguramente el plan ha tenido el mérito de abrirse paso desde el interior un sistema muy cerrado y muy poco actualizado. En estos momentos, es necesario volver a empezar otra vez, como dice el profesor Zagarrío, pero desde donde se ha llegado, porque ya han sido puestas las bases para una importante renovación. Así, las ganas de seguir y el intento de mejorar el sistema educativo italiano continuaba vivo y dinámico en el encuentro organizado en la Universidad de Roma III para la presentación del libro de «Educare al film», ocasión para la que se han reunido todos los protagonistas de un intento de reforma.

Notas

¹ IRRE: Istituti Regionali di Ricerca. La denominación de IRRE (Istitutos Regionales de Investigación para la Educación) ha sustituido la denominación de IRRSAE (Istitutos Regionales de Investigación, de Experimentación y de Actualización para la Educación), utilizada en el momento del inicio del Plan Nacional.

² GILAS es compuesto por diferentes asociaciones como: ANAC (Associazione Nazionale Autori Cinematografici ed audiovisivi), CENSIS (Centro Studi e Investimenti Sociali), CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti), Associazione Centro Internazionale Cinemavvenire; CUC (Consulta Universitaria Cinema); Associazione Culturale «Ombre Elettriche», Associazione Culturale «Luci della Città».

³ El Liceo Artístico es el Instituto de Secundaria para las Bellas Artes.

Referencias

- COSTANTINO, M. (2005): *Educare al film*. Milano, Franco Angeli Editore.
- MORALDI, S. (2006): *Una proposta di cinema per la scuola*. Roma, tesis de licenciatura.
www.irre.lazio.it.
www.pubblica.istruzione.it.
www.treccani.it.

De la serie: Nuevos directores



- Santos Zunzunegui
Bilbao

Acerca del análisis fílmico: el estado de las cosas

The state of things: two or three things I know about film analysis

El presente artículo¹ ofrece una reflexión sobre la naturaleza del análisis fílmico, actividad habitual en el ámbito de la enseñanza del cine. Para ello, se muestran los principales riesgos del análisis fílmico: el fetichismo del dato empírico, el fetichismo del contexto y el retorno del biografismo. Nuestra propuesta reivindica el reconocimiento de la materialidad del texto fílmico y la necesidad de centrarse en cómo dicen las películas lo que dicen.

This paper offers a reflection on film analysis nature, a regular activity in cinema teaching. In order to understand this perspective, we show the main risk factors: the empirical data fetishism, the context fetishism and the biographism return. Our proposal reinvokes the relevance of film form and the necessity for pointing out how films communicate.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Análisis fílmico, cine, medios audiovisuales, enseñanza audiovisual, docencia audiovisual, metodología didáctica.

Film analysis, cinema, audiovisual media, audiovisual education, audiovisual teaching, methodology of audiovisual pedagogy.

Puede sostenerse, sin incurrir en grave error, que el origen de la moderna manera de entender el cine se sitúa en la

confluencia de los años finales de la década de los cincuenta con los primeros de los sesenta del pasado siglo. Los años que van entre 1958 y 1960 suponen uno de los momentos nodales de la articulación de la historia del cine en la medida en que en este periodo se producen cuatro películas, dos a cada lado del Atlántico, que cambian radicalmente el futuro del cine, al menos entendido éste como arte y, en buena parte también, como industria.

❖ Dr. Santos Zunzunegui Díez es catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad del País Vasco (santos.zunzu@euskalnet.net).

Las dos películas europeas son «À bout de souffle» (entre nosotros titulada «Al final de la escapada»), primer largometraje de Jean-Luc Godard, rodado en el verano de 1959 en París, y en el año 1960, «La aventura» de Michelangelo Antonioni, incomprensida en su presentación en el Festival de Cannes, aunque, sin embargo, hoy en día, todo el mundo reconoce la trascendencia de esta película que en su día fue denostada por la crítica convencional. Mientras tanto, al otro lado del Atlántico, en 1959, un joven actor, John Cassavettes filmaba en Nueva York, «Shadows», su primera película como director independiente, aplicando principios de improvisación y obviando de forma manifiesta el guión convencional. Casi al mismo tiempo, en el Hollywood donde se agostaba el viejo Studio System, un veterano cineasta rodaba en el interior del sistema, una modesta película en blanco y negro, con un equipo proveniente de la televisión. Por supuesto estoy haciendo referencia nada más y nada menos que a «Psicosis» de Alfred Hitchcock. Estas cuatro películas, por razones que en sí mismo merecerían un largo desarrollo, marcan un antes y un después en la historia del cine.

En paralelo con este punto de no retorno en que se había embarcado la cinematografía, hay que tomar buena nota de que por aquellos días comienza a abrirse camino en Francia la reflexión que desembocará, en 1964, con la publicación del texto de Christian Metz que llevó por título «Le cinéma: langue ou langage?»², auténtico pistoletazo de salida de la semiología fílmica. Aproximación al mundo de la imagen cinematográfica que se basaba sobre la preeminencia que se proponía conceder a una de las dos vertientes del análisis que hasta entonces había venido practicándose a la hora de estudiar el complejo campo de la cinematografía. De hecho, la posición de Metz ponía el énfasis en lo que, con una expresión que se tomaba del filmólogo francés Gilbert Cohen-Seat, se denominaba «hecho fílmico», en tanto que contrapuesto al «hecho cinematográfico». Conviene recordar que el hecho fílmico era descrito por aquel entonces como integrado por «todos esos elementos que pueden encontrarse como tales en la película como objeto terminado» y el hecho cinematográfico, por su parte, estaría constituido por todos esos hechos que rodean a la producción de la película, lo que suele denominarse comúnmente «elementos contextuales»³.

Pero lo relevante para nuestros intereses tiene que ver con que esta aproximación permite distinguir toda una serie de cosas que suceden antes de la exhibición de la película, es decir, todo ese mundo que va desde la infraestructura económica que hace posible que la

película exista como producto industrial (no hay que perder de vista que el cine no es un producto artístico, antes bien estamos ante una industria que, a veces y por azar, produce obras de arte), pero también, la estructura empresarial y financiera en sentido amplio o el mundo de la legislación que, dependiendo de los países, tiene notable importancia como testimonio el hecho de que la supervivencia de ciertas cinematografías en la era de la globalización no es indiferente –sino todo lo contrario– al marco legal en el que se desenvuelve la competencia con los productos multinacionales.

En el mismo orden de problemas cabría incluir todo lo que tiene que ver con la dimensión tecnológica de la cinematografía, es decir, los estudios, los equipos de filmación, y, por supuesto, la incorporación creciente e imparable de las nuevas tecnologías. Una película muda o una película sonora afrontan su ser película de una manera distinta en función de las tecnologías. Lo mismo sucede con las películas en color, en pantalla ancha, con las que aplican creativamente las nuevas tecnologías, etc. Todo esto, que determina de manera sustancial la forma del producto terminado, está ubicado antes de la exhibición de la película. Además, esa exhibición se produce en un marco conceptualmente anterior. Tiene lugar en un contexto sociocultural que se enmarcaría en las pautas de ocio y consumo que afectan al espectador cinematográfico. Este tema es trascendental ya que el espectador cinematográfico tiene que distribuir su dinero y tiempo de ocio entre diferentes alternativas que compiten entre sí. Así, el tiempo que se dedica a ver una película, no se dedica a jugar a la Playstation o, el dinero que se gasta en cine es dinero que se retira de otras cosas, de diferentes alternativas de consumo.

Durante la exhibición del film también suceden cosas. Es habitual hacer referencia a la dimensión de rito social que ha tenido, hasta hace muy poco, la asistencia al cine, la asistencia a esa sala oscura donde el consumo es individual, pero al mismo tiempo colectivo. Basta pensar en la diferencia que hay entre ver una película en esa oscuridad aterciopelada de la gran sala oscura a la visión de ésta en casa en un televisor con esa atención flotante con la que normalmente se ven los programas. Estas modificaciones del ritual social afectan al fenómeno de la exhibición del film. En este campo, todo parece indicar que nos encontramos a las puertas –si no ya metidos de lleno– de una revolución propiciada por las nuevas formas de consumo cinematográfico ligada a la irrupción del DVD y, sobre todo a las nuevas formas de distribución y fruición provocadas por la presencia creciente de Internet.

Por otra parte es necesario no perder de vista que el cine coexiste con otros espectáculos. Por eso, si queremos, por ejemplo, estudiar adecuadamente el cine de los inicios no podemos dejar de estudiar cómo en aquel entonces el cine compartía espacio y tiempo con otros espectáculos peculiares: la magia, el «vaudeville», el circo, la canción... Lo que durante una cierta época condicionó –y cómo!– la forma que las películas adoptaban, en la medida en que los filmes se contaminaban con todo ese tipo de prácticas. Hoy en día también sucede algo similar en la medida en que nuevas formas de arte que se «rozan» con las que hasta ahora hemos venido considerando específicamente filmicas. Se habla sin parar en ciertos círculos del postcine y de la museificación del cine ya que, cada vez más, el cine se exhibe en los museos y es utilizado como mecanismo artístico en combinación con otras prácticas no cinematográficas. De hecho existe todo un tipo de pintura no pintada que utiliza el cine o mecanismos cinematográficos para integrarlos en ese espectáculo que suele denominarse multimedia. Por tanto, el cine sale de las salas y se instaura en los museos y se contamina e hibrida con otras formas diversas de hacer arte.

Antes, por tanto, y durante, pero también después de la exhibición se producen hechos importantes. En este último sentido es típico hablar y estudiar las reacciones del público y el uso que se hace de las películas. Hecho que algunos han llamado la «dimensión performativa de los filmes»: en otras palabras, ¿cuál pudiera ser la supuesta influencia social, política, económica... de las películas?, ¿tienen las películas esas supuestas capacidades de influencia que se les atribuyen? Y si las tienen, ¿cómo medirlas? No hace falta decir que estamos ante un tema de una notable trascendencia del que sabemos menos de lo que creemos.

Otro aspecto relacionado con el anterior tiene que ver con la modelización del imaginario social a través de las mitologías. El funcionamiento del cine como productor de mitologías es muy evidente en el período de hegemonía del cine clásico. Sin embargo, esa función se cumple cada vez menos por los filmes. Hoy en día el cine no es el principal acondicionador del imaginario social, por más que muchos estudiosos finjan ignorarlo. Pero hay que saber que el cine no ocupa un lugar central en la actualidad ni en la constitución de

los imaginarios de los espectadores, ni en el ordenamiento del ocio. El cine, por tanto, es un elemento más –y ya no el decisivo– de las maneras de conformar el imaginario.

Con todo el problema radica en que esta manera de ver las cosas, de atender a lo que sucede antes, durante y después del momento de la exhibición no nos habla –o sólo de manera indirecta– de ese objeto indescriptible que es la película. Se estudia lo que pasa antes, durante y después, pero no se hace referencia a lo que sucede en la película como tal. Ocurre que la película como tal es difícilmente describible y en buena medida lo que suele llamarse, de forma un tanto apresurada, análisis filmico no suele ocuparse de la película en sí. Se agota muchas veces en una mera exploración del antes, durante y del después y deja en una nebulosa lo que la película en sí pueda ser. Por eso, sin desdeñar lo que estos trabajos pueden tener de iluminador, mi posición es la de reivindicar que el análisis fil-

Estas modificaciones del ritual social afectan al fenómeno de la exhibición del film. En este campo, todo parece indicar que nos encontramos a las puertas –si no ya metidos de lleno– de una revolución propiciada por las nuevas formas de consumo cinematográfico ligada a la irrupción del DVD y, sobre todo a las nuevas formas de distribución y fruición provocadas por la presencia creciente de Internet.

mico tiene que hacer cuentas con este objeto indescriptible y de alguna manera tratarlo como describible aún siendo conscientes de la dificultad de la tarea. Pero para ello, para poder acercarnos rentablemente al análisis propiamente dicho del filme es necesario despejar algunas incógnitas y afrontar algunos obstáculos que se oponen a su toma en consideración. No deja de ser significativo que en el panorama de la reflexión crítica actual en torno al cine emerjan con fuerza tres síntomas que organizan buena parte de nuestra reflexión en torno al cine y que todos ellos oculten y sirvan de pantalla a la necesidad imperiosa de interrogar los mecanismos formales que constituyen a un film en un objeto significativo.

El primer síntoma es ese creciente fetichismo del dato empírico que afecta a buena parte de los trabajos analíticos e historiográficos más recientes. En segundo lugar, situaríamos el que podríamos denominar el fetichismo

chismo del contexto. Y en tercer lugar, el retorno del biografismo como método explicativo que está emergiendo con nueva fuerza en el campo de los estudios fílmicos. Así, en las librerías ya se pueden encontrar biografías de muchos autores: J. Ford, B. Wilder, F. Truffaut, J.L. Godard, etc.

Explicuemos cada uno de estos elementos para plantear algunos temas de debate. El fetichismo del dato empírico es un tema con el que, cuando uno se enfrenta a un trabajo del tipo historiográfico sobre todo, tiene que hacer necesariamente cuentas. Si repasamos lo que se hace en la mayoría de los llamados estudios cinematográficos observamos como éstos siguen todavía prisioneros de lo que llamaré el fetichismo del dato o del hecho. Y ello pese a que en los años sesenta y setenta del pasado siglo una de las grandes adquisiciones de las metodologías estructurales fue la

«Filosofía analítica de la historia», sólo parcialmente traducido al castellano, por una de esas ignotas (o no tanto) razones editoriales, que está en la base de lo que han sido luego algunos desarrollos de la historia entendida como narración, tal y como han desarrollado autores como White (1992) o Ricoeur (1987) en su obra magna «Tiempo y narración».

La posición fundamental de Danto ajusta cuentas, de una vez por todas, con el fetichismo del dato empírico, con la idea de que es posible producir del pasado una descripción acabada y cerrada. Danto explica cómo la historia es una escritura retroactiva del pasado, escribimos del pasado desde el presente para que el pasado nos dé guías para el futuro. La idea interesante de Danto tiene que ver con el hecho de que el pasado no está nunca fijo porque el futuro está abierto. En el mundo empírico todos sabemos que las causas preceden a los efectos. En

el mundo de la historia no es seguro que las causas precedan a los efectos; es decir, una causa puede producirse en tiempo posterior a un efecto. Por ejemplo, cuando los historiadores de cine reivindican la importancia precursora de una película es porque han observado en una película actual elementos que se pueden reencontrar en otras películas que habían precedido a aquella. Película aquella que antes quizás había pasado desapercibida porque, hasta que no aparece ahora esta nueva película, nada

Toda obra da, por tanto, instrucciones sobre su propio contexto de comprensión. Se trata de lo que los semiólogos denominan el «contexto pertinente de la interpretación». No hace falta agotarse en extraordinarias y laboriosas reconstrucciones de un contexto inabarcable, lo que habrá que reconstruir es la parte del contexto que la película me demande que actualice. Otra cosa es que cada uno de nosotros tenga sus antenas suficientemente bien orientadas para captar y procesar de forma adecuada esas instrucciones.

de poner entre paréntesis la distinción entre hechos y descripción de los hechos o lo que es lo mismo distinción entre crónica e historia. Así, en los sesenta, ya se aclaró que esa distinción no conducía a ningún lugar porque, al fin y al cabo, lo único que tenemos de los hechos son las descripciones de los mismos y que, por tanto, en cierta medida, hablar de hechos es hablar de descripciones de hechos.

La idea de que es posible producir una descripción perfecta, global y definitiva, de lo que sucedió en el pasado está retornando con fuerza entre algunos modernos historiadores. Como siempre pasa, no hemos atendido lo suficiente a algunas consideraciones que nos han llegado de refilón y que, sin embargo, de alguna manera, permiten zanjar de una vez por todas este tema. Danto (1989), hoy en día bien conocido como crítico de arte, publicó en 1965, un libro llamado

nos ha hecho pensar en que dicha vieja película tuviera alguna importancia; es decir, la historia del cine es la continua reescritura del pasado en función de lo que está pasando ahora. Por tanto, dependiendo de con qué ojos miramos lo actual nos obligamos a observar el pasado y a recolocar piezas del viejo rompecabezas para alumbrar un nuevo diseño que antes no se podía prever.

Segundo problema, el problema del contexto. Una cosa que todo el mundo sostiene es que para hacer un análisis adecuado de una determinada obra —cinematográfica o no— hay que llevar a cabo un análisis del contexto en el que esa obra ha aparecido. Pero, ¿qué quiere decir «análisis del contexto»? Los análisis de películas suelen dedicar en sus trabajos un buen número de páginas a explicarnos, con profusión de datos, el marco histórico, social, económico, político, biográ-

fico, etc., en el cual la obra se ha producido y, muchas veces, apenas añaden unas pocas líneas dirigidas a hablar en concreto de la obra misma; es decir, se sostiene, con razón, que toda obra es fruto de un contexto, verdad vulgar donde las haya y que, por tanto, para entender la obra tenemos que reconstruir adecuadamente el contexto de la producción, sociológico, económico, histórico de ese momento en el que se produce el film.

Quisiera plantear el problema de manera directa. Una vez dicho y admitido –¿quién lo negaría?– que el contexto influye en el texto, la reflexión sería: si es verdad que el contexto influye en el texto será porque el contexto deja huellas indelebles en el texto. Es decir, existen dos posibilidades: si el contexto marca el texto, sus huellas deberán estar en el texto y si no el contexto no marca el texto. Por tanto, la obra deberá ser portadora de esas marcas contextuales. Ese problema se resuelve por la crítica convencional proyectando el tema al exterior, es decir, poniendo el énfasis en la descripción del contexto histórico aunque sea en detrimento del estudio del texto y la identificación de las citadas marcas. Pero hay otra posibilidad: la que consiste en viajar al revés, del texto al contexto. Considero que el contexto es importante a condición de que sepamos definirlo adecuadamente. Mi propuesta consiste en afirmar que toda película da instrucciones al lector acerca de cuál es el contexto pertinente que debe ser activado y reconstruido para su adecuada comprensión. Un ejemplo banal: cuando yo me siento a ver «Centauros del desierto» de John Ford lo primero que aparece en la pantalla tras los títulos de crédito es un letrero que pone «Texas, 1868». Ese letrero es una información y una instrucción. Es una información que nos dice que la acción sucede en Texas en un año determinado pero es a su vez una instrucción puesto que al espectador se le indica: si quieres entender algunas de las cosas que vienen después debes preguntarte dos cosas: ¿por qué Texas y no, por ejemplo, Vermont o Massachusetts?), ¿por qué 1868 y no 1830? Por tanto, el filme está indicando al espectador que si busca información sobre estos datos puede entender una serie de claves de la película. Por tanto, una banalidad como esa me está reclamando que actualice varias cosas: ¿Dónde y cómo se ubicaba Texas en la composición de la América fronteriza en torno a ese año y por qué esa fecha puede ser significativa en la historia americana?

Toda obra da, por tanto, instrucciones sobre su propio contexto de comprensión. Se trata de lo que los semiólogos denominan el «contexto pertinente de la interpretación». No hace falta agotarse en extraordi-

narias y laboriosas reconstrucciones de un contexto inabarcable, lo que habrá que reconstruir es la parte del contexto que la película me demande que actualice. Otra cosa es que cada uno de nosotros tenga sus antenas suficientemente bien orientadas para captar y procesar de forma adecuada esas instrucciones.

En un voluminoso y apasionante libro escrito por un científico cognitivo que se llama Hofstadter (1987) se dan algunas pistas útiles para navegar por estas procesosas aguas. En este libro se nos enseña cómo funciona la inteligencia humana y en el capítulo sexto, que se titula «La localización de la significación», se discute con extraordinaria profundidad, claridad y sentido del humor la manera en la que funcionan los mensajes y la manera en que los seres humanos los comprendemos y de qué manera la mente humana hace cuentas con los objetos de significación. El autor sostiene la idea de que todo objeto significativo funciona como un disparador que da instrucciones sobre cómo reconstruir su contexto interpretativo; y para eso, él explica cómo en todo discurso conviven, sin confundirse, tres niveles: el mensaje interior, cuya comprensión supone extraer la información que ese objeto porta. Ese mensaje coexiste con un mensaje exterior que consiste en la información transportada por los modelos simbólicos y las estructuras del mensaje, estructuras y modelos que señalarán cómo decodificar el mensaje interior. Por tanto, comprender el mensaje exterior consiste nada más y nada menos que en saber cómo construir el mecanismo descodificador que nos va a permitir extraer el mensaje interior. Y por último, está el mensaje marco, es decir, para afrontar el mensaje tengo primero que saber que se trata de un mensaje. Tomo el ejemplo de Hofstadter: la NASA manda sondas al espacio en las que incluye unos discos en los que se han almacenado ciertas «informaciones» sobre la civilización humana, de tal manera que si otra civilización encuentra este disco pueda saber algo de nosotros. La pregunta primera es: ¿cómo sabrán esas supuestas civilizaciones extraterrestres que ese disco es un mensaje? Puesto que si esa inteligencia está construida bajo principios estructurales distintos a los que fundan la nuestra, probablemente no será capaz de reconocer el mensaje marco. Cuando yo estoy en un playa y a esa playa llega a un botella con un papel dentro, yo sé que ahí hay un mensaje –aunque luego esté escrito en una lengua que no conozco y no pueda descodificar su sentido– porque mi inteligencia funciona de la misma manera que la que metió ese papel en la botella. O el contraejemplo: durante mucho tiempo el contenido del texto de la «Piedra Rosetta» fue un arcano. Sabíamos que ahí había información, pero no sabíamos qué

decía puesto que nos faltaba el mensaje exterior que nos permitiera interpretar la información. Ahora ya hemos encontrado los disparadores y es ahora cuando podemos captar la significación contenida en su interior (significación que, conviene insistir en ello, siempre estuvo allí).

Esa última idea es extraordinariamente fuerte ya que, como dice Hofstadter, la información reside en los objetos. Hoy en día está de moda decir que la significación es una cosa que el espectador negocia con el texto, lo que en parte es verdad puesto que no todo está en el texto. Es cierto que el sentido es una negociación entre texto y lector pero lo que podemos negociar depende de cómo sea el texto. Dicho en otras palabras, y como insiste Eco (1990), es verdad que una obra puede significar más de una sola cosa. Por tanto, no se trata de predicar un solo sentido de las cosas, pero se trata de ponerle puertas al campo de tal manera que el sentido común nos diga qué es lo que puede decir acerca de una obra. De afirmar que los sentidos pueden ser plurales a sostener que pueden ser infinitos y equiprobables hay un paso que algunos nos resistimos a dar.

El último síntoma a que hacía referencia más arriba apunta hacia el retorno del biografismo en los estudios actuales cinematográficos, pero también en los pictóricos o literarios; es decir, asistimos a una emergencia de la figura del autor empírico como explicación final de la obra. Desde que el año 1961 se publicó «La retórica de la ficción», de W. Booth, parecía que habíamos terminado el debate en torno al autor empírico y que nos habíamos situado en un terreno en el que, aún teniendo en cuenta la existencia del autor empírico, el estudio de las obras hacía aflorar esa figura que algunos han llamado el autor modelo y que es una figura que se sitúa después del texto. El autor modelo, es decir, la imagen del autor que el texto proyecta se sitúa después del texto. Digamos que esto que parecía estar firmemente asentado está nuevamente en crisis por ese retorno del autor empírico al que he hecho referencia.

El problema no está en escribir o estudiar la biografía del autor sino en tomar el parámetro biográfico como elemento explicatorio de la obra. ¿Por qué ahora este «revival» del autor de carne y hueso si lo que había hecho avanzar la teoría del discurso era, precisamente, el separar la figura del autor empírico de la del autor modelo de la obra?

Podemos pensar que hay algunas razones que tienen que ver con ese retorno actual de la biografía. La posición clásica sobre el tema puede resumirse diciendo que la vida de los grandes artistas tenía una dimen-

sión ejemplar que se plasmaba directamente en sus obras y que, por tanto, explicar, por ejemplo, la vida de Miguel Ángel, equivalía a explicar la obra y que las enseñanzas biográficas se volcaban automáticamente en el saber que nosotros podíamos obtener sobre el texto: saber de la biografía nos explicaba la clave de comprensión de la obra.

Esta posición fue sustituida por la sospecha moderna de que la obra y autor empíricos eran independientes. Porque pensar que una obra tiene que ver con las intenciones del autor es dar un salto conceptual que no podemos probar puesto que una obra puede reflejar las intenciones del autor o puede no reflejarlas en la medida en que el autor puede –o no– fracasar en su intento de plasmarlas. Por tanto, la única manera razonable de afrontar el análisis es estudiar la obra y no las intenciones del autor porque la obra no nos garantiza que las intenciones del autor empírico estén contenidas en la obra tal y como aparece ante nuestros ojos. Una cosa es lo que el autor quiso decir y otras es lo que dijo. Por tanto, debemos estudiar lo que dijo a través de la obra y no al revés, ya que aunque el autor sostenga que su obra significa algo, habrá que compulsar esa afirmación con la obra para ver si dijo eso o dijo otra cosa.

Posición que a su vez ha dejado paso a la fórmula postmoderna que sostiene que la vida de cualquier persona es realmente interesante. Como prueba tomemos el fenómeno de los «reality show», en televisión que sostienen de manera implícita –e incluso explícita– que la vida de esos descerebrados que comparten casa en Guadalix tiene un interés extraordinario, como prueba el hecho de con sus andanzas se llenan abundante horas de la programación ante la mirada satisfecha de las amplias masas. Hoy en día cualquiera tiene una biografía y cualquiera es merecedor a sus «quince minutos de gloria», como dijo A. Warhol. Ya no son los grandes hombres de Vassari los que se nos proponen como modelos, ahora es mi vecina, o el amigo de mi vecina que conoce a una concursante de «Gran Hermano» y va a la televisión a contar lo que vio o no vio. ¿Debemos sorprendernos de que en este «revival» de la biografía del «uomo qualunque» se vea acompañada de un revival de la biografía de los artistas? Cuando la industria editorial se lanza a publicar biografías de cineastas, el fenómeno tiene algo que ver con esta «moda» de que todo el mundo tiene una biografía interesante. Pero, ¿es lo mismo la biografía de un gran artista que la de un patán? Quizás en el fondo las diferencias sean menos de las que puede parecer a primera vista, puesto que socialmente no es absurdo pensar que sea más conocida alguna de esas personas

que pululan en las televisiones contando procacidades que muchos de los artistas cuya obra admiramos.

Como muestra de ese biografismo que acecha a los estudios cinematográficos, un botón –de hecho son dos–: dos de las últimas biografías aparecidas en el mercado sobre dos grandes cineastas de la Nouvelle Vague, por un lado la de F. Truffaut, escrita por Toubiana y Baecque (2005), por otro la biografía de MacCabe (2005) sobre J.L. Godard. La lectura de estas biografías nos permite darnos de bruces con los problemas de este fetichismo biográfico.

La biografía de Truffaut se compone de centenares de páginas en las que apenas se dice algo relevante de sus películas pero se describen con todo lujo de detalles los problemas personales, los amores, etc., del cineasta, con lo cual se nos está diciendo que las claves para interpretar las películas de Truffaut residen en su biografía. Todavía es más sorprendente la biografía de Godard, porque su «vida» no tiene ningún interés. Por si cupieran dudas el propio Godard lo ha dejado claro al afirmar que «yo soy una imagen, existo más en tanto que imágenes que como ser real, porque mi vida consiste en hacerlas». Por tanto, el retorno del fetichismo del dato empírico, esa especie de fe ciega que parte de que la reconstrucción del contexto nos va a dar el saber adecuado sobre la obra y el retorno del biografismo, son tres síntomas de los tiempos que corren y anuncian la presencia creciente de una teoría débil en los foros de los estudios artísticos.

Para terminar, quisiera añadir que hay tres cosas que conviene distinguir. Por un lado, la comprensión; por otro, la interpretación; y por último, la aplicación. La comprensión, en términos hermenéuticos, tiene que ver con eso que llamaríamos la «emoción estética». El análisis no se ocupa de esto ni tampoco se ocupa de explicarle a alguien qué dice una obra, aunque sólo sea porque resultaría de muy mala educación decirle a alguien qué dice una obra. Todo el mundo sabe qué dice una película y los analistas no deberían ocuparse de eso. Los analistas se ocupan de cómo dicen las películas lo que dicen, que es una cosa bien distinta. Bien es verdad, que entre el cómo y el qué no hay una muralla china que separe una cosa de la otra, pero el punto de vista analítico no consiste en interpretar la obra sino en poner en evidencia los elementos que esa obra pone en funcionamiento para producir el sentido que tiene, sentido que todo el mundo ya sabe cuál es (suponer lo contrario sería, ya lo he señalado, una descortesía intolerable).

A veces se piensa que los analistas son gente que se dedica a buscar sentidos ocultos en las obras. En el cine todo está a la vista –y al oído–, por eso hay que

reivindicar los análisis superficiales. En una película no hay más que imágenes y porque la materialidad de la película no está formada sino de imágenes y sonidos. El problema reside en que esas imágenes y sonidos adoptan una forma y esa forma crea sentido. Pero el primer e ineludible paso es reconocer la materialidad del objeto porque si no corremos el riesgo de perderlos en elucubraciones extraordinariamente vagas. Por tanto, al final se trata de construir lo que algún autor ha llamado un «sentido plausible» que no es más que un sentido que pueda ser puesto a debate, que pueda ser asumido por los oyentes o los lectores en la medida en que parezca razonable. Por tanto, tengámoslo claro, en nuestro terreno no hay nunca últimas palabras, pero hay palabras más argumentadas que otras, lo cual no quiere decir que mañana no venga alguien que nos enmiende la plana. Pero mientras eso sucede –y puede apostarse que siempre sucede– puede afirmarse, sin rubor, que de todas las palabras posibles hay unas más plausibles, más razonables, más argumentadas que otras.

En un mundo en el que se instaura de manera creciente la idea de que vale todo, deberíamos restaurar un cierto imperio del sentido común, de la racionalidad y de la argumentación sopesada. Porque, contra lo que hoy en día es de recibo afirmar, no todos los argumentos son igualmente razonables. Un conocido político de nuestro país tiene la costumbre de repetir un mantra: «todas las ideas son iguales y pueden ser discutidas». Idea curiosa que apunta hacia la sustitución del imperio de la razón y el debate argumentado por la supuesta igualdad de cualquier afirmación por muy traída por los pelos que sea. Contra este tipo de cosas es contra las que el analista consciente de su tarea se rebela de manera radical.

Notas

¹ Este artículo fue inicialmente presentado como ponencia en el I Congreso Internacional sobre Análisis Fílmico, celebrado en Madrid en noviembre de 2005, organizado por el Ciclo de Comunicación de la Fundación Complutense y la Universitat Jaume I de Castellón.

² Luego recogido en Metz, C. (1968): *Essais sur la signification au cinéma*. París, Klincksieck.

³ De hecho estas nociones tal y como las formula Cohen-Seat (véase su *Essais sur les principes d'une philosophie du cinéma. I. Introduction générale*. París, PUF, 1946) recubren campos semánticos un tanto diferentes a los que luego pasaron al acervo común. Cohen-Seat define el hecho fílmico como «la expresión de una vida, vida del mundo o del espíritu, de la imaginación o de los seres, mediante un sistema de combinaciones de imágenes (imágenes visivas: naturales o convencionales; y auditivas: sonoras o verbales». El hecho cinematográfico consiste en «poner en circulación en grupos humanos un fondo de documentos, de sensaciones, de ideas, de sentimientos, materiales ofrecidos por la vida y formalizados a su manera por el cine».

Referencias

- COHEN-SEAT, N. (1946): *Essais sur les principes d'une philosophie du cinéma. I. Introduction générale*. París, PUF.
 DANTO, A. (1989): *Historia y narración*. Barcelona, Paidós.
 ECO, U. (1992): *Los límites de la interpretación*. Barcelona, Lumen.
 HOFFSTADTER, D. (1987): *Gödel, Escher, Bach. Un eterno y grácil bucle*. Barcelona, Tusquets.
 MACCABE, C. (2005): *Godard. Retrato del artista a los setenta*.

Barcelona, Seix-Barral.

- METZ, C. (1968): *Essais sur la signification au cinéma*. París, Klincksieck.
 PAUL, R. (1987): *Tiempo y narración*. Madrid, Cristiandad.
 TOUBIANA, S. y BAECQUE, A. de (2005): *François Truffaut*. Madrid, Plot.
 WHITE, H. (1992): *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México, Fondo de Cultura Económica.

Reflexiones desde el butacón

Mami, la tele te entontece y aliena, la falta de ejercicio hará que aumente tu colesterol ¿por qué no te vas al cine y me dejas sentarme un ratito?



Enrique Martínez-Salarova 2007 para Comunicar

- Juan Miguel Company
Valencia

Para una metodología de la enseñanza del cine ¡Viene el rinoceronte!

The Rhinoceros is coming! For a methodology in cinema teaching

El estudio del cine en las aulas universitarias debe partir de una concepción no teleológica de su historia, haciendo hincapié en sus períodos de transformación/transición y los diferentes modos de representación con los que interpela al espectador a lo largo del tiempo. El análisis formal –que no formalista– de las películas introduce la problemática del sujeto en la obra y reivindica unos valores humanistas, cuya ausencia resulta devastadora en la llamada sociedad de la información.

Film studies at university should start from a non teleological conception of film history, stressing the periods of transformation/transition and the different representation modes which have been aimed at the spectator through the years. The formal (non formalist) analysis of films introduces the problem of subject in films and reivindicates humanist values, whose absence is devastating in the so called «information society».

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Modelo de crisis, transiciones, modos de representación, análisis formal, humanismo.
Crisis model, transitions, modes of representation, formal analysis, humanism.

1. Algunas respuestas de alumnos en los exámenes pueden suscitar en el profesor

sensaciones que van de la extrañeza a la perplejidad. Todavía me sigue provocando cierto estupor la resolución dada al ejercicio de fin de curso por un estudiante de Comunicación Audiovisual donde consideraba que una película como «Lo que el viento se llevó» (Gone with the wind, de Victor Fleming y otros, 1939) era un buen ejemplo de cine clásico porque en ella el espectador se mantenía en una posición de completa exterioridad ante la trama narrativa y los personajes, mientras que el «montaje de atracciones» (sic) practicado por Orson Welles en «Ciudadano Kane» (Citizen Kane, 1941) sí promovía nuestra identificación. La

◆ Dr. Juan Miguel Company Ramón es profesor titular de Comunicación Audiovisual y Publicidad en el Departamento de Teoría de los Lenguajes y Ciencias de la Comunicación de la Universitat de València (juan.m.company@uv.es).

primera consideración que cabría hacerse al respecto es que, sin duda, la enseñanza de una disciplina como la historia del cine sirve para ubicar en el tiempo datos y conceptos que permitan aprobar un examen, aunque ello no nos dé mayores perspectivas sobre la utilidad de su estudio. El historiador cinematográfico no se comporta, al respecto, de manera diferente al historiador del arte cuando afirma, como Wölfflin, su convicción de que no todo es posible en toda época (Gombrich, 1979: 20).

¿De qué historia del cine hablamos? Evidentemente, no de la que evoca una invención única sino de la que establece un recorrido perpetuo, una constante reformulación de sus premisas: aquéllos que relatan la invención del cine en el siglo XIX caen en un discurso teleológico, el relato original de una cosa que no ha dejado de existir desde su origen. Una vez inventado, el cine existe y ya sólo deberemos preocuparnos de su evolución en el seno de una definición establecida. La aproximación propuesta es radicalmente diferente. Tratamos aquí de la invención social del cine, de su invención como práctica cultural, y no de su sola invención tecnológica. Como práctica cultural, el cine será, por supuesto, siempre cine, es decir inestable (Altman, 1996: 12).

A la elaboración teórica de ese modelo de crisis propuesto por Altman contribuye, en gran medida, el fructífero concepto de los diferentes modos de representación elaborado por Noël Burch a la hora de enfrentarse a la genealogía del lenguaje cinematográfico (Burch, 1987), lo que abriría el paso a consideraciones más generales sobre cómo se integraría el cine en una historia de la representación visual, de la visión (Talens y Zunzunegui, 1998). En este orden de cosas cobra singular importancia el estudio de los períodos de transición en la historia del cine, donde los solapamientos modales están reconfigurando nuestro objeto de estudio. De esta suerte, la progresiva sustitución de un cine de las atracciones por otro de integración narrativa (Gunning, 1986) en los primeros tiempos del cinematógrafo reviste una capital importancia para entender tanto la constitución de la narración clásica como aquellos gestos vanguardistas que la dinamitan desde dentro (Burch, 1985: 163-190). Igual sucede, a finales de los años veinte, con la aparición del sonoro y lo que ello supone en la remodelación industrial de un arte que va a cobrar conciencia paulatina como un producto de fabricación seriada en los estudios de Hollywood (Gomery, 1991).

Podría hablarse, incluso, de una tercera transición: la que viene practicándose en el mundo del cine desde hace más de veinte años y que afecta al cambio de

soporte de la imagen —de la emulsión fotoquímica a la banda electrónica del vídeo— y también de cómo, en el interior de la misma, la revolución infográfica ha hecho posible generar imágenes sin referente. No comparto, a este respecto, el incondicional entusiasmo de mis alumnos por las nuevas tecnologías audiovisuales que no hacen sino reformular, desde otras perspectivas, la problemática de la mimesis y la impresión de realidad en cine, caballo este último de ya antiguas batallas que sacudieron a toda una generación de críticos y teóricos en la que me incluyo. Pero sí soy consciente de las transformaciones que se están produciendo en el simple hecho, tan común y corriente, de ir al cine en una sociedad como la nuestra donde el ojo del espectador está más agredido que nunca.

2. La enseñanza del cine debería tender a la formación de espíritus críticos, capaces de enfrentarse a los films concretos y analizarlos, como quería Eisenstein, en la materialidad de su forma. Sabido es que el gran realizador y teórico soviético, al reflexionar sobre «La huelga» (Stachka, 1924), su primer largometraje, llegaba a la conclusión de que en él se operaba una auténtica victoria ideológica en el dominio de la forma basada no ya en el simple reflejo de unos contenidos revolucionarios, sino en un procedimiento formal correctamente determinado sobre el material histórico-revolucionario que le servía de base (Company, 2002). Al hacer referencia Godard en sus «Histoire(s) du cinéma» (1989-98) a los millones de espectadores que, tal vez, no vieron nunca la manzana de Cézanne, pero jamás olvidarán el mechero de «Extraños en un tren» (Strangers on a train, de Alfred Hitchcock, 1951) porque el realizador británico es el creador de formas más grande del siglo XX, llega a la conclusión de que «son las formas las que, finalmente, nos dicen lo que hay en el fondo de las cosas». A este respecto, mi empatía con lo dicho por un colega de la enseñanza del cine en la Universidad —a la par que excelente teórico— es absoluta: Por oposición a las lecturas que ponen el acento en los temas, los personajes y las tramas, el concepto de análisis que aquí manejo muestra especial sensibilidad respecto a los significantes fílmicos y hace hincapié en los elementos específicamente cinematográficos tales como los que conciernen a la puesta en escena, la planificación y el montaje, así como en la interrelación entre los componentes sonoros y visuales, en la certeza de que son éstos y su cristalización concreta los que permiten al espectador acceder tanto a los temas como a las peripecias de los personajes. En otras palabras, la descripción del qué se dice en un film —propósito esencial de la interpretación— pasa indefectiblemente por la descripción del cómo se dice, que

siempre lo es por mediación de unas imágenes y unos sonidos concretos (Zumalde, 2002: 31).

Existe, es claro, una historicidad de la forma sin la cual ésta quedaría reducida a mero y vacío gesto retórico. Santos Zunzunegui describe, en un libro de obligada consulta para mis estudiantes (Zunzunegui, 1998) un movimiento de cámara en el que se condensa toda la solidaridad de clase frentepopulista de «Le crime» de M. Lange (Jean Renoir, 1935).

«El cine es una forma que piensa», dice Godard en «Histoire(s) du cinéma», acotando su frase con una brillante reflexión sobre el gesto de dos figuras femeninas en sendos cuadros de Manet. Desde el momento que el cine construye su espectador (Company, 1995: 21-31) se convierte en un espacio de representación donde interactúan sujetos entre sí y con nosotros, mirones sin remedio. Hay una reflexión, falsamente ingenua de Bordwell y Thompson que, al menos, sirve para reflexionar sobre lo que separa un análisis formal/textual de su neoformalismo «objetivista». Dicen los colegas de la Universidad de Wisconsin, a propósito de «Citizen Kane»: «¿por qué insiste (Kane) en abarrotar Xanadu de cientos de obras de arte que ni siquiera desemballa?» (Bordwell y Thompson, 1995: 92).

Reconocer la inscripción de la falta en el film de Welles, llevaría a los autores a cuestionarse sobre la problemática del sujeto y el lugar esencialmente fallido de éste respecto a su deseo: algo intrínsecamente rechazable en un sistema crítico particularmente cerrado en su descriptivismo de puesta en escena. Viajar al fondo de esa pregunta nos llevaría, indefectiblemente, a establecer una lectura funcional de ciertas operaciones de sentido del film donde, por ejemplo, la profundidad de campo —que en el Rendir de «La règle du jeu» (La regla del juego, 1939) sirve para mejor diferenciar el antagonismo de las clases sociales— marca, de forma inexorable, el destino del niño Kane, en la eternidad de la infancia, jugando con un trineo bajo la nieve mientras en el interior del hogar se está decidiendo su futuro.

3. La revolución tecnológica de los últimos tiempos se manifiesta también, de forma anecdótica, en las respuestas de los alumnos en los exámenes de cine:

año tras año, se empecinan afirmando despropósitos tales como que «los hermanos Lumière grabaron sus películas». No deja de ser un disculpable lapsus generacional, anticipándome al cual procuro mostrarles, el primer día de clase, un juguete óptico con el que pueden ver, enfocándolo a una ventana, un fragmento de una película de la Betty Boop en super 8 mm. mientras les enumero los cuatro componentes que entran en liza durante una proyección cinematográfica: una lente, un soporte fotoquímico, una fuente de luz y un sistema de arrastre de la película. La pequeña batería, alimentada por una pila, que pone en marcha el instrumento permite, además, que el alumno escuche el viejo sonido del cine, esa continua crepitación del obturador sobre la película cuyo descubrimiento, dice la leyenda, fue fruto del ingenio de Louis Lumière en una decimonónica noche de insomnio a causa de un dolor de muelas.

La enseñanza del cine debería tender a la formación de espíritus críticos, capaces de enfrentarse a los films concretos y analizarlos, como quería Eisenstein, en la materialidad de su forma. Sabido es que el gran realizador y teórico soviético, al reflexionar sobre «La huelga» (Statchka, 1924), su primer largometraje, llegaba a la conclusión de que en él se operaba una auténtica victoria ideológica en el dominio de la forma basada no ya en el simple reflejo de unos contenidos revolucionarios, sino en un procedimiento formal correctamente determinado sobre el material histórico-revolucionario que le servía de base.

Hay otras manifestaciones que, me temo, son ejemplares de nuestra época. En un reciente coloquio sobre «Vértigo» (Vertigo, de Alfred Hitchcock, 1958) un estudiante de no sé qué ingeniería técnica me preguntó, algo airadamente, sobre el por qué de las lecturas e interpretaciones suscitadas por un film que, según él, sólo había que verlo como un espectáculo entretenido del mago del suspense «sin buscarle tres pies al gato». Esta muestra de relativismo posmoderno obtura, entre otras cosas, la posibilidad de pensar por uno mismo, haciéndonos asentir a una lógica del mercado cuyo destino final nos obliga a adoptar, en el mejor de los casos, la moral del sometido, del esclavo ante el dis-

curso del amo que le arrebató todo, empezando por su saber. Como ha dicho nuestro único gran cineasta, estamos asistiendo al final del cine como gran arte popular del siglo XX (Erice, 2005: 451): en nuestra flamante sociedad de la información, donde se vehicula un saber que no pasa por el sujeto, un adolescente de quince años, embebido de imágenes y sonidos, es incapaz de ver una película de Kiarostami. Ante tamaña máquina de cosas, cabe preguntarse, con Philippe Fraisse, en el arranque de su extraordinario artículo sobre el cine de Clint Eastwood: «¿se puede todavía ser humanista al comienzo del siglo XXI?, ¿se puede considerar todavía que el ser humano es la medida última de toda evaluación moral y política y resistir al vértigo del borramiento de la figura humana en la selva proliferante de la red informática?» (Fraisse, 2007: 108). Añadiría una pregunta más a las formuladas por Fraisse: ¿cabe reivindicar una enseñanza humanista del cine en las aulas universitarias de este sexto año del siglo XXI? Creo que mi actitud ha quedado lo suficientemente clara a lo largo de estas páginas.

Quisiera subrayarla con la respuesta de George Steiner a Ronald A. Sharp en una entrevista sobre el arte de la crítica publicada originalmente (1995) en «Paris Review» con la que me siento identificado hasta tal punto que ha servido para titular este artículo: «¿cuál es la función de personas como usted y como yo? Somos peces piloto, esas extrañas y minúsculas criaturas que hacen de exploradores, que preceden al gran tiburón o a la ballena y avisan «¡Que llega!».

Cuando estuve en África, en una reserva, vi esos preciosos pajaritos amarillos que se posan en el rinoceronte y gorjean como locos para advertir que se

acerca el rinoceronte. Pues bien, un buen profesor, un buen crítico, declara: «He aquí lo que importa. ¡Y he aquí por qué! Leed esto, os lo ruego, leedlo. Id a comprarlo. Conseguído» (Steiner, 2006: 122).

Referencias

- ALTMAN, R. (1996): «Otra forma de pensar la historia (del cine): un modelo de crisis», en *Archivos de la Filmoteca*, 22; 7-19.
- BORDWELL, D. y THOMPSON, K. (1995): *El arte cinematográfico: una introducción*. Barcelona, Paidós.
- BURCH, N. (1985): *Itinerarios. La educación de un soñador del cine*. Bilbao, Certamen Internacional del Cine Documental y Cortometraje/Caja de Ahorros Vizcaína.
- BURCH, N. (1987): *El tragaluz del infinito (Contribución a la genealogía del lenguaje cinematográfico)*. Madrid, Cátedra.
- COMPANY, J.M. (1995): «Donde nacen los vientos. La construcción del espectador cinematográfico», en *El aprendizaje del tiempo*; 21-31. Valencia, Episteme.
- COMPANY, J.M. (2002): «Sobre la materialidad de la forma», en prólogo a *Los placeres de la vista*; 9-11.
- ERICE, V. (2005). «Encarnaciones, alumbramientos», en PÉREZ PERUCHA, J. (Ed.): *El espíritu de la colmena... 31 años después*. Valencia, Filmoteca; 449-468.
- FRAISSE, P. (2007): «Un humanisme d'après l'humanisme», en *Positif*; 552; 108-110.
- GOMBRICH, E.H. (1979): *Arte e ilusión*. Barcelona, Gustavo Gili.
- GOMERY, D. (1991): *Hollywood: el sistema de estudios*. Madrid, Verdoux.
- GUNNING, T. (1986): «The cinema of attractions, Early Films, its spectator and the avant-garde», en *Wide Angle*, 8; 3-4.
- STEINER, G. (2006): *Los logócratas*. Madrid, Siruela.
- TALENS, J. y ZUNZUNEGUI, S. (1998): «Introducción: por una verdadera historia del cine», en VARIOS: *Historia General del Cine, I*. Madrid, Cátedra; 9-38.
- ZUMALDE, I. (2002): *Los placeres de la vista. Mirar, escuchar, pensar*. Valencia, Filmoteca.
- ZUNZUNEGUI, S. (1998): *La mirada cercana*. Microanálisis fílmico. Barcelona, Paidós.

- Javier Marzal Felici
Castellón

El análisis fílmico en la era de las multipantallas

Film analysis in multiscreen era

El presente artículo trata de subrayar la importancia del análisis fílmico como actividad esencial para la formación de ciudadanos críticos, y como «background» imprescindible para abordar el estudio y análisis de otros medios de comunicación audiovisuales, con cuyas formas de expresión y narración mantiene una estrecha relación epistemológica. Para ello se analizan algunas causas del rechazo del análisis fílmico, el propio concepto y se presenta como propuesta de trabajo concreta la colección de ensayos «Guías para ver y analizar cine».

This paper tries to stress the relevance of film analysis as an essential activity for critical citizens' education, and as a necessary background to study and analyse other audiovisual media, related with cinema in expressive and narrative forms. We analyse some reasons to explain why film analysis is rejected, the nature of this concept. And, finally, we present an essays collection «Film analysis and watching guide».

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Análisis fílmico, cine, medios, enseñanza audiovisual, docencia audiovisual.

Film analysis, cinema, audiovisual media, audiovisual education, audiovisual teaching.

1. Presentación: balance de la situación actual¹

Es de todos conocido que el fin de la dictadura trajo consigo una profunda transformación de la sociedad española, un cambio que se puede ver reflejado, de forma manifiesta, en la evolución del sistema educativo español. Paralelamente a la maduración de la democracia en nuestro país, los medios de comunicación social fueron cobrando un protagonismo creciente, en tanto que formas de expresión de las ideas y de participación de los ciudadanos, como viene sucediendo en los países más avanzados del mundo desde mediados del siglo XX y, en algunos casos, incluso desde finales del siglo XIX.

El proceso de «normalización» democrática se ha producido con gran rapidez, lo que ha traído consigo

❖ Dr. Javier Marzal Felici es director del Laboratorio de Comunicación Audiovisual y Publicidad (LAB-CAP) y profesor titular de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universitat Jaume I de Castellón (javier.marzal@uji.es).

no pocos problemas. Las sucesivas reformas de las leyes orgánicas de la educación constituyen una prueba fehaciente de lo que queremos decir. Se han tenido que introducir cambios muy importantes en las metodologías docentes y en los contenidos de los currículos, en especial, en lo que respecta al estudio con y sobre los medios audiovisuales. Pero la falta de madurez del sistema educativo español —que afecta a las estructuras administrativas, pero también a la preparación de los docentes y a la propia sociedad española a la que trata de dar respuesta el sistema educativo—, no ha hecho posible que se haya producido una normalización en el campo de la pedagogía con y sobre los medios audiovisuales.

La falta de perspectiva histórica y la pervivencia de viejas estructuras académicas, aún hoy, nos lleva a seguir constatando una falta de interés real por introducir en los currículos de todos los niveles educativos, desde la educación infantil y primaria hasta la formación universitaria, el estudio de los medios audiovisuales.

A principios de los años ochenta, los materiales audiovisuales de estudio preferidos en las aulas eran la fotografía, el cine o la radio, mientras que hoy han adquirido un interés prioritario la televisión, Internet y el universo de los videojuegos.

Sin duda, esta elección está perfectamente justificada, ya que es evidente que, 25 años después, son estas últimas «pantallas» las que ocupan el imaginario de nuestros niños y adolescentes. No obstante, como es ya habitual en nuestro país en el campo de la educación y en otros ámbitos de la vida política, social e intelectual, lo llamativo es el cambio tan radical que se ha producido, cuando parece que el estudio y análisis del cine ya no merece apenas espacio, frente a otros medios audiovisuales más de moda.

En nuestra opinión, el análisis fílmico es una actividad esencial para la formación de ciudadanos críticos, y constituye un «background» imprescindible para abordar el estudio y análisis de otros medios de comunicación audiovisuales, con cuyas formas de expresión y narración mantiene una estrecha relación epistemológica. Para ello, vamos a examinar, en primer lugar, los factores que motivan cierto rechazo hacia el análisis fílmico, en nuestra opinión, de clara influencia anglosajona.

A continuación, nos detendremos brevemente en el concepto de «análisis fílmico». Finalizaremos con la presentación de una propuesta de metodología de análisis fílmico concreta como la que representa la colección de ensayos «Guías para ver y analizar cine», así como sus principales características.

2. La crisis del análisis fílmico en la era de las multipantallas

Toby Miller afirma en la «Introducción» a *El nuevo Hollywood*. Del imperialismo cultural a las leyes del marketing: «Todos somos expertos en la comprensión de las películas de Hollywood. Tenemos que serlo, dada su presencia en la mayoría de las pantallas televisivas y de cine» (Miller y otros, 2005: 11). Este interesante estudio comienza con una reflexión general sobre los estudios realizados en el campo del análisis fílmico, tratando de mostrar precisamente las limitaciones de las diferentes aproximaciones al hecho cinematográfico. De su estricta valoración no parece «salvarse» nadie, excepto, eso sí, su propia propuesta de trabajo, que consiste en el estudio de las razones del éxito internacional del cine de Hollywood desde la «aportación crítica de la economía política y de los estudios culturales».

Nuestra experiencia, sin embargo, nos permite sentir profundamente de esta premisa de partida de la investigación. Tal vez se podría afirmar más bien lo contrario. No somos en absoluto expertos en la comprensión de las películas de Hollywood, porque gracias a su omnipresencia en nuestras pantallas (de las salas de cine, de las pantallas de televisión o del ordenador), el «gusto» del público ha sido perfectamente habituado y adaptado al consumo de un determinado tipo de productos: el cine de acción hollywoodiense, basado en el modelo de la transparencia enunciativa. En nuestra opinión, como se recoge en diferentes estudios (Company y Marzal, 1999; Gubern, 1996), el cine de Hollywood, como cualquier otro tipo de forma de comunicación, está cargado de una ideología determinada que un buen análisis fílmico puede hacer explícito. Lo que debería ser bastante evidente a estas alturas es que incluso en nuestras sociedades avanzadas del primer mundo, la ciudadanía, elemento básico sobre el que se sostiene nuestro sistema político democrático, no está ni muchos menos a salvo de una indefensión conceptual a la hora de asimilar los mensajes que el cine de Hollywood nos transmite de forma permanente y machacona. En este sentido, el análisis fílmico constituye un instrumento de trabajo fundamental para las claves que explican la eficacia, subrepticia u «oculta» a menudo, de los mensajes que encierran los textos cinematográficos hollywoodienses.

En los últimos años han aparecido cientos de análisis fílmicos que nos han permitido un gran avance en el campo de la comprensión de los films. Miller y otros (2005) hablan de un agotamiento del modelo de análisis que ellos denominan «los estudios de pantalla», en referencia al estudio de los textos fílmicos en su estricta

ta materialidad. No obstante, cabría preguntarse hasta qué punto estos estudios centrados en el análisis de los mecanismos enunciativos que explican cómo significan las películas resultan excluyentes a la hora de explicar la vida de estos textos en relación al contexto sociológico, histórico, económico, tecnológico o estético. Un error de partida en el planteamiento de esta obra, muy simplificador por otra parte, es asumir que los llamados «estudios de pantalla» ignoran, por su naturaleza, la consideración de las condiciones de producción, distribución y exhibición de los films.

El campo del análisis fílmico no es ajeno al de las modas existentes en el terreno de las ideas y de las escuelas de pensamiento. Si en los años sesenta y setenta, estuvieron en boga los estudios fílmicos inspirados en posiciones estructuralistas (Barthes, 1980) y psicólogos (Metz, 1979; Mitry, 1978), como reacción a la historiografía más tradicional (Sadoul, 1973), en los ochenta apareció una reacción muy clara frente a los estudios de carácter estructuralista, principalmente desde el neoformalismo norteamericano (Bordwell, Staiger, Thompson, 1997; Bordwell, 1995), y ya en los noventa, asistimos a una reacción a estos planteamientos desde el llamado «postestructuralismo», el pensamiento postmoderno y el deconstruccionismo. En la última década han entrado con fuerza en nuestro país los estudios cinematográficos inspirados en los llamados «estudios culturales», investigaciones sobre la significación en cine basados en análisis sobre la imagen de la mujer, la representación de las diferentes formas de sexualidad en el cine, de las minorías étnicas o los grupos sociales en el medio fílmico.

Esta apresurada visión cronológica de las principales escuelas analíticas en el campo de los estudios fílmicos resulta muy simplificadora si no atendemos al hecho de que estas concepciones sobre el texto fílmico —y otros tipos de textos culturales— han conocido desarrollos muy complejos que responden a tradiciones filosóficas diferentes, que han coexistido en el tiempo, y se han producido múltiples influencias entre dichas corrientes.

En este sentido, por poner un ejemplo, los «estudios culturales» surgieron en realidad en la década de los cincuenta del pasado siglo, a través de los trabajos de R. Hoggart, R. Williams, E.P. Thompson y S. Hall, y han conocido una larga tradición que llega hasta

nuestros días. En nuestra opinión, esta corriente no constituye ningún tipo de «ciencia normal» o «paradigma científico» consolidado, empleando la terminología de Kuhn (2000), al contrario de lo que afirman veladamente Mattelard y Neveu (2004), porque existe una enorme heterogeneidad de propuestas que se circunscriben actualmente en ese supuesto «paradigma» cognitivo, de clara vocación sociológica y antropológica, cuyo objetivo es el estudio de la cultura, principalmente desde una dimensión política. Esto no significa, obviamente, que existen investigaciones muy pertinentes e interesantes, realizadas desde esta perspectiva, como los trabajos de Palacio (1995; 2005), Delyto (2003) o de Ballesteros (2001).

El resultado, no obstante, es que asistimos, en el panorama internacional, a un cierto desinterés por el desarrollo de estudios fílmicos donde el film, la materialidad del texto, sea el centro del análisis, es decir, se

Se compromete, incluso, la salud de la sociedad democrática en la que vivimos, porque el ciudadano no capacitado para analizar el bombardeo de imágenes al que se ve sometido es un individuo sin capacidad de elección y sin criterio para discriminar entre las representaciones que le llegan.

detecta una progresiva disminución de estudios de naturaleza semiótica o de análisis textual frente a otras perspectivas de trabajo como la que representan los estudios culturales. A esta moda académica no escapan las tendencias didácticas que se desarrollan en las aulas, en todos los niveles educativos, desde la educación primaria hasta la universidad. En este contexto, creemos necesario volver sobre una cuestión previa, absolutamente fundamental: qué significa «analizar» un film.

3. El concepto de «análisis fílmico»

Decía Nietzsche que un mismo texto permite incontables interpretaciones, y que no existe una interpretación «correcta». De este modo, se introduce un principio de indeterminación que es básico, en nuestra opinión, para entender los mecanismos que rigen cualquier tipo de relación entre seres humanos a partir de las representaciones que permiten la comunicación con sus semejantes y con su entorno. Indeterminación por la constatación de la necesidad de interpretar y por

la contradicción inherente a la imposibilidad de adjudicar una verdad absoluta a sus conclusiones.

En primer lugar, se impone una reflexión nada inocente: ¿para qué hacer un análisis? Ciertamente, el proceso hermenéutico es inherente a la actividad espectral en cualquiera de sus grados –sea mera fruición, crítica, o análisis–, pero el desarrollo de cada uno de ellos reviste características diferenciales de grueso calibre. Si analizar (ana+luein = resolver reconstruyendo) es dar solución a un problema (orientación matemática) a partir de la práctica de un método mediante el que partimos de una solución, formulada mediante hipótesis, que, en el caso del texto fílmico, está realmente ante nosotros mismos (el film es la propia solución del problema hermenéutico planteado), tal como sugiere Aumont (1996: 26), parece que es precisamente la ejecución de una determinada metodología la que asegura y garantiza la entidad cualitativa del análisis

Nuestra motivación es, sobre todo, disfrutar apreciando el cine y ayudar a entender y valorar el texto fílmico desde el lado del análisis crítico. Porque el análisis no está ni mucho menos reñido con la dimensión lúdica del cine, cuya naturaleza no sólo es entretener sino también ayudarnos a comprender mejor la realidad que nos ha tocado vivir.

lisis y, además, es evidente que un proceso de tales características poco tendría que ver con el juicio in situ o la elaboración precipitada.

Para analizar un film no es suficiente verlo; la relación que se establece con el objeto en cuestión requiere una aproximación en profundidad que obliga a revisarlo hasta llegar a sus resortes mínimos. Puede entenderse así que difícilmente sea aceptable un trabajo sobre el film sin un cierto grado de goce (Vanoye y Goliot-Lété, 1992: 7-8), y esto porque se da una duplicidad inmanente: el analista trabaja sobre el film al tiempo que el análisis lo hace sobre sus procesos de percepción e interpretación, que son cuestionados, reordenados y puestos en crisis una vez tras otra. Desde este punto de vista no dudamos en calificar este proceso como interminable, puesto que no puede alcanzar una definición plena y estable, al tiempo que el investigador «renuncia a una apropiación definitiva y completa del objeto que examina» (Montiel, 2002: 28).

Desde cualquier perspectiva que se aborde el análisis fílmico, casi todos los planteamientos teóricos

coinciden en que siempre habrá de darse una doble tarea: 1) descomponer el film en sus elementos constituyentes (deconstruir = describir); 2) establecer relaciones entre tales elementos para comprender y explicar los mecanismos que les permiten constituir un «todo significante» (reconstruir = interpretar). De este modo, dos grandes procesos engloban a todos los demás en el análisis cinematográfico, la descripción y la interpretación, y es sobre ellos sobre los que debe ser edificado el esquema metodológico que permitirá completar nuestro objetivo. Es frecuente que el analista se deje arrastrar por una visión reducida y esquemática del proceso, cayendo así en el formalismo o en la interpretación alienada –y alienante–; sólo partiendo de una sistemática radical y apoyándose en conocimientos transversales salvará esta tendencia a cerrar precipitadamente la interpretación del texto audiovisual. Su posición frente al texto no debe permitirle

nunca olvidar su entidad como espectador y toda una serie de condicionamientos contextuales e intertextuales que promueven inferencias de todo tipo y generan permanentes deslizamientos del sentido. En consecuencia, tal como indica Aumont (1996: 86), «nunca se debe realizar el análisis aplicando ciegamente una teoría previamente establecida, ni generar sentidos no extraídos directamente

del texto, ni privilegiar el sujeto y mirar hacia el autor como origen exclusivo de la significación».

4. El análisis fílmico en la práctica: una propuesta de trabajo

En 1996 vio la luz la colección «Guías para ver y analizar cine» (Nau Llibres), que ya acumula 38 títulos hasta el momento. Se trata de una iniciativa que intenta servir de herramienta para conducir el análisis de películas, de una forma ordenada y sistemática, desde un planteamiento abierto y multidisciplinar. La pregunta obligada que debemos hacernos en voz alta (tanto los lectores como nosotros) es qué ofrece esta colección que no esté ya presente en otras colecciones de libros de análisis de películas. A nadie se nos escapa que, en estos momentos, hay una oferta bastante amplia de títulos y colecciones de libros. Existen diversos aspectos que diferencian ésta de otras propuestas:

1) A diferencia de la mayoría de colecciones, tenemos un planteamiento metodológico muy claro que tratamos de mantener a lo largo de los distintos títulos,

cosa bastante complicada cuando cada película posee sus propias peculiaridades y cada texto está escrito por un autor o varios autores distintos. Esta metodología de trabajo común es, no obstante, profundamente respetuosa con la naturaleza de cada película. Somos conscientes, en este sentido, que no se puede forzar el texto fílmico para que sea éste el que se pliegue a un método de trabajo.

2) Desde nuestro punto de vista, lo que nos diferencia profundamente del resto de colecciones de análisis fílmicos es el funcionamiento, la forma de trabajar del consejo de redacción y de los directores de esta colección: nuestro reto consiste en trabajar estrechamente con los autores. Esta forma de trabajo en equipo va mucho más allá de la mera corrección de posibles erratas o de sugerencias de estilo. Cada manuscrito es debatido en profundidad, incluso participando en la redacción final del libro. Así, se acaba creando un clima de trabajo participativo, de tal modo que tanto los autores como los responsables de la colección, nos sentimos implicados de manera muy directa en cada uno de los títulos.

3) También es muy importante destacar que en todo momento tratamos de articular un discurso que resulte claro y preciso, aunque no por ello superficial. Hacemos nuestro el famoso dicho que dice «la claridad es la cortesía del filósofo», intentando analizar cada película con la mayor profundidad posible. Esto está suponiendo, en la práctica, un verdadero esfuerzo por parte de todos, ya que muchas veces no resulta fácil (a menudo, los teóricos e historiadores del cine somos víctimas de nuestro propio metalenguaje descriptivo, lo que espanta, a veces con razón, a muchos lectores).

4) El objetivo último de nuestra colección es resaltar la importancia del análisis fílmico y la necesidad de utilizar el cine, bien como recurso transversal, bien como objeto de estudio en sí mismo, partiendo de un análisis inmanente de la propia película, es decir, no utilizando el film simplemente como mera excusa para ilustrar una clase teórica de historia, literatura, filosofía, psicología, sociología, etc. Tratamos de deconstruir y mostrar las estrategias de producción de sentido que habitan en el entramado textual de cada película. Nuestra perspectiva de trabajo, vocacionalmente interdisciplinar, es un intento de compatibilizar el análisis textual y el estudio de las condiciones de producción, distribución y exhibición de las películas, sin olvidar los aspectos históricos, sociológicos, estéticos, tecnológicos y económicos que nos permiten comprender también su complejidad textual. De este modo, podríamos afirmar que nuestro planteamiento, de clara vo-

cación semiótica, no se presenta como incompatible con las aportaciones de los estudios culturales, sino que trata de vertebrarlos, muy a menudo, con una visión más inmanente del análisis fílmico.

5) Finalmente, creemos profundamente en la necesidad de ofrecer una visión abierta del análisis crítico de los films, y es por ello que en la colección han participado expertos de las corrientes y perspectivas metodológicas más diversas que, en última instancia, han sabido adaptarse a la mecánica de trabajo desarrollada años atrás. Decir en este sentido que es muy importante que exista una diversidad de voces y de propuestas metodológicas, precisamente para contrarrestar los efectos de una cultura cada vez más monocromática y pobre, amenazada por las consecuencias de la globalización económica. Lo cierto es que cada vez existe una competencia más feroz en el campo editorial, cada vez hay más libros y, al mismo tiempo, cada vez se leen y se compran menos libros.

5. Reflexiones finales

Los docentes –también los universitarios– vivimos un momento de bastante desconcierto ante la actitud de los estudiantes frente a los medios audiovisuales. Nuestro sistema educativo posee un sesgo bastante utilitarista, en el que cada vez tienen un mayor protagonismo los saberes instrumentales, donde todo conocimiento debe estar al servicio de su futura aplicación al universo empresarial. En una época en la que se reclama potenciar una «cultura del esfuerzo», el recurso al estudio de los medios audiovisuales en las aulas se revela como una vía para hacer más llevaderas las clases. Incluso en las aulas universitarias, cuando se trata de analizar un film en blanco y negro del período clásico de la historia del cine, llama la atención la actitud de rechazo de los estudiantes, y su indiferencia ante el trabajo analítico.

Debemos recordar que los medios audiovisuales y, en especial, el cine, son sobre todo formas de entretenimiento. Es por ello que la colección «Guías para ver y analizar cine» ha ido reorientando su interés desde el estudio de films clásicos de la historia general del cine hacia el cine contemporáneo que, por supuesto, puede dar pie a análisis muy interesantes que resulten estimulantes al estudiante, como sucede con películas como «Matrix» (Vachoswki, 1999), «Minority Report» (Spielberg, 2002), «La guerra de las galaxias» (Lucas, 1977) y otros títulos que han aparecido recientemente en la colección. De este modo, tratamos de propiciar un acercamiento al trabajo analítico mediante el desarrollo de estudios sobre películas que el estudiante sienta como próximas a su realidad sociocultural. En la

actual era de las multipantallas, no debemos perder de vista que el medio cinematográfico sigue teniendo un peso social muy importante y que sigue ocupando un lugar relevante en nuestro imaginario. El desarrollo de la industria del videojuego, por ejemplo, está estrechamente ligada a la industria del cine en estos momentos y, en este sentido, se trata de un fenómeno que no puede ser ajeno a nuestros intereses.

La colección de «Guías para ver y analizar cine» se enmarca en un proyecto más amplio de alfabetización audiovisual, que es en última instancia lo que nos mueve a trabajar en esta línea, y determina el proyecto con el que estamos comprometidos, porque, a diferencia de lo que afirman los autores de «El nuevo Hollywood», en nuestra opinión la «comprensión» de los films y de otras formas de comunicación audiovisual no es una realidad. Este hecho es algo que compromete, incluso, la salud de la sociedad democrática en la que vivimos, porque el ciudadano no capacitado para analizar el bombardeo de imágenes al que se ve sometido es un individuo sin capacidad de elección y sin criterio para discriminar entre las representaciones que le llegan.

En definitiva, nuestra motivación es, sobre todo, disfrutar apreciando el cine y ayudar a entender y valorar el texto fílmico desde el lado del análisis crítico. Porque el análisis no está ni mucho menos reñido con la dimensión lúdica del cine, cuya naturaleza no sólo es entretener sino también ayudarnos a comprender mejor la realidad que nos ha tocado vivir.

Notas

¹ El presente artículo se enmarca en el proyecto de investigación «Diseño de una base de datos sobre patrimonio cinematográfico en soporte hipermedia. Catalogación de recursos expresivos y narrativos en el discurso fílmico», financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia, con código 041355.01/1, desarrollado en el perio-

do 2005/07, del que es investigador principal el profesor Dr. Marzal Felici, director del Grupo de Investigación Itaca, Investigación en Tecnologías Aplicadas a la Comunicación Audiovisual de la Universitat Jaume I», con código 160.

Referencias

- BALLESTEROS, I. (2001): *Cine (insurgente. Textos fílmicos y contextos culturales de la España postfranquista*. Madrid, Fundamentos.
- BORDWELL, D. (1995): *El significado del filme. Inferencia y retórica en la interpretación cinematográfica*. Barcelona, Paidós.
- BORDWELL, D.; STAIGER, J. y THOMPSON, K. (1997): *El cine clásico de Hollywood. Estilo cinematográfico y modo de producción hasta 1960*. Barcelona, Paidós.
- COMPANY, J.M. y MARZAL, J. (1999): *La mirada cautiva. Formas de ver en el cine contemporáneo*. Valencia, Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana.
- DELEYTO, C. (2003): *Ángeles y demonios: representación e ideología en el cine contemporáneo de Hollywood*. Barcelona, Paidós.
- GUBERN, R. (1996): «El cine después del cine», en VARIOS: *Historia general del cine, XII*. Madrid, Cátedra.
- KUHN, T. (2000): *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- MATTELART, A. y NEVEU, E. (2004): *Introducción a los estudios culturales*. Barcelona, Paidós.
- METZ, C. (1979): *Psicoanálisis y cine. El significante imaginario*. Barcelona, Gustavo Gili.
- MILLER, T.; GOVIL, N.; McMURRIA, J. y MAXWELL, R. (2005): *El nuevo Hollywood. Del imperialismo cultural a las leyes del marketing*. Barcelona, Paidós.
- MITRY, J. (1978): *Estética y psicología del cine, I y II*. Madrid, Siglo XXI.
- MONTIEL, A. (2002): *El desfile y la quietud (análisis fílmico versus historia del cine)*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- PALACIO, M. (1995): «La noción del espectador en el cine contemporáneo», en VARIOS: *La historia general del cine. El cine en la era del audiovisual, XII*. Madrid, Cátedra.
- PALACIO, M. (2005): «El público en las salas», en VARIOS: *Historias del cine español*. A Coruña, Vía Láctea.
- SADOUL, G. (1973): *Histoire générale du cinéma, VI*. Paris, Denoël.
- VANOYE, F. y GOLIOT-LÉTÉ, A. (1992): *Précis d'analyse filmique*. Paris, Nathan.

- Manuel Palacio
Madrid

Estudios culturales y cine en España

Cultural Studies and film in Spain

Este trabajo presenta el uso de las metodologías de los estudios culturales por los docentes e investigadores españoles. Estas metodologías de trabajo todavía resultan periféricas en los estudios de cine en España; sin embargo, está creciendo el número de publicaciones genéricamente adscritas a planteamientos culturalistas; en especial, y lo han hecho los estudios sobre el público del cine y los de género, y en menor medida los de recepción fílmica, la representación de los estereotipos y recientemente los estudios transnacionales.

This paper presents the use of the different methodologies in cultural studies by Spanish researchers and academics. These working methodologies are still peripheral in film studies in Spain, although the number of publications generically adhering to cultural studies viewpoints are increasing, above all those studies concerning film audience or gender and, to a lesser extent, those dealing with film reception, stereotype representation and more recently transnational studies.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Estudios culturales, cine, televisión, contexto fílmico, público, estudios de género.
Cultural studies, film, television, film context, audience, gender studies.

Creo haber sido la primera persona que hablé en España de «Estudios Culturales» aplicados al cine (Palacio, 1995). No suponga el o la amable lector/a que soy algún tipo de vanguardista, siempre al día de las modas internacionales. Más bien cabría pensar lo contrario si se recuerda que la intervención de marras se produce con treinta años de retraso de la creación en 1964 del Centre for Contemporary Cultural Studies, de la Universidad de Birmingham en el Reino Unido, espacio seminal desde donde irradian el nuevo paradigma de los estudios culturales para luego propagarse a países anglosajones (EEUU o Australia), Latinoamérica, la Europa continental y la nór-

❖ Dr. Manuel Palacio Arranz es catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación de la Universidad Carlos III de Madrid (palacio@idecnet.com).

dica o Asia; y unos quince años de la aparición en forma de libro tanto del «Encoding/decoding» de Hall como del «The nationwide audience: structure and decoding», de Morley (ambos de 1980), que se entienden como fundacionales de las metodologías adscritas a los estudios culturales.

Es más; sería necesario un buen estudio culturalista –sí se me permite la palabra– como una modalidad de apócope de estudios culturales, para abordar con profundidad los motivos históricos, contextuales y políticos por los que la comunidad científica audiovisual española ha sido la menos permeable de toda Europa a la circulación de las metodologías de los estudios culturales. En España –huelga decirlo–, no están traducidas esas obras básicas mencionadas más arriba, pero tampoco lo están otros estudios clásicos sobre televisión de Morley y Ang o los libros culturalistas de cine de Noël Burch. Esta ausencia choca con la realidad latinoamericana en donde, al margen de las disputas científicas que conlleva, se habla de «estudios culturales latinoamericanos» desde cuya atalaya se otea el trabajo de Martín Barbero (1999) sobre la televisión, por ejemplo «Los ejercicios del ver», y de García Canclini (1993) sobre las nuevas formas de consumir el cine y otras imágenes en movimiento.

No es este el lugar –obvio es decirlo– para abordar ese original y necesario estudio; sin embargo, apunto dos causas justificativas centrales cuya descripción nos ayuda, asimismo, a comprender el objeto de este ensayo. En primer lugar, el poco interés analítico –la falta de legitimación universitaria, podría decirse– que suscita en España la cultura popular ha restado capacidad de penetración a los estudios culturales; dicho de otra manera, en un país en el que no existe ninguna tradición de estudios televisivos y en el que se carece de una historia del cine popular español, la semilla de los culturalistas tiene poca tierra fértil en la que germinar; en un ejemplo: todos los profesores españoles se sienten motivados para explicar a sus alumnos y escudriñar analíticamente los valores estéticos universales de «El espíritu de la colmena», en un decir que aparece en algunos manuales de enseñanza secundaria española, y muy pocos docentes ven necesario utilizar el personaje cinematográfico de Torrente para hablar o escribir sobre la España contemporánea.

Y como segunda causa: los estudios de género, las problemáticas que suscita la representación de las minorías o los procesos identitarios establecidos a partir de las imágenes en movimiento ocupan como temas de investigación o docencia una posición marginal en el panorama intelectual del país; lo que –como corolario– ha producido que las materias en las que se pue-

den profundizar en estos asuntos son «rara avis» en los recorridos curriculares y desde luego más lugar de encuentro para los iniciados en las materias que espacio de debate con públicos masivos.

En suma, que con esas rémoras apuntadas no existe un campo de estudios culturales en España; al menos si lo entendemos, como se hace en los campus anglosajones, como la presencia de departamentos universitarios coordinados a partir de la impartición de determinadas disciplinas académicas y cuyos miembros realizan un trabajo de investigación unificado. Tal vez lo más aproximado sea el área de Filología Inglesa del Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de Zaragoza, vertebrado a partir del grupo de investigación «Cine, cultura y sociedad» que dirige Deleyto, y que a su vez desarrollan un proyecto con el título de «Género, ideología y cultura en el cine estadounidense y británico» (puede seguirse su trabajo en <http://ccs.filmculture.net>). Estos profesores enseñan y estudian el cine (en inglés) como fenómeno cultural y aunque no descartan las metodologías formalistas dan prevalencia en sus trabajos a los acercamientos culturalistas; en los últimos años han publicado varios volúmenes representativos: Deleyto (2003), Cornut y D'Arcy (2006), García Mainar (2006).

Un segundo foco se encuentra en el área de Comunicación Audiovisual de la Universidad Carlos III de Madrid; centro en el que, al margen de la oferta de asignaturas optativas relacionadas con los problemas de la representación y la realidad social o las músicas contemporáneas, enseñan e investigan profesores que en ocasiones utilizan metodologías culturalistas tanto en el ámbito del cine, como de la televisión y de los «transnacional studies», muchos de ellos –justo es reconocerlo– poseen un muy destacable currículum de publicaciones: A. Elena (transnacional studies), C. Cascajosa, (televisión), J.L. Fecé (representación de estereotipos), J.C. Ibáñez (televisión), M. Palacio (públicos cinematográficos, recepción, televisión), C. Pujol (perspectiva de género) o F. Zurlan (cine gay).

En otras universidades españolas enseñan e investigan personas individuales o grupos más reducidos, que de cara a la enseñanza del cine y del audiovisual encuentran resquicios en asignaturas optativas de los planes de estudio.

Por otro lado, es innegable que las políticas de discriminación positiva que impulsa la actual administración socialista están creando el «humus» para el desarrollo de trabajos de género en lugares tan diversos como las Universidades Jaume I, País Vasco, Valencia, Sevilla, entre otras. A su vez, y desde una perspectiva culturalista más amplia, no puede dejar de mencionarse

se el trabajo de J. Cerdán y su grupo en la Universidad Rovira y Virgili, el de Valeria Camporesi en la Universidad Autónoma de Madrid y otros valiosos «francotiradores» en la Complutense, la Autónoma de Barcelona o la Ramón Llull.

La verdadera prueba que establecerá el nivel de implantación real de las metodologías culturalistas podrá verse en los próximos años con la modificación de los planes de estudio de cara a su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Mi opinión es que es improbable que aparezcan postgrados universitarios vertebrados en exclusividad sobre metodologías culturalistas; sin embargo, crecerán exponencialmente las asignaturas ofertadas y jalonarán el recorrido curricular de los nuevos universitarios; dicho sea entre paréntesis: los actuales planes de estudio universitarios emanan en buena medida de disposiciones jurídicas publicadas en los primeros años noventa del pasado siglo, un tiempo en el que pensar en España en estudios culturales era hacerlo sobre una quimera.

Pero, todavía no he enunciado la pregunta decisiva ¿qué puede entenderse en España por una metodología que como la de los estudios culturales en los debates internacionales se considera que ya va por la tercera generación de culturalistas? (Véase, para una descripción de las tres generaciones: «Ciento Volando» (2005: 502-505). Considero que en España, tal vez por su carácter minoritario, todavía es hegemónica la visión política que tuvieron los estudios culturales británicos en los años setenta y ochenta (la llamada primera generación). De esta forma, las metodologías de los estudios culturales se conciben entre nosotros como la mejor manera para entender las vías por las que circula el sentido de los procesos de comunicación en las sociedades industriales; lejos, pues, de una cierta mercantilización internacional que han sufrido los estudios culturales y que tanto indigna a Esquirol y Fecé (2005: 165-168). Y se conciben así posiblemente porque a la postre en los culturalistas hispanos todavía late el deseo de comprender cómo se fraguan las prácticas culturales del capitalismo contemporáneo, que en ocasiones se denomina capitalismo consumista o postfordista, en un país que como España lleva creciendo económicamente más de diez años y en donde la comunidad científica audiovisual todavía no acaba de percibir la profundidad de los cambios.

Se usan muy poco en nuestro lares las metodologías etnográficas que inicialmente se utilizaron para el estudio de los públicos; aquéllas que en sus trabajos dejaban hablar a la gente, como una manera muy apropiada para comprender el contexto simbólico y de significados en que se mueven los públicos cuando van al cine o ven la televisión. Probablemente esta ausencia se deba a que esas metodologías se basan en herramientas de investigación provenientes de las ciencias sociales y la gran mayoría de los profesores del ámbito audiovisual en España tienen una formación humanística. Se puede mencionar, empero, en primer lugar el trabajo de «Ciento Volando» (2005) sobre los problemas de la inmigración y la mujer a partir de la recepción entre los jóvenes de sendos institutos del film «Flores de otro mundo», y, en segundo, el de J. Callejo (1995) sobre el uso que se hace por la audiencia de los programas de televisión.

Quizá la veta culturalista más recorrida sea el utilizar el cine (popular) como una parte del conjunto de las prácticas culturales.

Se usan muy poco en nuestro lares las metodologías etnográficas que inicialmente se utilizaron para el estudio de los públicos; aquéllas que en sus trabajos dejaban hablar a la gente, como una manera muy apropiada para comprender el contexto simbólico y de significados en que se mueven los públicos cuando van al cine o ven la televisión.

Metodológicamente ha prosperado una técnica interdisciplinaria de análisis, que sitúa al texto fílmico en su contexto histórico y cultural. De este modo, los estudios culturales hispanos en lugar de observar los aspectos estéticos o artísticos del film establecen una mirada que privilegia la contemplación del texto como un documento cultural; o dicho de otra manera, ni la estética ni la cultura establece valores universales o cánones occidentales, sino que éstos responden a las prácticas y procesos sociales de un campo institucional, en la terminología de P. Bourdieu, que está creado artificialmente.

En suma, las teorías culturalistas hispanas no serán otra cosa que unas herramientas analíticas interdisciplinarias con un uso de amplio espectro, pero dirigidas a estudiar lo que sucede en el contexto social y de consumo del film. Rechazan, pues, que el texto por sí mismo sea válido para comprender el carácter polifa-

cético que posee el cine contemporáneo –el cine de Hollywood pero también el cine de autor–: desde la amortización de los productos a partir de diversas multipantallas –con perfiles de públicos diferenciados– hasta las prolongaciones de la película en otros productos culturales y de ocio como la banda musical, el videojuego o las sinergias con la televisión. Es útil como explicación aquella contraposición que R. Altman establece por una lado entre la tradición ancestral de los estudios fílmicos, que conciben el análisis del cine como el estudio de los textos fílmicos, o en sus palabras una especie de ‘planeta texto’ sobre el que giran la producción, la recepción o la cultura, y por el otro lado las metodologías que estudian el cine como un evento que combina texto y contexto y cuyos defensores pueden usar como representación gráfica de sus posturas la banda tridimensional de Moebius que no tiene centro y que, como todo el mundo sabe, depende del movimiento lo que ahora está abajo –y por ello lejos del interés del enseñante o investigador– en otro

descripción de esta problemática que hace Stam (2001: 261-262)–. Significativamente, en el «Film studies. Critical approaches» (Hill & Chuch, 2000), manual de referencia para todos los estudios fílmicos en los países anglosajones, la materia de estudio se divide en cuatro apartados, dos de ellos dedicados a profundizar en aspectos relacionados con el texto fílmico y otros dos centrados en las problemáticas del contexto: «Estudiando el texto fílmico», «El texto fílmico: estructuras teóricas», «Texto fílmico y contexto: género, ideología e identidades» y «Texto fílmico y contexto: cultura, historia y recepción» (Hill & Chuch, 2000). Para finalizar nuestro recorrido puede ser útil detenernos brevemente en la experiencia del grupo interuniversitario «Ciento Volando. Observatorio de públicos y recepción audiovisuales», único colectivo que como tal se ha calificado de culturalista en el panorama audiovisual español.

Durante los años 1999 y 2001 un grupo de profesores e investigadores de la Universidad Ramon Llull de Barcelona, de la Autónoma de Barcelona, de la Autónoma de Madrid y de la Complutense de Madrid (J.L. Fecé, J. Cerdán, M. Díaz, J.C. Alfeo, R. Gómez, J.C. Ibáñez y M. Palacio) autodenominados «Ciento Volando» escribieron y difundieron cuatro boletines sobre temas tan distintos como la inclasificable fugaz estrella mediática «Támara», «El cine español», «El rap en español» y «La ciencia en España». En sus boletines, en cierto sentido reme-

El poco interés analítico –la falta de legitimación universitaria, podría decirse– que suscita en España la cultura popular ha restado capacidad de penetración a los estudios culturales; dicho de otra manera; en un país en el que no existe ninguna tradición de estudios televisivos y en el que se carece de una historia del cine popular español, la semilla de los culturalistas tiene poca tierra fértil en la que germinar.

momento está arriba, y permite la mejor explicación del fenómeno cinematográfico y fílmico (Altman, 1992: 2-3).

Específicamente, los culturalistas españoles están atraídos por el estudio y la enseñanza de las características del público, por los procesos de recepción de las películas, por las formas y la ideología de la representación del género, y en menor medida por los problemas de la identidad, la transnacionalidad y los estereotipos sexuales (Ballesteros, 2001; Palacio, 2005).

Hoy día, dándose una cierta recuperación de las herramientas semióticas por los culturalistas de tercera generación, parece compatible la combinación de texto y contexto; e indirectamente la desaparición en los foros de debate de aquellas opiniones que consideraban que los estudios culturales constituían una amenaza dispuesta a socavar los estudios fílmicos –véase la

do de los «workings papers» del Centre for Contemporary Cultural Studies se presentaban de esta guisa: «Nuestro objetivo consiste en debatir aquellos aspectos de la comunicación de masas que circulan en nuestro espacio público. Nos interesa fijar la mirada en aspectos emergentes relacionados con los medios de comunicación y los flujos comunicativos en las sociedades contemporáneas. Dicho de otro modo, nos interesa reflexionar sobre el capital simbólico de los mensajes que transitan por los medios y, eventualmente, aproximarnos a la recepción que se tiene de los mismos y a las posibles lecturas de resistencia»; y en otro momento: «Queremos observar los procesos comunicativos y cinematográficos a partir de la perspectiva de la recepción y de los públicos». Los boletines abrieron un debate público en el que participaron varias decenas de investigadores provenientes de más de media

docena de universidades españolas. Estos «working papers», verdaderos materiales iniciales para un debate sobre los estudios culturales en España, no llegaron nunca a publicarse y reposan en algún recóndito lugar del ciberespacio (se puede solicitar a la siguiente dirección electrónica: jmpa2005@idecnet.com).

Luego en 2001 «Ciento Volando», como colectivo y algunos de sus miembros por separado, y en colaboración de otros investigadores, participaron activamente en el IX Congreso de la Asociación Española de Historiadores de Cine. Allí presentaron cinco ponencias con el antetítulo genérico de «Haciendo estudios culturales», homenaje explícito al libro editado por Paul de Gay, «Doing cultural studies: the story of the walkman sony» (1997); cuatro de ellas estuvieron centradas en el tema del congreso: «El cine español durante la transición democrática» y abordaron problemáticas de género (Morán y Díaz, 2005), la homosexualidad (Alfeo, 2005), los procesos legitimadores en el cine español (Esquirol y Fecé, 2005) o los discursos sobre cine elaborados de la revista «Cuadernos para el diálogo» (Cerdán, 2005). Esas cuatro aportaciones supusieron el 23,5% de las ponencias presentadas a la sección monográfica del congreso pero, paradójicamente, «Ciento Volando» no ha vuelto a intervenir como grupo, y nadie desde entonces se ha reclamado en España explícitamente heredero de la tradición de los estudios culturales. El «Journal of Spanish Cultural Studies», publicado desde marzo de 2000, tiene en sus fundadores a docentes e investigadores españoles en el extranjero como T.M. Vilarós y entre sus objetivos de estudio incluye las artes visuales, el cine, los medios de comunicación, la cultura popular y la cultura de masas, entre otros. Y por supuesto los acercamientos que al cine español hacen en las aulas todos los hispanistas anglosajones y españoles de las universidades extranjeras. Pero, claro, esa es otra historia.

Referencias

- ALFEO, J.C. (2005): «Haciendo estudios culturales. La homosexualidad como metáfora de libertad en el cine de la Transición», en *Cuadernos de la Academia*, 13; 201-218.
- ALTMAN, R. (1992): *Sound theory. Sound practice*. Nueva York, Routledge.
- BALLESTEROS, I. (2001): *Cine (ins)urgente. Textos filmicos y contextos culturales de la España postfranquista*. Madrid, Fundamentos.
- CALLEJO, J. (1995): *La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias*. Madrid, Siglo XXI.
- CERDAN, J. (2005): «Haciendo estudios culturales. Del NCE a la televisión española a través de «Cuadernos para el Diálogo» (1963-1978)», en *Cuadernos de la Academia*, 13; 219-234.
- CIENTO VOLANDO (Ed.) (2005): «Haciendo estudios culturales. Reflexiones sobre la recepción a propósito de 'Flores de otro mundo'», en *Cuadernos de la Academia*, 13; 493-510.
- CORNUT-GENTILLE D'ARCY, C. (2006): *El cine británico de la era Thatcher: ¿cine nacional o nacionalista?* Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- DELEYTO, C. (2003): *Ángeles y demonios: representación e ideología en el cine contemporáneo de Hollywood*. Barcelona, Paidós.
- ESQUIROL, M. y FECE, J.L. (2005): «Haciendo estudios culturales. Una aproximación a los discursos legitimadores de la transición. El caso de Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón», en *Cuadernos de la Academia*, 13; 165-180.
- GARCÍA CANCLINI, N. (Coord.) (1993): *Los nuevos espectadores*. México, Instituto Mexicano de Cinematografía.
- GARCÍA MAINAR, L.M. (2006): *Clint Eastwood: de actor a autor*. Barcelona, Paidós.
- HILL, J. & CHUCH, P. (2000): *Film studies. critical approaches*. Oxford, Oxford University Press.
- MARTÍN BARBERO, J. y REY, G (1999): *Los ejercicios del ver*. Barcelona, Gedisa.
- MORÁN, A.M. y DÍAZ LÓPEZ, M (2005): «Haciendo estudios culturales. La asignatura de las fulanitas: mujer e imaginario masculino pensando a través de dos estrellas femeninas del cine de la Transición», en *Cuadernos de la Academia*, 13; 181-200.
- PALACIO, M. (1995): «La noción del espectador en el cine contemporáneo», en VARIOS: *La historia general del cine. El cine en la era del audiovisual*, XII. Madrid, Cátedra.
- PALACIO, M. (2005): «El público en las salas», en VARIOS: *Historias del cine español*. A Coruña, Vía Láctea.
- STAM, R. (2001): *Teorías del cine*. Barcelona, Paidós.



Buda de Gandhara
Pakistán

Soy un espectador
paciente que espera
ponerse al día
cuando se apacigue
la vertiginosidad
con la que irrumpen
en la sociedad
las nuevas tecnologías

- F^o Javier Gómez Tarín
Castellón

Narrativa cinematográfica y enseñanza del cine

Cinematographic narrative and education for cinema

Se abordan en el texto los problemas que supone en una sociedad como la actual –fundamentalmente educada en la cultura visual– impartir docencia de una materia como «Narrativa audiovisual». El autor plantea llevar a cabo un conjunto de correcciones del bagaje inicial del alumnado universitario, a través de un trabajo constante de aprendizaje, enraizado en la actividad práctica. Con este criterio, se recorren diferentes perspectivas docentes, desde el chequeo de parámetros previos culturales, hasta las prácticas, pasando por los métodos de evaluación y de «feedback» entre alumnos y profesores.

This paper presents the problems we have in a current society educated in the visual culture to teach Audio-visual Narrative in such a way that it takes a constant work of learning in the practical activity. Using this criterion, we begin studying the previous cultural parameters and continue with the practices, evaluation methods and feedback between pupils and teachers.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Docencia, enseñanza, audiovisual, narrativa, cine, evaluación.
Teaching, education, audio-visual, narrative, cinema, evaluation.

1. Las carencias que los alumnos de nuestros días arrastran a su llegada a la Universidad no pueden ser obviadas en modo alguno. Aunque su cultura es fundamentalmente audiovisual, en tanto que espectadores televisivos desde su infancia, los mecanismos y procesos que hacen posible la construcción y la fruición de un texto fílmico les son prácticamente desconocidos (no digamos ya nada de la historia del cine y sus obras más relevantes).

Situémonos en un área de conocimiento directamente vinculada a la imagen y el sonido, la de Comunicación Audiovisual y Publicidad, ¿cómo compensar la carente situación de inicio para obtener como resultado un profesional del sector capaz de generar los

◆ Dr. Francisco Javier Gómez Tarín es profesor titular del Departamento de Filosofía, Sociología y Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universitat Jaume I de Castellón (fgomez@fis.uji.es).

productos de calidad que demanda el mercado y, al mismo tiempo, que mantenga una actitud crítica ante los textos audiovisuales que nos envuelven y que, incluso, él mismo se verá obligado a crear en un futuro más o menos inmediato?

Intentando dar respuesta a esta pregunta –que quizás no sea posible contestar en la práctica–, consideramos que es posible introducir al alumno en los fundamentos de la narrativa audiovisual, siempre y cuando la acumulación de conocimientos se lleve a cabo de forma gradual y se prevean aplicaciones prácticas que le lleven a no olvidar la esencia de los parámetros y terminología a manejar, lo cual confiere a la parte práctica de la materia un protagonismo de primer orden.

En primer lugar, nos encontramos con la necesidad de atender a un bagaje de conocimientos multidisciplinar:

Se nos plantea así una disonancia: ¿debemos aten-

Conocimiento específico	Base implicativa
Historiografía del cine, radio y TV Historia de las teorías cinematográficas Evolución histórica del lenguaje fílmico	Historia / Historiografía
Narratología (terminología procedente de la teoría literaria) Narratología aplicada (terminología específica audiovisual) Recursos expresivos y narrativos	Narrativa
Análisis de textos audiovisuales	Semiótica
Generación práctica de discursos audiovisuales	Guión
Aplicación de los conocimientos a otros discursos audiovisuales (radio, televisión, publicidad, multimedia, etc.)	

der al conjunto de la materia o bien acomodarla específicamente al tiempo lectivo y a la consideración de diversas asignaturas que la constituyen mediante la acumulación de contenidos? Optaremos, en el caso hipotético que nos ocupa, por la redacción de un programa que aborde «in extenso» el conjunto de la materia en tanto base, es decir, que sea susceptible de ser ampliado posteriormente por las asignaturas específicas. De esta forma, no nos veremos condicionados y dotaremos al alumno del bagaje imprescindible de conocimientos que le permitirá afrontar nuevas etapas, tanto prácticas como teóricas.

2. Visto cuanto antecede, ¿de qué conocimientos ha de ocuparse la narrativa audiovisual y cómo organizarlos? Una primera aproximación nos lleva a concluir que los contenidos debieran ser aquellos que conduzcan a:

- Conocer las fases históricas y la evolución del lenguaje audiovisual.
- Comprender los discursos audiovisuales y sus mecanismos expresivos y narrativos.
- Utilizar correctamente una terminología adecuada.
- Conocer y aplicar la crítica mediante herramientas de análisis textual.

- Desarrollar la construcción de discursos audiovisuales.

El objetivo principal, pues, habrá de ser el desarrollar mecanismos de comprensión y análisis de la construcción narrativa en los medios audiovisuales. Como objetivos complementarios enfatizaremos el uso de conceptos teóricos y técnicos del análisis narrativo. Además, estimularemos la creatividad a través de prácticas de construcción de argumentos y guiones para el formato audiovisual. Por último, debatiremos los modelos más habituales de construcción narrativa. Basaremos, pues, nuestra docencia en el conocimiento del lenguaje audiovisual a través del medio cinematográfico, haciendo especial hincapié en su evolución y recursos expresivos y narrativos, de tal forma que se intentará suministrar al alumno un bagaje general de conocimientos en torno a la historia, el análisis y las teorías del cine, sin olvidar la televisión y la publicidad, con

un desarrollo práctico basado en el guión. Todo ello sólo será posible mediante una clara determinación y periodificación que haga posible un nudo central de conocimientos junto a un nexo de aplicación teórico-práctica:

Siguiendo a Zabalza (2000: 117-118), podemos configurar un sistema que haga viable las

distintas fases del aprendizaje para el alumno:

- Aprendizajes elementales (saber de...): términos, informaciones, conceptos, principios teóricos.
- Aprendizajes intermedios (saber sobre...): descripción y aplicación.
- Aprendizajes superiores convergentes (descomponer e integrar): análisis y síntesis.
- Aprendizajes superiores divergentes (descubrir y proyectar): desarrollo de la creatividad individual y colectiva.

Sobre esta premisa, que habrá de regir las distintas fases de nuestro programa, en tanto en cuanto supone alcanzar la plena capacidad de desarrollo de la materia desde la perspectiva de su comprensión y aplicación por parte del estudiante, formulamos los objetivos específicos, que podemos concretar en:

- Conocer la generación, evolución y cronología básica de los discursos audiovisuales. Habida cuenta de la presencia de otras materias que se hacen cargo de los medios fotográfico, televisivo, videográfico, hipermedia y publicitario, este conocimiento habrá de radicarse en el discurso fílmico, sin dejar de lado la esencial transversalidad con el resto de medios.

Del mismo modo, deberá abordarse desde la pers-

pectiva del significante: lo importante es la generación de un lenguaje audiovisual antes que sus producciones concretas.

- Comprender los mecanismos básicos de los discursos audiovisuales y sus procedimientos de construcción. Se trata, en esencia, de llegar a asimilar los recursos expresivos y narrativos que hacen posible la construcción de los textos audiovisuales, base imprescindible para su posterior aplicación.

- Adquirir una terminología adecuada. Como consecuencia de una auténtica comprensión de los procedimientos, el alumno deberá ser capaz de desarrollar el uso corriente de los términos, base sobre la que se edificará el trabajo en equipo y su efectividad. Esto solamente será posible mediante la comprensión y no solamente por el conocimiento, lo cual implica un reto específico en cuanto a los métodos docentes.

- Aplicar los conocimientos adquiridos, en una doble perspectiva:

- De capacidad comprensiva, mediante: discriminación de conceptos, identificaciones, definiciones, exposiciones.

- De aplicación práctica, mediante el desarrollo de estrategias cognitivas: ideaciones, proposiciones, elaboraciones, realizaciones.

- Adaptarse a las nuevas tecnologías audiovisuales emergentes. Ya que vivimos en un contexto en constante evolución, en el que aparecen nuevas orientaciones de los discursos audiovisuales, claramente modificados por los procesos de digitalización, el alumno deberá ser capaz de extrapolar los conocimientos obtenidos hacia su quehacer cotidiano y generar aplicabilidad al flujo constante de modificaciones perceptivas y tecnológicas.

- Desarrollar capacidad analítica y organizativa. Mediante el desarrollo de trabajo en equipo, fundamentalmente aplicado en las prácticas de la asignatura, pero orientado como microproceso de un hipotético futuro profesional. También por la puesta en marcha de análisis de textos audiovisuales de forma personalizada.

- Generar actitud crítica hacia los discursos audiovisuales. El alumno debe verse apoyado en la comprensión de los diferentes textos audiovisuales y en su interpretación, de tal forma que pueda llevar a cabo una participación crítica en los momentos de fruición, dentro y fuera de las aulas. Este es un proceso a largo plazo cuyas bases pueden y deben establecerse a través de la docencia de la materia.

Como podemos constatar, siguiendo las taxonomías de Bloom, los tres primeros objetivos generales planteados serían cognitivos, mientras que los cuatro

siguientes serían, al mismo tiempo, procedimentales y actitudinales.

De este modo, estos objetivos generales vienen a satisfacer la doble naturaleza teórica y práctica de la materia que tratamos. El último de los objetivos hace referencia a una actitud general que se desea promover entre los estudiantes, a la vez crítica y desmitificadora, ya que no debemos olvidar que «una adecuada educación en comunicación, para desarrollar el análisis sobre los medios y nuevas tecnologías de la comunicación, contrariamente a los que han visto en ellos una solución –didáctica en las escuelas y de entretenimiento en las familias–, ha de 1) problematizar el contenido de los medios, para alejar la concepción «naturalizada» que presentan de sí mismos; 2) desideologizar sus mensajes, que tienden a legitimar y reforzar «determinadas» actitudes, como conductas e ideas sobre el mundo; 3) evidenciar la articulación de los medios con el entramado comercial, empresarial, financiero y político para alumbrar sobre su pretendida independencia y neutralidad» (González Yuste, 2000: 198).

En esencia, el alumno debe ser dotado de conocimientos, en la medida de lo posible interiorizados y no memorizados, que le capacite para construir y analizar, lo que supone una dialéctica que permita:

- Partir de las teorías, los recursos expresivos y narrativos, las prácticas significantes, para llegar a generar productos audiovisuales complejos.

- Partir de textos audiovisuales complejos, ya existentes, para, aplicando los conocimientos previos, interpretar a través de un proceso inverso: descomponer y analizar.

3. Sobre las premisas que hemos establecido, estamos en disposición de plantear los ejes principales del programa a desarrollar en el conjunto de la materia de «Narrativa audiovisual» para una supuesta titulación de Comunicación Audiovisual. En consecuencia, la dividiremos en cinco grandes bloques:

- El precedente literario: La narratología.
- Evolución de los mecanismos discursivos en cine.
- Recursos expresivos y narrativos.
- El guión audiovisual.
- El análisis del texto fílmico.

Resumiendo, los criterios seguidos para seleccionar los contenidos de la materia «Narrativa audiovisual» se pueden explicitar en los siguientes principios, que exponemos gráficamente en la tabla adjunta en el gráfico de la página siguiente.

Como puede observarse, la mayor parte de las funciones docentes que se pretenden conseguir, pueden ser implementadas –al menos parcialmente– me-

CRITERIOS DE SELECCIÓN	JUSTIFICACIÓN
Representatividad	Se incluyen contenidos que representan adecuadamente la temática de la asignatura
Significatividad	Los temas seleccionados permiten desarrollar un aprendizaje significativo.
Relevancia	Los temas seleccionados están relacionados con la profesión de los futuros Licenciados en Comunicación Audiovisual, el Plan de Estudios, el enfoque adoptado y los intereses de los alumnos.
Actualidad	Se incide esencialmente en la construcción de los discursos y los recursos expresivos y narrativos, es decir, los mecanismos que se encuentran vigentes en el mundo profesional de hoy en día.
Sistematización del saber	La organización de los temas está planteada de forma sistematizada y jerarquizada, facilitando así el aprendizaje.
Aprendizaje y construcción del conocimiento	La ordenación de los temas responde al criterio de facilitar la construcción del conocimiento por parte del alumno, que debe consolidarlo mediante la aplicación práctica sistematizada.
Integración de contenidos	Los contenidos de la asignatura están interrelacionados.
Transferencia	Los conocimientos de la asignatura han de poder ser aplicados a otros contextos.
Flexibilidad	Los temas propuestos contemplan, por su actualidad, un carácter abierto.

dante una buena lección magistral, pero únicamente con el concurso adicional de otros métodos (grupos de trabajo, prácticas) será posible alcanzar la adecuada comprensión por parte del alumno. Esta es una cuestión que no podemos dejar de lado en absoluto.

Para alcanzar la meta de comprensión-aplicación es indispensable añadir a las lecciones magistrales prácticas muy concretas que anclen el conocimiento propuesto, de ahí que se deban crear grupos de trabajo (en Comunicación Audiovisual serían generados de forma estable como «productoras», y en Publicidad y Relaciones Públicas como «agencias»). Pero esto no es suficiente; la labor del docente debe hacer posible la jerarquización y avance sistemático a través de los contenidos, mediante clases que propicien un aprendizaje activo, es decir, que el alumno «aprenda a hacer haciendo», y también cooperativo, por los trabajos en grupo.

Teniendo en cuenta la habitual masificación en los centros, su superación sólo puede efectuarse mediante: 1) El desdoble de grupos para las prácticas concretas; 2) La formación de grupos estables que deben llevar a cabo trabajos de documentación e investigación para su exposición en clase ante el resto de compañeros, con la supervisión del profesor.

El docente universitario no es hoy un simple transmisor, sino un conductor de informaciones que debe promover la comprensión de los saberes a partir de fomentar en el alumno la necesidad de avanzar en su educación. Esto requiere un ambiente muy específico de relación dialéctica entre docente y alumno, que debe sentirse responsable de su aprendizaje y reconoci-

do en su labor. Para la consecución de este objetivo la lección magistral participativa que preconizamos deberá incluir un ciclo expositivo (por parte del profesor) y otro ciclo participativo (por parte del alumno, en interacción con el profesor y la clase en su conjunto).

Claro está que este planteamiento exige una rigurosa planificación en el desarrollo de la actividad docente, muchas veces invisible, pero absolutamente necesaria. Cada clase habrá de estar previamente preparada y estructurada, buscando la máxima claridad en la exposición de la materia y previendo un calendario estable para las intervenciones de los alumnos en sus diversas exposiciones. El discurso expositivo del docente habrá de dar la oportunidad al estudiante para intervenir en cualquier momento.

Por otro lado, para subsanar la posible acumulación de informaciones, que muchas veces pueden sumir al alumno en un mar de dudas, resultará esencial destacar los conceptos más significativos, insistiendo en ellos y reivindicando su comprensión, incluso, si es necesario, revisándolos a la primera ocasión. La fórmula más adecuada para llevar a cabo esta labor consistirá en recoger al final de las sesiones las cuestiones de mayor relevancia y retomarlas de nuevo al iniciar la siguiente sesión, ligando así los conocimientos en una cadena sistematizada.

Tanto el profesor como los alumnos, en sus exposiciones, habrán de contar con los recursos didácticos y tecnológicos necesarios. En este sentido, el apoyo de las clases mediante presentaciones en power-point y la utilización de fragmentos de películas en DVD (incluso materiales docentes generados en este soporte) resulta

esencial en una materia como «Narrativa audiovisual», para la que la ejemplificación es indispensable.

No creemos que la improvisación pueda ser útil en este tipo de enseñanza. No obstante, habida cuenta de la opción participativa, la interacción con los alumnos puede en algunos casos redefinir el curso de la clase e incluso de la materia, y esta es una cuestión que no debe dejarse de lado, ya que lo que realmente cuenta es la consecución de los objetivos finales y para ello existen múltiples caminos. Así pues, la preparación sistemática de clases, contenidos y calendarios, debe estar siempre sometida a la constante revisión del desarrollo del curso, en aras de su enriquecimiento y perfeccionamiento.

3. Aunque el horario de tutorías es obligado para el docente y la asistencia a ellas por parte de los alumnos suele ser escasa, salvo cercanía de exámenes, conviene reivindicar su gran importancia. En nuestro criterio, el hecho de que el alumno no las frecuente, tiene una de sus raíces más importantes en el propio diseño que se ha hecho del tiempo y de la transmisión de los conocimientos. Un planteamiento radicalmente diferente, en el que la utilización de las tutorías sea esencial para que los grupos de trabajo formados por los alumnos desarrollen su labor –sea proponiendo materias de elaboración, documentación y/o investigación, consultando fuentes bibliográficas, revisando textos para exponer ante la clase, etc.–, conlleva el uso de tales horas y las dota de contenido y efectividad.

Por otro lado, a través de la tutoría el profesor puede no sólo atender a los diversos grupos sino individualizar la enseñanza y gestionar el equilibrio en los avances de comprensión, siempre diferentes según los tipos de alumnos; es decir, el docente tiene una herramienta esencial para personalizar una parte de la enseñanza.

Ítem más, puesto que las nuevas tecnologías permiten, a través del correo electrónico o las aulas virtuales –herramientas ya implementadas y con clara rentabilidad–, dar respuesta casi inmediata a las cuestiones planteadas por los alumnos e, incluso, corregir trabajos en proceso. La tutoría mediante el correo electrónico supone en la práctica un seguimiento de 24 horas que, poco a poco, está siendo usado cada vez más por los alumnos. El profesor, en este caso, no sólo debe responder a tales demandas, sino proponer ese mecanismo al alumnado y, en su caso, propiciar su uso mediante la respuesta inmediata y la relación sistemática. En tanto en cuanto esta utilización no devenga masiva e ineficaz, en consecuencia, debemos alentarla; otra cuestión será si esa comodidad disuade al alumno del uso del tiempo de tutoría cara a cara que, en cualquier

caso, debe ser el procedimiento prioritario. La acción tutorial permite desarrollar las siguientes posibilidades: resolución de dudas, personalización, ampliación y profundización en la materia, supervisión de trabajos y prácticas, relación humana y dialéctica profesor-alumno, atención a propuestas, comentarios y/o reclamaciones del alumnado, y garantía de presencia del profesor.

Desde tal perspectiva, parece interesante que los horarios de tutoría puedan constituirse en los mismos días de las clases, de tal forma que la atención pueda ser inmediata, en caso de cuestiones surgidas «en caliente», y también para que aquellos alumnos que padecen de cierta timidez para plantear sus dudas en el horario lectivo vean la posibilidad de aclararlas lo antes posible.

4. En «Narrativa audiovisual», como más arriba hemos señalado, se deben llevar a cabo dos tipos de prácticas: las que están asociadas a la constatación de los conocimientos mediante la elaboración de trabajos que luego son expuestos ante el resto de alumnos, y las que se relacionan con la aplicación práctica de los saberes previamente aprendidos (prácticas de guión y realización). Las primeras apuntan hacia el saber teórico y la constatación de su comprensión; las segundas, hacia la acción y, por tanto, hacia la verificación de su interiorización.

Se desprende de nuestra línea expositiva que los recursos didácticos a emplear en la materia de «Narrativa audiovisual» habrán de estar directamente vinculados a su misma esencia, de ahí que nos haya parecido oportuno destacar tres de ellos que, a nuestro entender, son los más significativos: la utilización de nuevas tecnologías como herramienta didáctica, el uso de Internet como centro de información y documentación, y las preparación de textos específicos.

Respecto a la documentación a suministrar al alumnado, habrá que tratar de ofrecer materiales básicos y nunca de suministrar todo el material docente, ya que esto repercutiría negativamente en la asistencia a las clases. No obstante, en los casos en que hay confeccionado un manual de la asignatura, puede optarse por su incorporación en la fase final del curso.

La heterogeneidad de fuentes y la transversalidad de la asignatura «Narrativa audiovisual» genera una cantidad de bibliografía tan voluminosa que nos parece lógico que el alumno pueda sentirse un tanto desorientado. Por un lado, debe acceder a materiales sobre la historia del cine y sus teorías, por otro a cuestiones relativas al guión, por otro a la teoría sobre el análisis fílmico, y, por si fuera poco, los recursos expresivos y narrativos se encuentran diluidos en multitud de libros

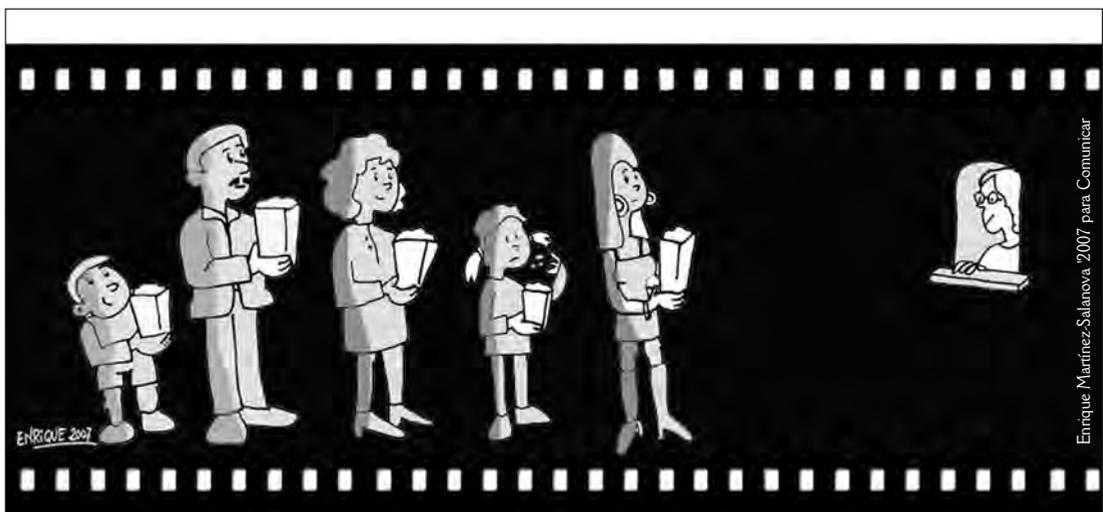
que, en principio, ni siquiera indican estas cuestiones a través de su título.

Sin dejar de suministrar una amplia bibliografía, de uso voluntario para ampliar los conocimientos, partiremos de la base de una exhaustiva explicación y ejemplificación en clase e intentaremos reforzarla mediante la generación de manuales complementarios, a su vez conteniendo múltiples citas y bibliografía recomendada. Finalmente, conviene señalar que la introducción de este tipo de pautas metodológicas, basadas en el rigor científico, puede tener unos efectos muy positivos en la propia consideración de la propia área de conocimiento, Comunicación Audiovisual y Publicidad, por parte de otras áreas, ya que estas acciones, además de mejorar la calidad docente, sirven para prestigiar las titulaciones y el campo de las Ciencias de

la Comunicación. Si ya en su momento indicábamos la importancia del audiovisual en el aprendizaje de las enseñanzas primaria y secundaria (Gómez Tarín, 2003), el paso decisivo debe producirse necesariamente en el entorno universitario, pero siempre como una continuidad en un proceso de acumulación sistemática.

Referencias

- GÓMEZ TARÍN, F.J. (2003): «Prioridad hermenéutica en la incorporación a la enseñanza del cine y los medios audiovisuales», en AGUADED, J.I. (Ed.): *Luces en el laberinto audiovisual. Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación*. Huelva, Grupo Comunicar y Grupo Ágora, edición electrónica.
- GÓNZALEZ YUSTE, J.L. (2000): «Variables de la educación en comunicación», en PÉREZ TORNERO, J.M. (Comp.): *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona, Paidós.



- Alejandro Montiel
Valencia

Historia y análisis del humorismo cinematográfico español

History and analysis of Spanish cinematographic humorousness

Determinadas investigaciones sobre el film y/o la historia del cine exigen estrategias singulares, pues en modo alguno puede ser igual el acercamiento al estilo de un film de los pioneros, por ejemplo, que, como aquí se propone, un análisis de las variantes e invariantes del humorismo cinematográfico español desde una perspectiva diacrónica. En este caso es exigible del analista que afine unos instrumentos específicos, lo cual se traduce en la formulación de preguntas muy precisas y una focalización en algunos –y sólo algunos– aspectos concretos de la película.

Some research on film and/or history of cinema needs particular strategies. The study of the style in a film of the early years, for example, is totally different from the analysis of variants and invariants in Spanish cinematographic humour from a diachronic perspective. In this case, the analyst must define specific tools, that is, he must formulate precise questions and focus the attention on some determined aspects of film.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Análisis fílmico, historia del cine, humorismo, cine español, sainete.

Film analysis, history of cinema, humorism, Spanish cinema, sainete.

1. Planteamiento

Pensar, lo que se dice «pensar una película», la piensan todos y cada uno de sus espectadores, incluidos, no se extrañen ustedes, quienes fabrican el artefacto: actores, director de fotografía, director artístico, y hasta el músico y el guionista, y hasta, quizás, incluso, el propio director de la película, que puede que piense o llegue a pensar la película al final, porque también todos ellos acabarán, quizás, por ver la maldita cinta ya proyectada, convirtiéndose entonces, y sólo entonces, en espectadores. Espectadores, eso sí, aberrantes –con una mirada muy descentrada–, tan aberrantes, al menos, como los propios críticos de cine, que son algo así como espectadores profesionales.

◆ Dr. Alejandro Montiel Mues es profesor titular de Comunicación Audiovisual y Publicidad del Departamento de Comunicación Audiovisual, Documentación e Historia del Arte de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Politécnica de Valencia (a_lejandro@teleline.es).

Esto es, pues, lo que afirmo de entrada: que, fatalmente, el trabajo propio del espectador o espectadora, sea más o menos competente o incompetente, consiste en pensar la película. Y quien dice pensar, como nos enseñó el maestro Lledó (1982), al menos en la cultura occidental procedente de la democracia ateniense, dice dialogar. Porque si no la piensa, no ha ocurrido nada, no es que no haya ocurrido nada importante: es que no ha ocurrido nada de nada. Un film empieza cuando alguien piensa en él, dialoga con él. Cuando alguien está dentro de él, atrapado en el dédalo. Punto (Montiel, 1996).

Y puesto que todos y cada uno de los espectadores piensan la película, de lo que estamos hablando al hablar de análisis fílmico o de historia del cine es sólo de dos formas de pensar las películas.

No me entretendré explicándoles a ustedes para qué sirve la historia –ya lo he hecho en otro lugar (Montiel, 2002)– pero sí confiándoles mis dudas sobre eso del análisis. ¿No basta con pensar las películas cada uno a su aire? O, en caso de apetito insaciable, o de voluntad de poder, ¿no basta con consultar esa Historia con mayúsculas, para ver qué hay que pensar de ellas, para ver si tienen derecho a gustarnos, como muy bien nos explicó el gran Pierre Bordieu (1988)?

Si bastase, los treinta y tantos años que llevamos perpetrando análisis fílmicos constituirían una monumental estupidez, y aún diré más: una monumental estupidez condenada a un precipitado olvido; pero, al parecer, no basta. La película tiene su miga. A unos les dice una cosa y a otros, otra, evidencia que ha desencadenado fascinantes «estudios culturales», los cuales consisten en levantar acta –algo tautológica– de esta evidencia, con consecuencias, en cada caso, nada ajenas a la situación política en las que los estudios se publican. Más bien al contrario, puesto que en tanto que se trata de una especie de «antropología cultural» lo que logra el antropólogo es intervenir ideológicamente en las presentes y futuras lecturas tribales de la película, que así juzgada resulta sumamente rentable para los propios intereses ideológicos del estudioso, pues se disfruta con ello de la ventaja de que no hay que tener en cuenta todo lo que contiene, sino sólo lo que conviene, como hacen todas las metodologías, por otra parte. Sin embargo, ni ésta, ni ninguna otra manera de averiguar algo, nos pone a salvo del error. Desde cierta perspectiva, tan superficialmente ingenua como profundamente tendenciosa, se ha postulado, por ejemplo, que las películas de los años cuarenta en España son, en su conjunto, ruidosamente fascistas, y constituyeron un modelo moral para los españoles de los años cuarenta. Lo cual puede parecer, a primera

vista, indiscutible, si se proclama así, tan vaporosamente, pero o no dice nada o no resiste ni contesta los interrogantes inmediatos: ¿todo el cine fue así de modélico?, ¿a quién se le ocurrió?, ¿quién lo hizo tan felizmente homogéneo?, ¿se creyó alguien el modelo?, ¿fueron, a partir de ese cine, todos los ciudadanos españoles fascistas modélicos? O sea, que bien mirado, aquellas películas ni decían todas lo mismo, ni nadie sabe tampoco muy bien para qué sirvieron, ni si sirvieron mucho o poco, pero lo que sí sabemos es que están pendientes de una revisión más minuciosa y menos sentenciosa, como muy bien nos ha contado Castro de Paz (2002), aplicando productivos análisis textuales. Porque si de lo que se trata es de meternos dentro de la maldita película, con independencia de que seamos de Logroño o de París, mujeres u hombres, jóvenes o viejos, liberales o prosoviéticos, puede pasar también que nos dé por descifrar su plural –como nos enseñó Barthes en «S/Z» (1970)– y por desinteresarnos por el uso que le diese éste o aquél, o ésta o aquella, el de la butaca de al lado o el de cualquier butaca australiana. Oh, sí. Así nos convertiríamos en dioses. Unos dioses de risa, pero dioses al fin y al cabo. Porque si no fuéramos ni de Logroño ni de París, ni mujeres ni hombres, etc., estaríamos por encima de eso y podríamos pensar el cine mejor que cualquiera. De este grosero principio parte, precisamente, el análisis fílmico: de la presunción de que hay una manera mejor y superior de pensar una película, distinta de la del espectador común. Para que quede claro: a mí no me cabe la menor duda de que «hay una manera mejor y superior de pensar las películas».

2. Nudo

Así las cosas, el principal riesgo de la práctica analítica referida al cine es –ya se ha indicado– el endiosamiento, una suerte de solipsismo encantado de haberse conocido que proclama sin descanso su «meca-chis» qué guapo soy, como Chito Vallares, el personaje arnichesco que ha estudiado en Nueva York. Hablo de la desparpajada práctica de cierto onanismo que no fertiliza nada, ni siquiera la historia; porque la pregunta del millón sigue siendo ¿para qué sirve el análisis fílmico? Y una primera aproximación a la respuesta no puede ser sino la siguiente: para ejercer una intervención cultural de carácter político; o dicho de otro modo: para decir algo a nosotros, en cuya frase lo que hay que subrayar es la palabra algo. Algo, y sólo algo de algo y no todo de algo, es lo que dice el análisis y el analista del film. Véase a este respecto la «Cuarta aporía del aprender, o de la crisis de la educación» en el indispensable ensayo de José Luis Pardo (2004:

104): «Decir algo –sólo algo– de algo, implica, pues, una decisión, la de elegir, de entre todos los predicados que es posible atribuir a un sujeto, sólo uno –uno en cada caso, uno cada vez–, el mejor».

Ergo el análisis del film es, por definición, interminable, como el análisis psicoanalítico, y además dramático, porque hay que elegir qué queremos analizar, dado que de un análisis de sangre no se obtiene información alguna de una fisura en el quinto metatarsiano del pie izquierdo. De modo que ya empieza a presentarse claramente ante nuestros ojos este matrimonio de conveniencia digno de figurar en un museo teratológico: la voluble señora Historia, que –como se ha insinuado– tanto sirve para un roto como para un descosido, casada con el señor Análisis, que, lejos de detentar la Autoridad de quien nos educa en una Verdad estable, la desestabiliza «ad nauseam», y que es, dicho muy precisamente en catalán, un cagadubtes (un caga-dudas). Pese a todo, ambos son nuestros queridos papás, y haciendo honor al cuarto mandamiento, debemos honrarlos y respetarlos. Aunque a veces sea muy difícil entenderles, amarles y convivir con ellos. Pondré un ejemplo: imaginemos que queremos decir algo en una clase sobre la historia del humorismo cinematográfico español. No sé que resultaría más abrumador, si nuestra voluminosa mamá, la historia o nuestro enjuto señor padre, el análisis, deambulando incesantemente por un lujurioso jardín mientras se pregunta qué diantre es eso del humorismo, dónde buscarlo, cómo...

Diré, sin embargo, algo, apartándome un poco –por el momento– de la pesada tradición de mis progenitores, doña Historia y don Análisis, y arrimándome a mí ya un tanto fatigada abuelita doña Filosofía: ¿el humorismo cinematográfico español es sólo español porque se encuentra en los films efectivamente producidos en España durante más de un siglo, o lo es por algo más? Para que fuera algo más no bastaría sólo con que lo hallásemos aquí, y poseyera singulares características, propiedades únicas, sino que deberíamos poder rastrearlo ocasionalmente en un film francés o en un film producido en Pernambuco.

¿Qué les parece a ustedes?, ¿qué opinan? Supongo que estarán pensando: ¡Humor cinematográfico español en un film francés! ¡Pero qué barbaridad es

esa! ¡Qué disparate! Bueno, no tanto, no tanto. Si hay gente que afirma, con gran aplomo, que podemos encontrar humor británico en un film español, ¿por qué resulta tan inverosímil encontrar humor español en un film británico?

Si todavía no se han hartado de mí, les pondré un ejemplo aún más desorientador, capcioso y mareante: el humor de la película española «Campanadas a medianoche» (Falstaff/Chimes at midnight, de Orson Welles, 1965, basada en «Ricardo III», «Enrique IV», «Enrique V» y «Las alegres comadres de Windsor», de William Shakespeare), ¿es inglés, español, estadounidense, apátrida, de Villanueva de la Serena?

De ser éste –que no lo es, ya lo he dicho– el nudo gordiano del asunto, yo haría como Alejandro de Macedonia, desenfundaría la espada y de un violento tajo lo desenredaría por la brava, porque, por esta vez,

Fatalmente, el trabajo propio del espectador o espectadora, sea más o menos competente o incompetente, consiste en pensar la película. Y quien dice pensar –como nos enseñó el maestro Lledó–, al menos en la cultura occidental procedente de la democracia ateniense, dice dialogar. Porque si no la piensa, no ha ocurrido nada: no es que no haya ocurrido nada importante: es que no ha ocurrido nada de nada. Un film empieza cuando alguien piensa en él, dialoga con él. Cuando alguien está dentro de él, atrapado en el dédalo.

prefiero un axioma a una aporía. Y para ello me acojo a la autoridad de Mihura (2004: 103), que escribió en 1966 que «Crear que puede existir un humorismo autóctonamente español, o italiano, o suizo, es como creer que en España sólo puede haber mujeres morenas, y que las mujeres rubias que hay no sólo no son españolas, sino que son noruegas o son espías internacionales».

Lo que sí que existe, obviamente, es humor en el cine español susceptible, como es lógico, de discriminarse, desentrañarse, desplegarse, por ver si, como creo, constituye una de las más notables cualidades poéticas de nuestro cinema.

3. Desenlace

Porque, a mi juicio, para navegar con buen rumbo y viento en popa hacia el anhelado puerto que nos

ofrezca una visión cabal del humorismo en el cine español, no sólo hay que sortear las preguntas tontas como ¿qué es el humorismo español?, ¿qué es gracioso?, ¿qué paso entre tu padre y mi madre, sino intentar formular algunas más productivas (véase «infra»), y eso sólo si logramos atravesar el peligroso estrecho entre la «escala de la erudición y la caribdis de la exhaustividad».

Riesgo de la erudición: irnos por las ramas. En rigor, a la hora de tratar temas afines al nuestro –desde el humor de Chaplin y Keaton (Pavía, 2005) hasta el humor en la música (Casablanca, 2000)– se ha convertido en un ejercicio preliminar casi canónico remontarse a la antigua Grecia para acabar dando cuenta de los teóricos del humorismo más recientes. Verbigracia, P. Ballar (1994), nos remite a Aristóteles, Quintiliano, Cicerón, etc.; Rosa María Casamitjana (1996), atraviesa las inevitables estaciones de J.P. Richter, Theodor Lipps, Baudelaire, Bergson, Freud, Pirandello, Breton, etc.; Sastre (2002) no se olvida, además, de Bajtin, Arthur Koestler, y así sucesivamente. Yo mismo me acuso de haber incurrido recientemente en este ejercicio un tanto estéril (Montiel, 2005), tratando de reivindicar a algunos de nuestros teóricos del siglo pasado y presente (incluyendo, naturalmente, al propio A. Sastre): P. Baroja, R. Gómez de la Serna, J. Camba, W. Fernández Flórez, E. Jardiel Poncela, E. Neville, M. Mihura y no sé cuántos más. Lamentablemente, el encaje de tales teorías en el análisis concreto del film se vuelve ciertamente peliagudo.

Riesgo de la exhaustividad: quien mucho abarca, poco aprieta. Intentar tan solo un listado o una mera mención de todas las películas españolas pertinentes para el estudio del humorismo cinematográfico español se me antoja una idea ella misma ridícula y descabellada. Debería practicarse, por lo tanto, apenas una pequeña punción en este vasto corpus, a partir de una antología que pueda ser más o menos justificada. Propondré, no del todo caprichosamente, una breve lista de films que en efecto perviven. Para lo referente a nuestro cine de los orígenes, «L'hereu de Can Pruna» (Segundo de Chomón, 1904, incompleta); para tratar la incorporación de lo sainetesco o no tan sainesco a nuestra cinematografía, propondré «El pollo Tejada» (José de Togores, 1915; segunda parte, conservada en el nitrato original), «Alma de Dios» (Manuel Noriega, 1923), «¡Viva Madrid, que es mi pueblo!» (Fernando Delgado, 1928; redescubierta recientemente); para detectar cómo se asoma el llamado nuevo humorismo a las pantallas, tres extravagancias: «El orador» (F. Vítors, 1928; con R. Gómez de la Serna), «El sexto sentido» (N.M. Sobrevila, 1929) y «Esencia de verbena»

(Ernesto Giménez Caballero, 1930; de nuevo con R. Gómez de la Serna); para observar el período republicano podrían valer (aunque cueste un gran sacrificio renunciar a joyas como la norteamericana y en verso «Angelina o el honor de un brigadier» (1934), sobre la comedia de E. Jardiel Poncela) la estropeada «La señorita de Trevélez», de E. Neville (1935), o la deliciosamente anarquista «¡Nosotros somos así!», de V.R. González, 1937), «La verbena de la paloma» (B. Perojo, 1935), «El bailarín y el trabajador» (L. Marquina, 1936), «La millona» (A. Momplet, 1937; incompleta), «Nuestro culpable» (F. Mignoni, 1938) y «Los hijos de la noche» (otra vez B. Perojo, 1939, con diálogos de M. Mihura), y a partir de aquí el asunto se vuelve complicadísimo porque el número de películas atractivas para ofrecer sólo una mínima muestra de la extraordinaria variedad de registros humorísticos de nuestro cine en el período de la dictadura franquista (1939-1975) es legión. Aunque podrían ser cien o mil, propondré sólo diez, en esta ocasión sí con arbitrariedad manifiesta: «Alma de Dios» (I.F. Iquino, 1941), «La vida en un hilo» (E. Neville, 1945), «El crimen de Pepe Conde» (J. López Rubio, 1946), «Habitación para tres» (A. Lara, «Tono», 1951), «Historias de la radio» (J.L. Saénz de Heredia, 1955), «El pisito» (M. Ferreri, 1958), «Don Lucio y el hermano Pío» (J.A. Nieves, 1960), «Plácido» (L. García Berlanga, 1961), «Los dinamiteros» (J. García Atienza, 1962), «Los que no fuimos a la guerra» (J. Diamante, 1962).

Por último, en lo que se refiere al cine contemporáneo –de los últimos veinte años– no estaría de más empezar por comparar dos films de José Luis Cuerda, uno sobre una novela de Wenceslao Fernández Flórez y con guión de Rafael Azcona (El bosque animado, 1987) y otro de su propia cosecha (Amanece que no es poco, 1988), pero a nadie se le escapa que este escueto y rudimentario mapa deja continentes enteros por dibujar.

Aun con todo, la tarea no parece sencilla ni corta, puesto que, como he apuntado en otro lugar, en el film suelen trenzarse registros distintos de melodrama y comedia, y, por lo tanto, «para el estudio de los humorismos en el cine español, tal vez el objeto de análisis adecuado, el que debemos focalizar, no sea el film completo, sino la secuencia» (Montiel, 2006).

Otrosí: es obvio que según el objeto de estudio, conviene afilar y afinar los instrumentos de análisis para adecuarlos al mismo, como ha hecho, por ejemplo, A. Gaudreault (1993) al enfrentarse a los primitivos films de la Pathé. Así que, en cuanto a las preguntas prometidas «supra», aquí van algunas que me parecen pertinentes y pragmáticas para que, mediante di-

chos análisis, pueda acabar trazándose esta historia transversal deseada:

¿Recae el humor en la situación o se trata de humor verbal?, ¿cómo interactúa la imagen y el sonido en la configuración humorística de la escena?, ¿procede el humorismo de un equívoco?, ¿cómo actúa la inevitable sorpresa?, ¿ocupa el humorismo la trama principal o sólo algunas subtramas?, ¿cómo se abrochan las secuencias humorísticas con otras que no lo son?, ¿domina en el film la mirada irónica del punto de vista o el humor procede de la parodia?, ¿se trata de un humorismo que aspira a desencadenar la sonrisa o a alcanzar una franca comicidad que desate la carcajada?, ¿es el humor conquista del virtuosismo de un actor cómico –pongamos Gila, Tip y Coll, etc.– o consecuencia de una estructura de comedia más o menos articuladas según cánones clásicos, ¿cómo interviene el ritmo, el tempo –lento, acelerado– en la forma humorística precisa?, ¿qué elementos de la puesta en escena –accesorios, gestos del actor, vestuario, localizaciones, etc.– coadyuvan al humorismo de la secuencia?, ¿está favorecido el humorismo por la planificación y/ o el montaje, y de qué modo?, ¿pertenece ese tipo de humor a la llamada alta comedia o procede de las formas teatrales populares como los entremeses, sainetes o juguetes cómicos?, ¿cuántos chistes verbales o chistes visuales pueden contabilizarse?, ¿qué hay del tono humorístico?, ¿tiende a la mordacidad o es un humor blanco?, ¿o es un humor negro?, ¿predomina la sátira, el sarcasmo, la caricatura, lo grotesco, el ingenio, la carnavalización, el retruécano, la patochada...?

Pero aquí debo detenerme, porque, aunque ustedes ya lo habrán advertido, acaban de leer un ensayo que, valga lo que valiere, va de lo general a lo concreto pero que no va sobre el humorismo cinematográfico español, sino sobre teoría de la comunicación cinematográfica, materia a la que vengo dándole algunas vueltas y publicando algunas reflexiones desde

antiguo (Montiel, 1992; 1997). Se trataría ahora, y en ello estamos si nos dejan, de regresar a Ítaca –tras un viaje «ple d'aventures, ple de coneixença»– para poder describir nuestro tema con un poco de prudencia y, quizá, con un poco de suerte.

Referencias

- BALLART, P. (1994): *Eironeia. La figuración irónica en el discurso literario moderno*. Barcelona, Sirmio.
- BARTHES, R. (1970): *S/Z*. París, Du Senil.
- BORDIEU, P. (1988): *La distinción*. Madrid, Taurus.
- CASABLANCAS, B. (2000): *El humor en la música. Broma, parodia e ironía*. Berlín, Reichenberger.
- CASAMITJANA, R.M. (1996): *El humor en la poesía española de vanguardia*. Madrid, Gredos.
- CASTRO DE PAZ, J.L. (2002): *Un cinema herido. Los turbios años cuarenta en el cine español (1939-1950)*. Barcelona, Paidós.
- GAUDREAU, A. (Dir.) (1993): *Pathé 1900. Fragments d'une filmographie du cinéma des premiers temps*. Paris, Les Presse de L'Université Laval/La Sorbonne Nouvelle.
- LLEDÓ, E. (1982): «Introducción general», en PLATÓN: Diálogos, I. Madrid, Gredos; 7-135.
- MIHURA, M. (2004): *Prosa y obra gráfica*. Madrid, Cátedra.
- MONTIEL, A. (1992): *Teorías del cine. Un balance histórico*. Barcelona, Montesinos.
- MONTIEL, A. (1996): *L'espectador en el seu laberint. Didàctica de les Ciències Socials, Geografia i Història*. Barcelona, 3; 15-21.
- MONTIEL, A. (2002): *El desfile y la quietud. (Análisis filmico versus Historia del Cine)*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- MONTIEL, A. (2005): «Ad limina: Breve oceanografía del humorismo», prólogo a PAVÍA, J. (Ed.): *El cuerpo y el comediante. Chaplin y Keaton*. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia; 9-26.
- MONTIEL, A. (2006): «La fraga de los humorismos en el cine español contemporáneo. (En torno a «El bosque animado», de J.L. Cuerda, 1987)», en *II Congreso Internacional sobre el cine europeo contemporáneo (CICEC)*. Barcelona, Universitat Pompeu Fabra (Cd-rom).
- PARDO, J.L. (2004): *La regla del juego. Sobre la dificultad de aprender filosofía*. Barcelona, Círculo de Lectores/Galaxia Gutenberg.
- PAVÍA, J. (2005): *El cuerpo y el comediante. Chaplin y Keaton*. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia.
- SASTRE, A. (2002): *Ensayo general sobre lo cómico (en el teatro y en la vida)*. Hondarribia, Hiru.



Reality



Newspaper reality



Reality show



Virtual reality

- José Antonio Palao Errando
Castellón

Alfasecuencialización: la enseñanza del cine en la era del audiovisual

Sequential literacy: the teaching of cinema in the age of audio-visual speech

En la llamada «sociedad de la información» los estudios sobre cine se han visto diluidos en el abordaje pragmático y tecnológico del discurso audiovisual, así como la propia fruición del cine se ha visto atrapada en la red del DVD y del hipertexto. El propio cine reacciona ante ello a través de estructuras narrativas complejas que lo alejan del discurso audiovisual estándar. La función de los estudios sobre cine y de su enseñanza universitaria debe ser la reintroducción del sujeto rechazado del saber informativo por medio de la interpretación del texto fílmico.

In the so called «information society», film studies have been diluted in the pragmatic and technological approaching of the audiovisual speech, as well as the own fruition of the cinema has been caught in the net of DVD and hypertext. The cinema itself reacts in the face of it through complex narrative structures that take it away from the standard audio-visual speech. The function of film studies at the university education should be the reintroduction of the rejected subject of the informative knowledge by means of the interpretation of film text.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Cine, postmodernidad, discurso audiovisual, Poética, Hermenéutica, sociedad del conocimiento, trama, Hipertexto.

Film, postmodernism, audio-visual speech, poetics, hermeneutics, society of knowledge, hypertext.

1. El paradigma informativo
¿Qué sentido tiene plantearse la enseñanza del cine, la específica indagación y trans-

misión didáctica de lo fílmico, en esta época en que parece felizmente disuelto en estatuto omniabarcante de lo audiovisual y de las nuevas tecnologías de la información y de la imagen? Para ensayar una respuesta a este interrogante, es necesario comenzar examinando el paradigma cultural y epistemológico en el que esta cuestión puede ser planteada. A estas alturas, y suficientemente avanzado el proceso, ya sabemos que la postmodernidad ofrece diversos rostros que distan a primera vista de ofrecer un semblante de coherencia, pero que, a poco que reflexionemos sobre ellos

◆ Dr. José Antonio Palao Errando es profesor titular de Comunicación Audiovisual y Publicidad del Departamento de Filosofía, Sociología y Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universitat Jaume I de Castellón (errando@fis.uji.es).

en conjunto, sí que nos muestran, en un cierto aspecto, su correlatividad. En efecto, la crisis de los metarrelatos, de la que hablaba Lyotard, o la debilidad del pensamiento, que postulara Vattimo, propician, en connivencia con algunas corrientes del postestructuralismo, una desjerarquización del sistema de los saberes que se nos revela como el sustrato epistémico imprescindible para que haya podido sedimentarse con la eficacia que lo ha hecho la que se ha dado en llamar «sociedad del conocimiento», al amparo de las tecnologías de la información y del denominado paradigma reticular, presuntamente superador de las alienantes industrias culturales (Adorno y Horkheimer, 2004), sometidas al imperio de la estandarización estética y de la difusión centralizada.

Para explicar este proceso mediático y cognoscitivo, el mejor camino es partir de lo más general para arribar a lo que más estrechamente nos compete. Con este fin, habremos de comenzar nuestra reflexión recalando en la indudable hegemonía de la ciencia y de la información en nuestra época, que nos han llevado a la hipostatización de un saber sin hermenéutica correlativo del conocimiento sin sujeto cognoscente que promovió Popper (2005). Conocimiento científico sometido al férreo control de la crítica, sí, pero evitando cualquier implicación subjetiva. Esta ausencia de sujeto en el ámbito de las ideas y de la producción teórica, que Popper denomina Mundo 3 –por oponerlo al Mundo 1 de los estados físicos y al Mundo 2, en que se alojarían los estados de conciencia– es, según nuestros supuestos, perfectamente congruente con la integración sinonímica que se ha producido en nuestra sociedad entre los términos conocimiento e información.

Cuando Shannon formuló la teoría matemática de la información lo hizo como el menoscabo cuantificado de un ideal: el de la comunicación entre una instancia emisora y su homóloga receptora. Shannon en ningún momento definió cualitativamente la información. Simplemente computó su velocidad de transmisión y estableció para ella una unidad de medida y de almacenamiento: el bit. No otra cosa interesaba al colectivo de los ingenieros que era el destinatario de sus investigaciones. El problema radica en que los estudios sobre los medios de comunicación de masas (a los que el cine fue rápidamente adscrito como el primer patrón referencia de las industrias culturales) adoptaron inopinadamente este modelo y el presupuesto de la neutralidad de las instancias emisora y receptora. El modelo de Shannon ha inducido una técnica que la reduce al rango de lo cuantitativo y excluye cualquier problematización que defina la técnica en términos

que no sean de cálculo, planificación y predicción (Bernardo, 2006).

El problema es que por esta vía se filtra una concepción mayoritaria y acrítica que se ha generalizado en nuestro medio social y que entiende por información un saber auto-operativo, desligado de cualquier vinculación subjetiva particular y ontológicamente accesible para el sujeto cualquiera forjado a semejanza del sujeto de la ciencia. Sujeto privado de existencia, según Popper, esto es, de particularidad, de vida, de muerte, de tradición y de cultura. De esta manera, la información es una probabilidad ante una pregunta prefijada y su contenido es para cualquiera que conozca el código, tenga un soporte para almacenarla, una vía para recibirla y, en caso de que sea necesario, dinero para pagarla. Y eso acaba afectando a cualquier saber en nuestra época, manifiéstese no importa en qué soporte o morfología, puesto que hablamos del molde onto-hermenéutico por el que se cribarían todos los saberes. Es decir, que las sociedades tecnocientíficas occidentales se desenvuelven en este entorno y asimilan a él cualquier experiencia –psíquica, perceptiva, vital, económica, intersubjetiva–, puesto que es parte esencial de la naturaleza de «paradigma informativo»¹ (Palao, 2004) la vocación de incluir desde la cúspide, todas las modalidades del saber anteriores reduciendo su complejidad por medio de la eliminación de todo componente particular. Ello implica que todo saber ha de cumplir los imperativos de publicidad, esto es, de disponibilidad –libre circulación– y objetividad que redunden en su absoluta autonomía e independencia de cualquier instancia subjetiva explícita. Y de ello se deriva, también, que nada realmente inédito provendrá del mundo, pues el saber consiste en una matriz binaria, 01, sí o no, que impide la sorpresa, la revelación, el concurso de un sujeto que, con su hallazgo, sea capaz de transformar la estructura de la realidad, la percepción última de lo mundano.

Consustanciales con estos supuestos son las categorías de hipertexto e interactividad, promulgadas por la tecnología para definir el trato del particular con la información, que dócilmente se le ofrece. Por supuesto, la versión más generalizada del hipertexto y de la interactividad supone a estas nuevas estructuras de relación con el saber un homeomorfismo con el discurrir cognoscitivo humano y un potencial creativo basado en la cooperación intelectual en línea, que nos parecen indudables. Pero ello implica que algo del orden del sentido, y sobre todo de los efectos del sentido sobre el mundo, se ha perdido por el camino. Como apostilla Ryan (2004), hemos pasado de una concepción del texto como mundo a otra de texto como jue-

go. Nada que objetar, en principio. Nada, excepto la sospecha de que la quiebra de la linealidad del discurso, denunciado como un límite represor, como una losa de la tradición jerarquizada del conocimiento, conlleva también el desalojo de la posición de un sujeto que, con su aguerida soledad ante la otredad del discurso –inmensa, pero limitada por la secuencia de los enunciados– convertía a las propuestas significantes en asertos operativos, y permitía acceder las prácticas semióticas al orden de la acción –y del conocimiento– a través de la trabajosa operación de construir su sentido contra la inmoleabilidad de su fijación textual. No podemos obviar la hibridación de la primera cultura de masas –la de las industrias culturales, orientadas a la difusión de sus contenidos– con esta segunda, la del supuestamente simétrico paradigma reticular, si no queremos caer en la ingenuidad de un carácter benigno de las prácticas discursivas que, como ya advirtió Foucault, no obedecen sino al propósito de coagular, controlar y redirigir la terrible y pesada materialidad de los acontecimientos. El hombre, en posición de señor absoluto del pensamiento (Adorno y Horkheimer, 2004), accede de una forma mucho menos paradójica de lo que se pueda pensar, a la posición del alma bella hegeliana. No otra es la posición del fruitor de un videojuego, que en su reconstrucción mortíferamente narcisista del relato de sus triunfos con fragmentos imaginarios de lo real, cree estar erigiendo una construcción inofensiva, agazapado en su posición señorial, a salvo de cualquier contaminación de responsabilidad simbólica. Es la posibilidad del punto de exterioridad de la referencia lo que es sacrificado en este proceso: no deja de resultar paradójico que la época en la que textos y relatos resultan más maleables para su usuario, cualquier posibilidad de transformación racional de las dinámicas que animan el mundo esté siempre habitada por un descorazonador sentimiento de impotencia.

2. La enseñanza del cine en la universidad española: el área de comunicación audiovisual

¿Cómo afecta todo lo anterior a la enseñanza del cine en el ámbito universitario? Para hacerse cargo de esta cuestión es conveniente un repaso en perspectiva de la evolución de campo de conocimiento del discurs-

so audiovisual, tal y como ha ido siendo asimilado por la universidad española. Cuando este abordaje empieza a producirse, entre finales de la década de los setenta y principios de los ochenta, lo hace en forma de un interés por el discurso cinematográfico y por el campo de lo fílmico. De esta manera, la «arché» más inmediata –valga la paradoja– de nuestro campo académico son los estudios cinematográficos, y esta atención al hecho fílmico está claramente impregnada del aún reciente apogeo del estructuralismo francés y de su absoluta hegemonía en el campo de las ciencias del lenguaje y de la teoría literaria². El principal interés de los estudiosos del cine, primero, y con el avance de los años ochenta, de las manifestaciones audiovisuales, después, era el abordaje hermenéutico, semiótico y crítico. Con otras palabras, el interés por la estructura

La forma de comunicarse de los seres humanos no consiste en exteriorizar nuestro cerebro en un receptáculo hospitalario, sino en ingeniárnoslas para atravesar la exterioridad del lenguaje en el que habitamos. Por ello, el empeño fundamental en la docencia de lo fílmico será recuperar la opacidad perdida en la voracidad del audiovisual y de la fruición interactiva.

de la significación mucho más que por la pragmática de la comunicación. Se pensaba que el estudio del cine iba a ir de la mano del estudio de la literatura, la historia del arte, la estética, las artes escénicas, e incluso de las lenguas naturales; y no, de los procesos económicos, mediáticos, sociológicos y tecnológicos.

Sin embargo, el proceso se iba a reorientar en los años posteriores como reflejan magníficamente los profesores Martí, Franquet y Pérez-Portabella (2006) en su estudio sobre la incorporación de la tecnología a los estudios universitarios de comunicación. Distinguen los autores tres etapas en esta asunción de lo tecnológico por lo académico: una etapa analógica, otra de transición digital, y por último, la etapa de convergencia digital. Es en la segunda donde se presentan «un alto volumen de asignaturas multiregistro tanto en el ámbito práctico como teórico; es decir, los programas de las materias atienden indistintamente a perspectivas periodísticas, publicitarias o de ficción». Lo que es tanto como decir, que lo audiovisual y publici-

tario adquieren un estatuto epistemológico unificado al margen de las clasificaciones académicas tradicionales y la inveterada jerarquía entre lo artístico y lo mediático queda disuelta. Desde aquellos orígenes hasta ahora, por tanto, lo más reseñable en nuestra área es precisamente el triunfo de un nuevo paradigma de conocimiento que se ha convertido en hegemónico y que, en honor a la nomenclatura que al final se ha adoptado, podríamos llamar «paradigma comunicativo», que de forma genérica, si no en perspectiva, coincide con lo que se ha llamado «paradigma informacional» o «paradigma informativo». La diferencia de denominación radica en cualquier caso en el privilegio del polo emisor o del polo receptivo, respectivamente. Lo que me interesaba subrayar es que esta denominación, y la estructura epistémica del área de Comunicación Audiovisual y Publicidad, tiene un origen histórico y gno-

de Víctor Erice, de la disolución del cine en el audiovisual. Uno de los principales síntomas de ello en el propio espectáculo cinematográfico es precisamente que el modo hipertextual –esto es, no dependiente de la linealidad narrativa ni de la fruición secuencial– se ha insertado plenamente en la mutación que la fruición cinematográfica ha sufrido en los últimos tiempos. Primero, por la proliferación de sagas y secuelas con las que nos obsequia Hollywood y que testimonian en los últimos años –como lo hacían en los ochenta, la defunción imposible de los zombis y la reiteración de los «remakes»– de la dificultad para cerrarse de los relatos postmodernos. Pero, también, por el nuevo modo de consumo del espectáculo cinematográfico que representan las tecnologías digitales, que soslaya su linealidad y su límite. Así, en cualquier DVD nos podemos encontrar con finales alternativos, al gusto del consumidor, tanto como con la integración en el espectáculo de elementos tradicionalmente excluidos del campo cinematográfico, que precisamente en esta exclusión cifraba buena parte de su fuerza simbólica: no otra cosa es el «making of»³.

Pero también hay que anotar que este proceso ha generado una reacción de signo contrario: la propia industria cinematográfica ha ido albergando determinadas propuestas desde mediados de los años noventa

La propia industria cinematográfica ha ido albergando determinadas propuestas desde mediados de los años noventa en las que la proyección de la trama sobre el argumento, de la «dispositivo» sobre la mera «inventio», han supuesto una reivindicación del discurso secuencial cinematográfico sobre la imagen de producción electrónica, presta a una descodificación fungible y des-encadenada.

seológico en el que al final se ha optado, con el mayor consenso, por una jerarquía conceptual determinada que agrupa un determinado conjunto de saberes, priorizando con ello unos enfoques y unas funciones sobre otras: la prevalencia de las estrategias y del control productivo de sus efectos, frente al componente histórico-hermenéutico y el desarrollo del componente subjetivo y, en su acepción estética, sensible. La gestación de esta hegemonía paradigmática ha sido pareja sin duda a la implementación de las nuevas tecnologías aplicadas a la imagen y a la comunicación. En absoluto nos oponemos a ninguno de ambos procesos, pero creemos necesaria una reflexión sobre ellos para tomar su medida epistemológica e insertar legítimamente en su trama saberes que no tienen esos objetivos de eficacia pragmática como meta primera.

en las que la proyección de la trama sobre el argumento, de la dispositio sobre la mera «inventio», han supuesto una reivindicación del discurso secuencial cinematográfico sobre la imagen de producción electrónica, presta a una descodificación fungible y des-encadenada. Ahora bien, no se trata de una búsqueda de la significación metafórica por yuxtaposición, procedimiento habitual en la vanguardia histórica o en los llamados nuevos cines, sino de una torsión del argumento por la economía de la trama, de la exposición de la información narrativa al espectador, en la que se involucran, tanto la economía clásica del «flash-back» como otros modos narrativos, que obligan, por mor de esta sintaxis extrañada, a un trabajo de interpretación espectacular, sin el cual el texto fílmico no se sostendría. Precisamente, porque la secuencialidad exige la función del sujeto articulando el discurso, la función de sutura que el montaje clásico fue pergeñando con su modelo narrativo y que implicaba la absoluta subordinación a la diégesis de todos los procesos discursivos,

3. El cine y la resistencia hermenéutica

No dejan de oírse, pues, en nuestro entorno, algunos cantos de cisne que advierten, por utilizar palabras

suponiendo la imaginaria preexistencia de la historia, y la recomposición de los fragmentos en la homogeneidad de un espacio estable para la mirada, el discurso fílmico se está revelando como el espacio idóneo para la resistencia hermenéutica. Cabe, pues, interpretar este fenómeno como una reacción subjetiva en sentido fuerte ante la maleabilidad interactiva del relato postmoderno y su consecuente levedad simbólica⁴. Frente a los nuevos regímenes de consumo del audiovisual, el cine ha ido reivindicando su especificidad, propugnando lo que tozudamente exige ser inscrito en la representación. Ello le permite, en la «escansión» de los contenidos narrativos del argumento en la trama, mantener un punto oscuro en la economía de la información. Y cerrar una ventana a la información es abrir una puerta a la verdad –es decir, al límite entre lo simbólico y lo real– en la forma de lo imposible, sí, pero también de lo contingente. Una contemplación ética de lo que no puede ser de otro modo es la única puerta posible a la emergencia de lo inédito. De ahí, que el corte de la trama sobre el argumento revoque la transparencia del proceso comunicativo audiovisual: dar un corte a la continuidad del discurso remite al enunciatario a su responsabilidad subjetiva en el goce de la consistencia del mundo, o por hablar en términos más actuales, de la globalidad. Por ello, la noción académica e informativa de comunicación audiovisual implica la despoetización –destextualización– de lo fílmico. La proyección del eje paradigmático sobre el eje sintagmático, como definió el lingüista Jakobson a la función poética del lenguaje, es la única opción de resistencia a la combinatoria infinita, al anverso infinito de la fruición interactiva.

4. El análisis textual y la competencia subjetiva

El alumno que nos encontramos en la universidad, viene inevitablemente envuelto en esa red de creencias que supone el paradigma informativo. Todo su sistema de expectativas y todas sus claves de desciframiento están estructuradas por ese modelo. Nuestro trabajo será desentrañar el proceso que lleva a su hegemonía y, denunciando ésta, mostrar su particularidad. Esto es, que no todo saber es información y que su concurso como sujetos particulares es necesario en el proceso de su formación. Lo que el alumno espera que se espere de él, porque así lo ha preparado el medio social, tecnológico y académico del que proviene, es que se coloque en esa posición de sujeto excluido que almacena información que transmite sin el mínimo concurso subjetivo. La paradoja está servida: el estudiante contemporáneo es alguien que aspira a someterse a un proceso que lo produzca como sujeto

apto para sostener un saber que ofrece el semblante de sostenerse solo. El estudiante actual es un sujeto permanentemente excluido.

Tengo la fuerte convicción, a la vista del panorama descrito, de que una de las funciones irrenunciables de la enseñanza de lo cinematográfico en el ámbito del audiovisual habrá de consistir en la reintroducción de la subjetividad en el horizonte de la interpretación dotando de los atributos del texto al mensaje audiovisual, esto es, facilitando el enfoque hermenéutico revoque la impresión de disponibilidad y transparencia de las imágenes, tal como asevera Gómez Tarín (2003). Ahora bien, se trata de reintroducir una subjetividad operativa, no confundida con una esfera personal de primaria. No es el Mundo 2 de Popper, sino una función operativa del Mundo 3. Ciertamente, probablemente, nuestro cerebro funcione de manera parecida a la conexión hipertextual. La pregunta es si debemos limitarnos a aceptar lo que nos ofrecen las máquinas que puedan remedar el funcionamiento de nuestro cerebro. Sí, las necesitamos para librarnos de cierto mecanicismo mental, pero corremos el riesgo de supeditarnos a ese mecanicismo cuando proviene del exterior como información, como saber consumado. Nos comunicamos críticamente a través de argumentaciones lineales. La forma de comunicarse de los seres humanos no consiste en exteriorizar nuestro cerebro en un receptáculo hospitalario, sino en ingeniarnos para atravesar la exterioridad del lenguaje en el que habitamos. Por ello, el empeño fundamental en la docencia de lo fílmico será recuperar la opacidad perdida en la voracidad del audiovisual y de la fruición interactiva.

Y el primer paso ha de ser, sin duda, volverle a ofrecer al cine un espacio de significación que socave (que muestre como relativo y no como absoluto) el imperio de la voluntad comunicativa hegemónica. Hace ya cuarenta años, Metz (2002), en su reflexión sobre la pedagogía del cine, orientaba su enseñanza hacia el ámbito textual. Para este autor, la tarea del docente comenzaba en el puro reconocimiento perceptivo y códico de las configuraciones específicamente icónicas y símbolos ampliamente implantados en la cultura del alumno para que, una vez asentada esta competencia cultural genérica, pudiera proceder al reconocimiento de los códigos connotativos. Estos problemas de reconocimiento, que él detectaba en el panorama educativo de la Francia de los años sesenta, y que estaban relacionados con un déficit de alfabetización y generalización cultural, presentan una fisonomía completamente distinta en la Europa de estos albores del siglo XXI. El problema con que nos encontramos en este momento es, al contrario, la enorme competencia de-

codificadora de unos alumnos perfectamente adiestrados en las habilidades interactivas, desde el zapping ultrasónico al manejo de todo tipo de interfaces. Esto es, usuarios de los mensajes, pero completamente desinteresados de una dimensión lectora; perfectamente capaces de identificar los contenidos informativos a la velocidad del rayo, pero absolutamente desinteresados de su interpretación, de su lectura secuencial, de su descifrado textual⁵. De hecho, además, existen verdaderas dificultades de algunos alumnos para decodificar simbologías tradicionales⁶, que son capaces de identificar, pero que reputan como perceptos puros –estrictamente denotativos– con el único horizonte informativo de su pertinencia para el disfrute desarticulado de cualquier propuesta de sentido: el mensaje es autosuficiente, nada externo es necesario para su descodificación. De esta manera, en el continuum infinito de la información, el sujeto jamás da consigo en el proceso hermenéutico. De ahí, que hayamos de adherirnos hoy más que nunca a la propuesta del propio Metz cuando planteaba el proceso de verbalización como uno de los valores propedéuticos más destacados de la enseñanza de la imagen, precisamente porque constituye un índice de la desnaturalización de la comprensión.

Teniendo todo esto en cuenta, la especificidad del cine dentro del marco de la llamada Comunicación Audiovisual, sigue siendo la búsqueda de un espacio de resistencia para el paradigma crítico-hermenéutico en el seno de la hegemonía de la transparencia comunicativa. La necesidad de reconquistar la opacidad perdida y el ámbito de la producción significativa que parece haberse disuelto con ella. Por ello, nuestra alternativa parte de una teoría general de la imagen que preserve el carácter estructurante de la articulación secuencial –esencialmente fílmica– para la imagen encuadrada, incluso en sus versiones estáticas. Proponemos, pues, una metodología general para el análisis de las imágenes⁷ que, respetando la estructuración en niveles, con metalenguajes específicos para cada uno (Lotman, 1978), proponga un horizonte de integración genealógica que no se confunda con la superación teleológica. Semejante dispositivo no puede ser sino una técnica de proyección del eje de la selección sobre el eje de la combinación, que enfrente la clausura poética (el límite textual configurador del sentido) de fuerte tendencia metafórica, al principio de la decodificación automática, de la interactividad y del hipertexto, todos ellos de carácter metonímico. La clave del espesor del discurso estriba, en buena medida, en su capacidad poética. Podemos inferir, entonces, que desvelar los mecanismos del funcionamiento discursivo

supone colocarse en una posición estética, entenderlo oblicuamente.

Nuestra propuesta de análisis de la imagen se regirá por los siguientes principios:

- Jerarquicidad de los niveles de análisis: morfológico, enunciativo, contextual, ideológico. El sistema de niveles con metalenguajes específicos para cada uno (Lotman, 1978) obedece a dos principios fundamentales: la enunciación y la gradación genealógica. Como vemos, se trata de una técnica para proyectar el eje de la selección sobre el eje de la combinación, sobre el presupuesto teórico de que la «poeticidad» no es un rasgo esencial inherente a ciertos textos, sino una premisa metodológica para su interpretación y fijación material.

- Centralidad estructurante de la imagen audiovisual en movimiento, puesto que ello convoca la explicitación secuencial –narrativa o argumentativa– en la interpretación de la imagen.

- Preservación del espacio textual de cualquier interacción interactiva por medio de una definición estructurante del encuadre.

- Integración genealógica: imagen pictórica, fotográfica, fílmica, electrónica y digital, como estadios sucesivos del análisis.

- El procedimiento de poetización es una fase ineludible del desarrollo analítico, con lo cual la distinción «institucional» entre imágenes artísticas, informativas o publicitarias queda relegada a un segundo plano en el proceso de la «epoché» analítica. Ello garantiza la recuperación del espesor discursivo y consecuentemente la apertura a la interpretación lectora más allá de la decodificación y de la transparencia informativas. Cuidado, no se trata de disolver lo fílmico en lo audiovisual, sino justamente de todo lo contrario: devolver su complejidad a los enunciados audiovisuales confrontándolos a su componente fílmico. Poetizar lo audiovisual es plantear a la transparencia de los mensajes una ineludible interrogación sobre lo fílmico. Que el trayecto hermenéutico implica la atención a lo fílmico queda de manifiesto en espacios donde lo cinematográfico no es el componente esencial como se puede comprobar, por ejemplo, en el análisis textual del mensaje publicitario si lo enfrentamos al más habitual análisis pragmático o retórico. La atención a lo fílmico establece una praxis de mucho más difícil control que la decodificación: la de la lectura.

- Sujeción de la imagen digital a su componente icónico. Los elementos específicos de la imagen digital interactiva quedan referidos a su componente enunciativo como un programa de lectura que puede ser aislado e interpretado más allá de la inmersión en el

entorno virtual: la relación entre realismo y pixelización, arquitectura visual y arquitectura conceptual (con la consecuente predominancia de lo visual, o bien, la subordinación del componente visual a la arquitectura de la información), la sensibilidad del interfaz, el grado de interactividad (hipervínculo simple o multimedia), la intervención narrativa, informativa o cognitiva, etc. quedan referidas al diálogo enunciativo (de los que no se excluye, claro está, la voluntad de modelización o manipulación) y de esta forma recuperamos una concepción del texto como mundo y no como juego.

Para concluir: Lo que planteamos no es tanto que el cine necesite de un enfoque hermenéutico, como que lo fílmico lleva incorporado en sí la exigencia ineludible de la hermenéutica, incluso en la producción audiovisual más banalmente mediática. La poetización fílmica del audiovisual en el proceso de su análisis no sólo implica la reversibilidad del proceso, sino –en el más noble sentido político del término– el imperativo moral de su subversión.

Notas

¹ He podido reflexionar por extenso sobre todas estas cuestiones (Palao, 2004). La mayoría de lo que en este espacio son inevitablemente presupuestos teóricos, están allí convenientemente desarrollados.

² A este vector de influencia, se suma, procedente de la sociología y de las ciencias políticas, toda la tradición anglosajona, de la «Mass Communication Research» y, haciendo de vínculo interseccional entre ambos toda la tradición de la Escuela de Frankfurt y de su teoría crítica, en la que la figura de Theodor Adorno, tan interesado en lo socio-político como en lo estético, hacía de puente singular y especialmente valioso.

³ A propósito de «Matrix», el film pionero en este proceso (Palao y Crespo, 2005).

⁴ Piénsese en la torsión que David Lynch ejerce sobre la tipología narrativa más lineal del cine clásico (la «road movie») en sus tres últimas películas (Lost highway, Straight story, Mulholland Drive), donde los mismos títulos ya nos hablan de cierta ironía metafórica entre las carreteras, las redes de información, la linealidad narrativa y el cine de Hollywood. No es este el lugar para reseñar una filmografía exhaustiva respecto a esta deconstrucción argumental en el cine contemporáneo, pero pensemos simplemente en los nombres de directores como C. Nolan, Q. Tarantino, G. Inárritu, J. Woo, M. Gondry o el mismo P. Almodóvar, así como la emergente conquista de nuevos mercados y públicos del cine asiático (N. Kitano, Kim Ki Duk, Chang-wook Park, Wong Kar Wai, etc.) para percatarnos de que en absoluto hablamos de un fenómeno aislado o puntual.

⁵ Lamentablemente no tenemos espacio aquí para traer a nuestra argumentación las ideas de los profesores Del Río y Catalá en lo referente al abordaje complejo de la imagen y a su capacidad deconstructiva del logocentrismo dominante. Quiero dejar constancia, al menos, de que sus aportaciones están implícitas en el desarrollo que estamos llevando a cabo.

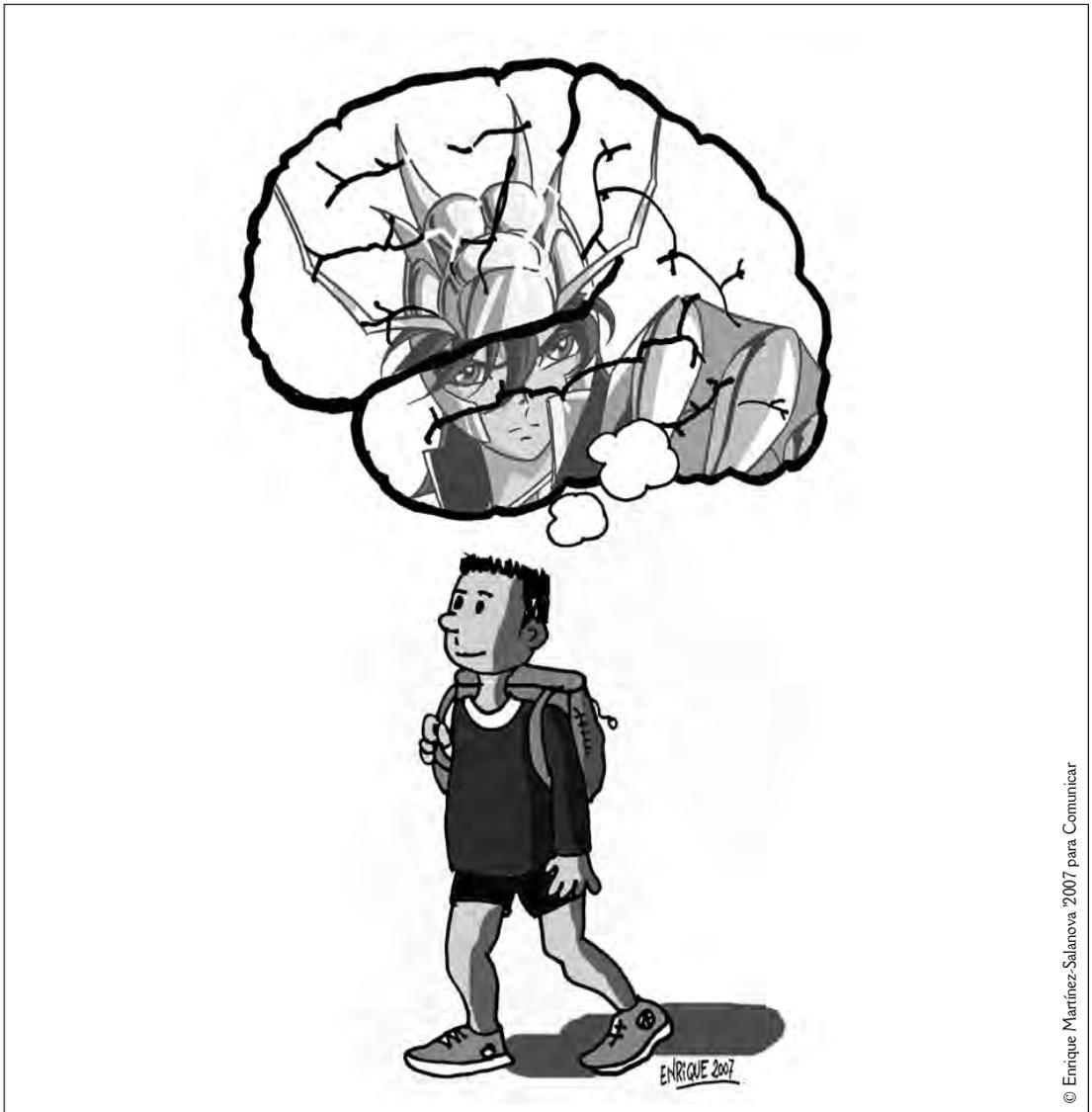
⁶ Ejemplo evidente es el de la simbología religiosa en alumnos de

formación exclusivamente laica. Me baso aquí en mi experiencia como profesor de Teoría General de la Imagen en la Universitat Jaume I.

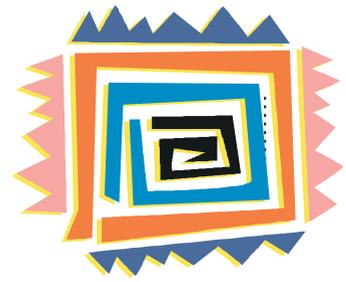
⁷ Véase el método de análisis de la imagen fotográfica propuesto por el Grupo de Investigación Itaca-UJI, bajo la dirección de Marzal Felici, como ejemplo desarrollado de lo que proponemos: que las nuevas tecnologías pueden ser reorientadas a la conformación textual del mensaje icónico. El método es consultable en www.analisisfotografia.uji.es. El mismo Grupo, del que formo parte, se halla trabajando ahora en su versión fílmica.

Referencias

- ADORNO, T.W. y HORKHEIMER, M. (2004): *Dialéctica de la ilustración*. Madrid, Trotta.
- BERNARDO, J.M. (2006): *El sistema de la comunicación mediática*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- CATALÀ, J.M. (2005): *La imagen compleja. La fenomenología de las imágenes en la era de la cultura visual*. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- DEL RÍO, P. (1996): *Psicología de los medios de comunicación: hacia el diseño sociocultural en comunicación audiovisual*. Madrid, Síntesis.
- FERNÁNDEZ, C. (2004): *El anverso infinito. Arte y comunicación en la era digital: del texto al hipermedia*. Castellón, Universitat Jaume I.
- FOUCAULT, M. (1987): *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets.
- GÓMEZ TARÍN, F.J. (2003): «Prioridad hermenéutica en la incorporación a la enseñanza del cine y los medios audiovisuales», en VARIOS: *Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação* (www.bocc.ubi.pt/pag/tarin-francisco-prioridad-hermeneutica-ensenanza-del-cine.pdf).
- JAKOBSON, R. (1984): «Lingüística y poética», en *Ensayos de Lingüística General*. Barcelona, Ariel; 347-395.
- LYOTARD, J.F. (1984): *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra.
- LOTMAN, L.M. (1978): *Estructura del texto artístico*. Madrid, Itsmo.
- MARTÍ, J.M.; FRANQUET, R. y PÉREZ-PORTABELLA, A. (2006): «Los estudios universitarios de comunicación ante el escenario de la universalización tecnológica», en *Telos*, 67; 49-57.
- MARZAL, J. y GÓMEZ TARÍN, F.J. (2005): «Interpretar un film. Reflexiones en torno a las metodologías de análisis del texto fílmico para la formulación de una propuesta de trabajo», en *I Congreso Internacional de Análisis Fílmico Universitat Jaume I, Ciclo de Otoño de comunicación Fundación General Complutense*. Madrid (<http://apolo.uji.es/figt/Naranja2006.pdf>).
- METZ, C. (2002): «Imágenes y pedagogía», en *Ensayos sobre la significación en el cine (1968-1972)*; vol. 2. Barcelona, Paidós.
- PALAO, J.A. (2004): *La profecía de la imagen-mundo. Para una genealogía del paradigma informativo*. Valencia, IVAC.
- PALAO, J.A. y CRESPO, R. (2005): *Guía para ver y analizar «Matrix»*. Valencia, Nau Llibres/Octaedro.
- POPPER, K.R. (2005): *Conocimiento objetivo*. Madrid, Tecnos.
- RYAN, M.L. (2004): *Narración como realidad virtual. La inmersión y la interactividad en la literatura y en los medios electrónicos*. Barcelona, Paidós.
- VATTIMO, G. y ROVATTI, P.A. (Eds.) (1988): *El pensamiento débil*. Madrid, Cátedra.



© Enrique Martínez-Salanova 2007 para Comunicar



Comunicar 29

Caleidoscopio



Kaleidoscope

Investigaciones

Estudios

Análisis

Researches
Studies
Analysis

IDEAS Y PANTALLAS

Texto y dibujos
Enrique Martínez-Salanova Sánchez

Las ideas se transmiten en el cine mediante luces y sombras proyectadas para crear una ilusión



La caverna
de Platón

...Esos pobres desgraciados llegan a creer, faltos de una educación diferente, que aquello que ven no son sombras, sino objetos reales, la misma realidad...

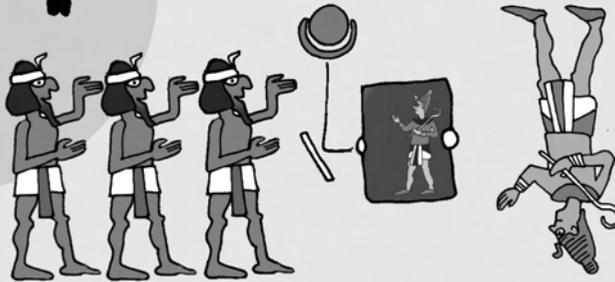
1

Antigua china



La sombra arrojada por un cuerpo opaco, o translúcido es el método más antiguo de crear imágenes en movimiento

Antiguo Egipto



La linterna mágica se conocía en Egipto en el tiempo de los faraones

Grecia



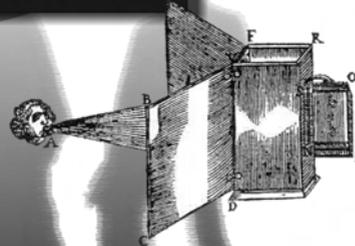
Aristóteles (300 a.C.) conocía la cámara oscura



Leonardo da Vinci y Alberto Durero emplearon la cámara oscura para ampliar y dibujar objetos

Della Porta, físico napolitano, en el 1588, antepuso al orificio una lupa y con ella obtuvo mayor nitidez en la imagen.

Renacimiento



Se creó el primer espectáculo luminoso para habitación negra

Athanasie Kircher
(jesuita alemán, 1602-80)
construyó una linterna mágica
que proyectaba textos

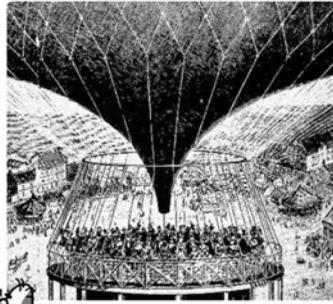
Paul Philidor (1793)
inventó la retroproyección móvil
y los primeros espectáculos
de fantasmagoría

Auguste y Louis Lumière,
en 1894,
presentan la primera
sesión cinematográfica

Los espectadores se asustaron
al ver el tren
que salía de la pared

3

Ahí comenzó la batalla por hacer pantallas que marcaran al espectador



1900,
Raoul
Grimoin-Sanson,
Cinéorama,
Exposición Universal
de París



1952
Cinerama



1953
CinemaScope



1955
Todd-AO

... y desde entonces nos hemos dedicado a hacer las pantallas cada vez más pequeñas...

1985
IMAX



¿Pasará lo mismo con las ideas?

(Recibido: 30-10-06 / Aceptado: 30-03-07)

- Joan Ferrés Prats
Barcelona

La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores

Competence in media studies: its dimensions and indicators

Mediante el documento «Competencias en comunicación audiovisual» se pretende definir las dimensiones que debería atender una educación en comunicación audiovisual y señalar los indicadores mediante los que se deberían valorar los resultados de esta educación. El documento es el resultado de las aportaciones de unos 50 expertos de entre los más reconocidos del ámbito iberoamericano, y ha sido consensuado por 14 reconocidos expertos del Estado español.

The document «Competences in Audiovisual Communication» can serve as a basis both for the criteria on which the Education in Audiovisual Communication should be based as well as the dimensions that must be taken into account. The main value of this document therefore lies in the fact that it has been agreed by the 14 most renowned experts in Spain, after consulting 50 experts from Latino-America.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Audiovisual communication, education, competences, critical interpretation, creative expression.

Comunicación audiovisual, educación, competencias, lectura crítica, expresión creativa.

El concepto de competencia nació asociado al mundo laboral, al mundo de la empresa. Gradualmente fue siendo integrado en el mundo académico, hasta convertirse en el eje conceptual de las reformas educativas en la mayoría de los países de la Unión Europea, incluido el Estado español.

Se suele entender por competencia una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes que se consideran necesarias para un determinado contexto. El abandono en el que se encuentra la educación en comunicación audiovisual (ECA) se pone de manifiesto, pues, en el hecho de que, a pesar de que nues-

- ◆ Dr. Joan Ferrés Prats es profesor del Departamento de Periodismo y de Comunicación Audiovisual de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona (joan.ferres@upf.edu).

tro contexto cultural es marcadamente audiovisual, la ECA no tiene casi ninguna presencia en los currículos educativos.

Hay que reconocer que en nuestro país hay experiencias muy valiosas de educación en comunicación audiovisual. Pero, atendiendo al conjunto de la sociedad, estas experiencias resultan puntuales, anecdóticas, poco representativas. Y, desde el punto de vista de las competencias, son muy pocas las tentativas, explícitas o implícitas, que se han hecho para definir lo que sería una persona competente en comunicación audiovisual.

Como miembro del grupo UNICA (Unidad de Investigación en Comunicación Audiovisual) de la Universidad Pompeu Fabra, Joan Ferrés, en colaboración con Mercè Oliva, y con el patrocinio del Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC), llevó a cabo en el año 2005 una iniciativa tendente a definir y a consensuar este concepto. Se elaboró un primer documento, a partir de la experiencia del equipo de investigadores y del análisis de las iniciativas más significativas llevadas a cabo en los países que han destacado más en este campo.

El documento fue enviado a 54 expertos del ámbito iberoamericano que se han dado a conocer por sus aportaciones en este ámbito académico. Con las observaciones y las sugerencias de los 46 expertos que respondieron a la demanda se elaboró un segundo documento, que fue enviado a 14 expertos del estado español para que lo analizaran y lo valoraran. Finalmente, estos expertos debatieron las propuestas y las observaciones en un seminario presencial realizado en Barcelona y consensuaron el documento definitivo¹.

El valor principal del documento «Competencias en comunicación audiovisual» radica, pues, en el hecho de que es el resultado de las aportaciones de los expertos más reconocidos del ámbito iberoamericano y que ha sido consensuado por los expertos más reconocidos del Estado español.

Se trata, por descontado, de un documento que siempre será provisional, un documento que tendrá que ser revisado continuamente, a medida que se vayan haciendo experiencias de educación en comunicación audiovisual. Pero es un documento que puede servir de base tanto en lo que atañe a los criterios desde los que se tendría que plantear esta educación como en lo referente a las dimensiones que habría que atender.

1. Justificación de la propuesta

El abandono en el que se encuentra la educación en comunicación audiovisual se manifiesta, entre otras

cosas, por la falta de una definición precisa y consensuada de qué comporta ser competente en este ámbito y, como consecuencia, por la ausencia de evaluaciones sobre el nivel de competencia de las personas.

La eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje está condicionada en buena medida por la eficacia de los sistemas de evaluación que se incorporen en ellos. Por otra parte, no puede haber unos sistemas de evaluación eficaces sin una definición precisa de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que es preciso haber conseguido para poder considerarse competente en un ámbito académico.

El documento se sitúa en el marco del programa de trabajo de la Unión Europea «Education & Training, 2010», dentro del grupo de trabajo sobre «Competencias clave para una aprendizaje a lo largo de toda la vida: un marco de referencia europeo». En marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa marcó un nuevo objetivo estratégico para la Unión Europea: los sistemas de educación y formación deben adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento; para ello, los estados miembros deben establecer un marco europeo que defina las nuevas destrezas básicas que los europeos deben dominar en el marco de un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Este marco debe incluir las tecnologías de la información y la comunicación, la cultura tecnológica, las lenguas extranjeras, el espíritu emprendedor y las habilidades sociales. Para ello, se crean grupos de trabajo sobre competencias clave.

Dos años después, en febrero de 2002, en el Consejo de Barcelona, se acentuaba la necesidad de acción para mejorar el dominio de las destrezas básicas. En particular, se pidió especial atención a la alfabetización digital y a las lenguas extranjeras. Se trata de definir cuáles son las competencias necesarias para todos en la sociedad del conocimiento. El grupo de trabajo B denominado «Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida» ha definido un marco compuesto por ocho dominios de competencias clave que se consideran necesarias para todos en la sociedad del conocimiento, entre las que figura en cuarto lugar la competencia digital.

Pues bien, derivado de este mandato, los sistemas educativos deben definir y alentar las competencias clave que debe adquirir el alumnado en la etapa escolar, en el marco de sus competencias.

Se puede definir la «competencia clave» como un conjunto multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todas las personas necesitan adquirir en el proceso de enseñanza obligatoria para su realización y desarrollo personal, inclusión en

la sociedad y acceso al empleo. Deben ser transferibles y, por tanto, aplicables en determinados contextos y situaciones.

En el documento de trabajo anteriormente citado sobre competencias clave se establece que la competencia digital –que abarca tanto a las tecnologías de la información como de la comunicación– «implica el uso confiado y crítico de los medios electrónicos para el trabajo, el ocio y la comunicación. Estas competencias están relacionadas con el pensamiento lógico y crítico, con las destrezas para el manejo de la información a un alto nivel, y con el desarrollo eficaz de las destrezas comunicativas».

El desarrollo eficaz de estas destrezas comunicativas supone en el individuo una imprescindible competencia en comunicación audiovisual, que entendemos como la capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo. Esta competencia está relacionada con el conocimiento de los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producirla.

Hablamos de comunicación audiovisual para referirnos a todas aquellas producciones que se expresan mediante la imagen y/o el sonido en cualquier clase de soporte y de medio, desde los tradicionales (fotografía, cine, radio, televisión, vídeo) hasta los más recientes (videojuegos, multimedia, Internet...).

El Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC) ha hecho una aportación pionera instrumentando dispositivos tanto de consulta como de interacción entre expertos para definir con rigurosidad disciplinar los marcos referenciales que delimitan el concepto de persona competente en comunicación audiovisual (CA).

2. Diseño de la propuesta

Con este fin se han realizado dos actividades destinadas a la definición consensuada de dicho concepto:

- Elaboración de un documento base, en el que se defina el concepto persona competente en comunicación audiovisual (CA). A partir de la experiencia de los autores del documento, confrontada con el análisis de documentos elaborados en países en los que se trabaja la educación en comunicación audiovisual (ECA), se elaboró un documento base en el que se definían las dimensiones que configuran la noción de competencia no profesional en el área de la CA y se presentaban los indicadores que se consideraban adecuados para evaluarla. Este documento fue evaluado, vía mail, por los principales especialistas en la materia

en el ámbito iberoamericano. Se les invitó a realizar todo tipo de modificación, sugerencia y crítica escrita que considerasen una aportación a la redacción del documento definitivo.

- Jornada de discusión. En una segunda fase, se celebró el día 11 de noviembre una Jornada a la que asistieron los principales expertos en la materia del Estado para debatir el documento con las aportaciones, con el objetivo de consensuar una definición sobre lo que se entiende como persona competente en comunicación audiovisual y delinear los indicadores a tener en cuenta para posibilitar su evaluación.

La propuesta comporta tres tipos de implicaciones:

- Para llegar a ese documento era preciso tener en cuenta qué se considera que debería ser conocido, lo que implica una dimensión normativa.

- Ese documento, para ser eficaz, debería poder servir como instrumento para medir, es decir, ser útil en una dimensión descriptiva.

- El producto descriptivo final debería servir posteriormente para contribuir a elaborar los objetivos, procesos y contenidos en comunicación audiovisual que deberían ser desarrollados y adquiridos por el alumnado con carácter general al final de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y servir de base para el desarrollo de posteriores aprendizajes en este campo a lo largo de toda la vida; así como también los contenidos del currículo universitario para la formación de los futuros profesores y futuros profesionales de la comunicación y la información en general.

3. Ámbitos de incidencia

Se describen a continuación dos criterios por los que deberían regirse los niveles de competencia que se describen posteriormente. El primero incide en lo personal y el segundo en lo operativo.

3.1. En lo personal: interacción entre emotividad y racionalidad

Se trata de que las personas sean capaces de tomar conciencia de las emociones que están en la base de la fascinación que ejercen las imágenes y de convertirlas en el desencadenante de la reflexión crítica. Se trata de que sean capaces de pasar del simple placer de mirar la imagen e interactuar con ella al de pensarla y de ahí al de pensar creando imágenes, convirtiendo la capacidad de análisis, el sentido crítico, la fruición estética y la expresión creativa en nuevas fuentes de satisfacción. En otras palabras, para que una persona pueda ser considerada competente en comunicación audiovisual no se le ha de exigir que, como espectador, sustituya la emoción por la reflexión,

sino que ha de ser capaz de convertir la emoción en reflexión y la reflexión en emoción.

3.2. En lo operativo: interacción entre la lectura crítica y la expresión creativa

Una persona competente en comunicación audiovisual ha de ser capaz a un tiempo de interpretar adecuadamente mensajes audiovisuales y de expresarse con una mínima corrección en este ámbito comunicativo. En otras palabras, ha de ser capaz de realizar un análisis crítico de los productos audiovisuales que consume y, al mismo tiempo, de producir mensajes audiovisuales sencillos que sean comprensibles y comunicativamente eficaces.

4. Dimensiones

La competencia en comunicación audiovisual comporta el dominio de conceptos, procedimientos y actitudes relacionados con lo que podrían considerarse las seis dimensiones fundamentales de la comunicación audiovisual²:

4.1. El lenguaje

- Conocimiento de los códigos que hacen posible el lenguaje audiovisual y capacidad de utilizarlos para comunicarse de manera sencilla pero efectiva.

- Capacidad de análisis de los mensajes audiovisuales desde la perspectiva del sentido y significación, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros.

4.2. La tecnología

- Conocimiento teórico del funcionamiento de las herramientas que hacen posible la comunicación audiovisual, para poder entender cómo son elaborados los mensajes.

- Capacidad de utilización de las herramientas más sencillas para comunicarse de manera eficaz en el ámbito de lo audiovisual.

4.3. Los procesos de producción y programación

- Conocimiento de las funciones y tareas asignadas a los principales agentes de producción y las fases en las que se descomponen los procesos de producción y programación de los distintos tipos de productos audiovisuales.

- Capacidad de elaborar mensajes audiovisuales y

conocimiento de su trascendencia e implicaciones en los nuevos entornos de comunicación.

4.4. La ideología y los valores

- Capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales, en cuanto representaciones de la realidad y, en consecuencia, como portadores de ideología y de valores.

- Capacidad de análisis crítico de los mensajes audiovisuales, entendidos a un tiempo como expresión y soporte de los intereses, de las contradicciones y de los valores de la sociedad.

4.5. Recepción y audiencia

- Capacidad de reconocerse como audiencia activa, especialmente a partir del uso de las tecnologías digitales que permiten la participación y la interactividad.

- Capacidad de valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción y valoración de los mensajes audiovisuales.

El valor principal del documento «Competencias en comunicación audiovisual» radica, pues, en el hecho de que es el resultado de las aportaciones de los expertos más reconocidos del ámbito iberoamericano y que ha sido consensuado por los expertos más reconocidos del Estado español.

4.6. La dimensión estética

- Capacidad de analizar y de valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación del sentido estético.

- Capacidad de relacionar los mensajes audiovisuales con otras formas de manifestación mediática y artística

5. Indicadores

1. Lenguaje audiovisual

1.1. Ámbito del análisis

1.1.1. Los códigos

- Capacidad de analizar y valorar el uso de los recursos formales vinculados a la imagen desde el punto de vista expresivo y estético.

- Capacidad de analizar y valorar el uso del «casting» (presencia física e interpretación de actores y presentadores), el escenario, maquillaje y vestuario.

- Capacidad de analizar y valorar los tipos de iluminación utilizados, y las funciones expresivas y/o estéticas que cumplen.

- Capacidad de analizar y de valorar el uso del sonido y la función expresiva y estética que cumplen, en interacción con los demás elementos expresivos.

- Capacidad de analizar y de valorar el uso de la edición como recurso para conferir sentido, ritmo y significación a las imágenes y sonidos en función de su interacción.

- Conocimientos básicos sobre la evolución del lenguaje audiovisual a lo largo de la historia y sobre los cambios e innovaciones introducidas en los distintos medios.

1.1.2. Medios, tipos y géneros

- Capacidad de identificar las características expresivas específicas de cada medio.

- Capacidad de distinguir entre ficción y no ficción, y de valorar un mensaje audiovisual en función de la categoría y el género al que pertenece.

- Capacidad de identificar las características del relato, los informativos, la publicidad los concursos y los magazines, «reality shows», «talk shows» y debates:

1.1.2.1. Relato audiovisual

- Capacidad de analizar y de valorar la estructura narrativa de un relato audiovisual y los mecanismos de la narración.

- Capacidad de analizar y valorar los personajes en un relato audiovisual y los roles narrativos que asumen.

- Capacidad de analizar y de valorar un relato en función del público objetivo al que se dirige.

- Capacidad de identificar y valorar qué aporta la interactividad al relato.

1.1.2.2. Informativos

- Capacidad de valorar la información audiovisual como un ejercicio de selección y descarte en el que inciden distintos criterios, de los cuales, el más importante es la imagen.

- Capacidad de valorar la información en función del orden en el que aparecen las noticias, del tiempo que se les dedica, el relato de lo que se dice explícitamente y la ausencia de lo que se omite.

- Capacidad de entender el sustrato empresarial propio de los medios y valorar las consecuencias que esto puede tener en el tratamiento informativo.

- Capacidad de entender que el ejercicio de la información implica la toma de decisiones de contenido y presentación y que no existe una regla objetiva para este propósito.

- Capacidad de comprender que este ejercicio de interpretación permite la pluralidad y la libertad de expresión, y que puede dar pie a un tratamiento informativo veraz o la manipulación dolosa.

- Capacidad de detectar y valorar las diferencias en el tratamiento de la información de una misma noticia que ofrecen distintos medios y entender que distintas visiones del mundo inciden en la visión social de la realidad.

1.1.2.3. Publicidad³

- Capacidad de análisis crítico de anuncios desde el punto de vista de las necesidades y deseos del destinatario: ¿satisface necesidades o crea deseos?

- Capacidad de análisis y valoración de anuncios en función del beneficio del producto que se presenta, una ventaja funcional o un valor añadido, de tipo psicológico o sociológico.

- Capacidad de discernir si en un mensaje publicitario se recurre a mecanismos de tipo racional, vinculados a la argumentación, o de emotividad primaria, vinculados a la seducción.

- Capacidad de comprensión y valoración crítica de formas de publicidad indirecta como el «product placement».

1.1.2.4. Concursos

- Capacidad para analizar las finalidades del concurso.

- Capacidad para analizar las estrategias utilizadas por los concursantes.

- Capacidad para conocer la relación existente con la publicidad explícita e implícita en este tipo de programas.

- Capacidad para analizar los valores explícitos e implícitos.

1.1.2.5. Magazines, «reality shows», «talk shows» y debates

- Capacidad de identificar la finalidad de la gestión de la palabra.

- Capacidad para analizar el tipo de relación construida con la audiencia.

- Capacidad de identificar los valores y modelos construidos a través de los personajes, presentadores y la narrativa.

1.2. Ámbito de la expresión

- Capacidad de elaborar imágenes estáticas y en movimiento con un uso correcto de los recursos formales vinculados a la imagen.

- Capacidad de relacionar imágenes de manera

creativa, para conferirles un nuevo sentido a partir de su interacción.

- Capacidad de asociar imágenes a textos verbales de forma original para conseguir síntesis expresivas con nuevos valores comunicativos.
- Capacidad de integrar imágenes y sonido creativamente, para formar nuevos productos audiovisuales.

2. La tecnología

2.1. Ámbito del análisis

- Conocimiento de los principios fisiológicos y físicos que hacen posible la percepción en la comunicación audiovisual.
- Conocimiento de las innovaciones tecnológicas más importantes que se han ido desarrollando a lo largo de la historia de la comunicación audiovisual.
- Capacidad de detectar la manera como se han realizado los efectos más elementales.

2.2. Ámbito de la expresión

- Capacidad de manejo de equipos de registro visual (cámara de fotografía y de vídeo) y sonoro (micrófonos y grabadoras) con los mínimos exigibles de corrección técnica.
- Manejo elemental de los sistemas de edición electrónica y digital de imágenes y sonidos.
- Manejo elemental de los sistemas de captación y modificación digital de las imágenes.

3. Procesos y agentes de producción y programación

3.1. Ámbito del análisis

- Conocimientos básicos de los factores que convierten los mensajes audiovisuales en productos sometidos a los condicionamientos socioeconómicos de toda industria.
- Conocimiento de las diferencias entre medios de titularidad pública y privada.
- Conocimiento de las diferencias fundamentales entre las emisiones en directo y en diferido en los distintos medios.
- Conocimientos básicos de las fases que constituyen el proceso de producción y distribución de una obra audiovisual, y de los profesionales que intervienen en ellas.
- Capacidad de valorar críticamente la oportunidad que ofrecen a veces los medios de invertir los roles emisor-receptor.

3.2. Ámbito de la expresión

- Capacidad de detectar los diferentes ámbitos, temas y situaciones no tratados, escasa o deficientemente tratados en los medios de comunicación y otros que aparecen más destacados.

4. Recepción y audiencias

4.1. Ámbito del análisis

- Capacidad de dilucidar por qué gustan unas imágenes o por qué tienen éxito: qué necesidades y deseos (cognitivos, estéticos, emotivos, sensoriales...) satisfacen.
- Capacidad de discernir y asumir las disociaciones que se producen a veces en el espectador entre emotividad y racionalidad, entre el interés más o menos primario que generan las imágenes y las valoraciones racionales que se hacen de ellas.
- Capacidad de detectar los mecanismos de identificación y de proyección e inmersión que se activan

El desarrollo eficaz de estas destrezas comunicativas supone en el individuo una imprescindible competencia en comunicación audiovisual, que entendemos como la capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo.

ante los personajes, las acciones y situaciones de un relato, videojuego, Internet...

- Capacidad de valorar los efectos cognitivos de las emociones: ideas y valores que se relacionan con personajes, acciones y situaciones que suscitan emociones positivas o negativas.
- Conocimiento de la importancia del contexto personal y social en la recepción y valoración de las imágenes.
- Capacidad de reflexión sobre los propios hábitos de consumo mediático.
- Capacidad de selección de los mensajes que se consumen, en base a unos criterios conscientes y razonables.
- Adquisición de hábitos de búsqueda de información sobre los productos disponibles en los medios.
- Conocimientos básicos sobre los estudios de audiencia: para qué sirven y sus limitaciones.

- Conocimientos básicos sobre las principales técnicas de programación.
- Conocimiento de los diferentes colectivos y asociaciones de espectadores y usuarios de los medios audiovisuales
- Conocimiento del marco jurídico que ampara y protege al consumidor en su recepción audiovisual
- Capacidad de producir aprendizajes, conciencia sobre lo que se aprende ante las pantallas capacidad de transferir estos aprendizajes a otros escenarios de la vida....

4.1 Ámbito de la expresión

- Conocimiento del poder que comporta estar informados de los canales y las posibilidades legales de reclamación ante cualquier incumplimiento de las normas vigentes en materia audiovisual.

5. Valores e ideología

5.1. Ámbito del análisis

- Capacidad de detectar y de tomar partido ante la ideología y los valores que se desprenden del tratamiento que se hace de los personajes, acciones y situaciones.
- Capacidad de analizar y valorar los mensajes audiovisuales como refuerzo de los valores imperantes en la sociedad o como portadores de valores alternativos.
- Capacidad de detectar los estereotipos más generalizados, sobre todo en cuanto a género, etnicidad, minorías sociales o sexuales, discapacidades, etc., y de analizar sus causas y consecuencias.
- Capacidad de distinguir entre la realidad y la representación que los medios ofrecen de ella.
- Capacidad para reconocer que no se puede estar informado sobre la realidad recurriendo a un solo medio.
- Capacidad de analizar críticamente los efectos de homogeneización cultural que ejercen a veces los medios.

5.2 Ámbito de la expresión

- Capacidad de producir mensajes sencillos para transmitir valores o para criticar los que presentan algunos productos mediáticos

6. Estética

6.1. Ámbito del análisis

- Capacidad de extraer placer de los aspectos formales, es decir, no sólo de lo que se dice sino también de la manera como se dice.
- Capacidad de relacionar las producciones au-

diovisuales con otras manifestaciones mediáticas o artísticas (influencias mutuas...).

- Capacidad de reconocer una producción audiovisual que no se adecue a unos criterios mínimos en cuanto a calidad artística.
- Capacidad de identificar las categorías estéticas básicas, como la innovación formal y temática, originalidad, estilo, escuelas o tendencias.

6.2. Ámbito de la expresión

- Capacidad de producir mensajes audiovisuales elementales que sean comprensibles y que aporten una cierta dosis de creatividad, de originalidad y de sensibilidad.

7. Apéndice

Presentamos a continuación las listas con los nombres de los expertos que participaron en las dos fases de la iniciativa.

Expertos iberoamericanos consultados⁴

Aguaded, José Ignacio. Universidad de Huelva, España
 Amador, Rocío. UNAM, México
 Aparici, Roberto. UNED, España
 Aranguren, Fernando. Universidad Dist. Fº J. Caldas, Colombia
 Arévalo, Javier. Secretaría de Educación Pública, México
 Ávila, Patricia. ILCE, México
 Bartolomé, Antonio. Universidad de Barcelona, España
 Bernal, Héctor. ILCE, México
 Blois, Marlene. CREAD, Río de Janeiro, Brasil
 Bustamante, Borys. Universidad Dist. Fº J. Caldas, Colombia
 Cabero, Julio. Universidad de Sevilla, España
 Candiotti, Carmen. Ministerio de Educación, España
 Covi, Delia. UNAM, México
 Del Río, Pablo. Universidad de Salamanca, España
 Dorrego, Elena. Universidad Central de Venezuela
 Esperón Porto, Tania. Universidad de Pelotas, Brasil
 Fabbro, Gabriela. Universidad La Plata, Buenos Aires, Argentina
 Fainholc, Beatriz. CEDIPROE, Argentina
 Fontcuberta, Mar de. Pontificia Universidad Católica de Chile.
 Fuenzalida, Valerio. Universidad Católica de Chile
 Funes, Virginia. UMSA, Buenos Aires, Argentina.
 Gabelas, José Antonio. Grupo Spectus, Zaragoza, España
 García Fernández, Nicanor. Gobierno de Asturias, España
 García Matilla, Agustín. Universidad Carlos III de Madrid, España
 Gutiérrez, Alfonso. Magisterio Segovia, Univ. Valladolid, España
 Hermosilla, Elena. CONACE, Chile
 Hernández, Gustavo. Universidad de Caracas, Venezuela
 Kaplún, Gabriel. Universidad de Montevideo, Uruguay
 López, Emma (ILCE), México
 Maquinay, Aurora, Generalitat de Catalunya, España
 Merlo Flores, Tatiana. Univer. Católica, Buenos Aires, Argentina
 Miralles, Rafael. Universidad de Valencia, España
 Morduchowicz, Roxana. Ministerio de Educación, Argentina
 Obach, Xavier. Televisión Española, España
 Ojeda, Gerardo. ATEI, España
 Orozco, Guillermo. Universidad de Guadalajara, México
 Ottobre, Salvador. Universidad Austral, Argentina

Pereira, Sara. Universidade do Minho, Portugal
 Pinto, Armanda. Universidad de Coimbra, Portugal
 Pujadas, Eva. Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España
 Reia-Baptista, Vito. Universidade do Algarve, Portugal
 Quintão, Vânia. Universidad de Brasília, Brasil
 Quiroz, Teresa. Universidad de Lima, Perú
 Rincón, Omar. Universidad Javeriana, Colombia
 San Martín, Patricia. CONICET, Argentina
 Vázquez, Miguel. Instituto Eduardo Pondal, Santiago, España

Expertos de ámbito nacional⁵

Aguaded, José Ignacio. Universidad de Huelva
 Aparici, Roberto. UNED, Madrid
 Candiotti, Carmen. Ministerio de Educacin, Madrid
 Del Río, Pablo. Universidad de Salamanca
 Ferrés Prats, Joan. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
 Gabelas, José Antonio. Grupo Spectus, Zaragoza
 García Fernández, Nicanor. Principado de Asturias. Oviedo
 García Matilla, Agustín. Universidad Carlos III, Madrid
 Gutiérrez, Alfonso, Magisterio Segovia, Universidad de Valladolid
 Maquinay, Aurora. Generalitat de Catalunya, Barcelona
 Obach, Xavier. Televisión Española, Madrid
 Ojeda, Gerardo. ATEI, Madrid

Pujadas, Eva. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
 Vázquez, Miguel. Instituto Secundaria, Santiago de Compostela

Notas

¹ En un apéndice al final del artículo constan los nombres de los expertos que participaron en las dos fases de la iniciativa.

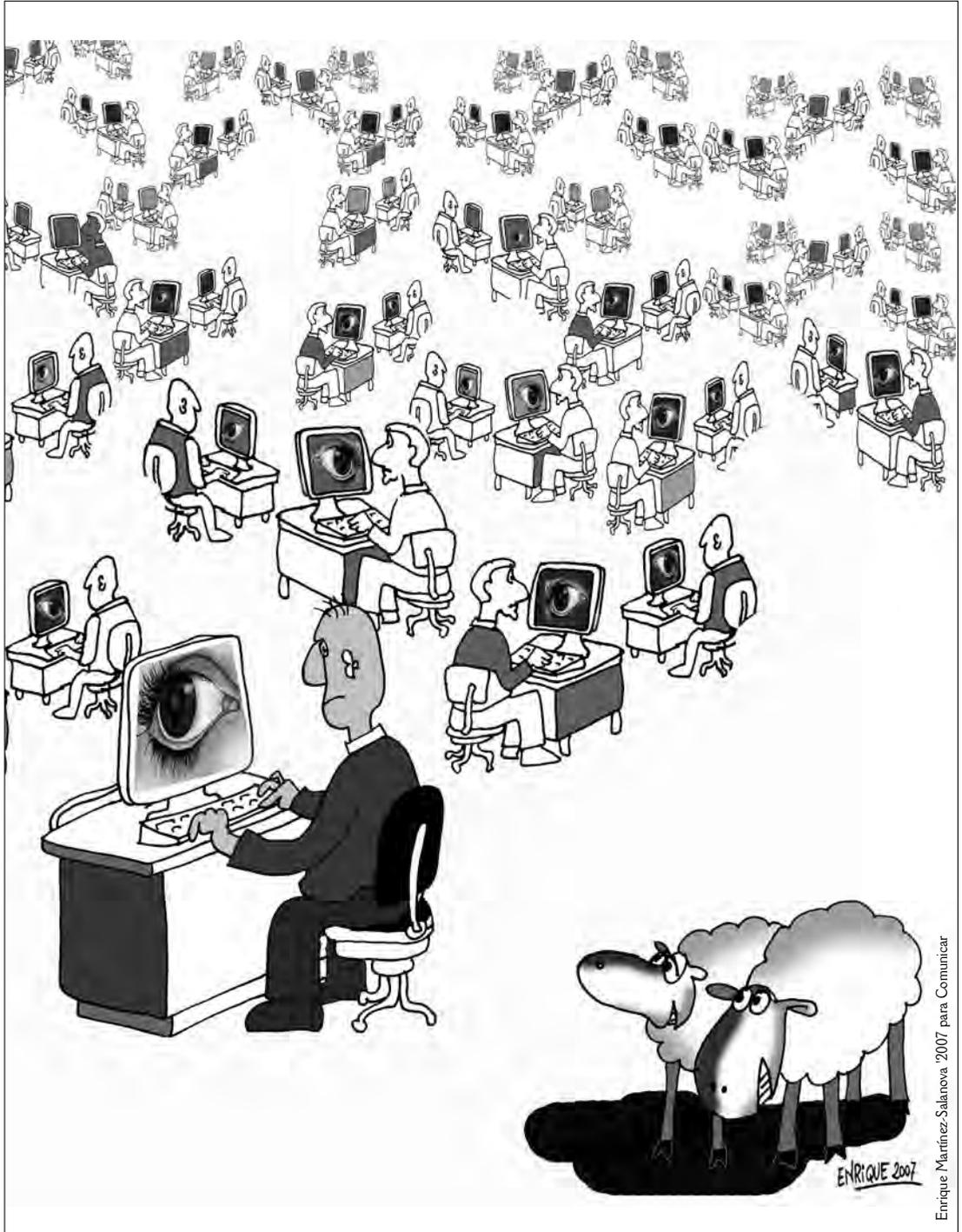
² Estas dimensiones no pueden concebirse en modo alguno como compartimentos estancos. Cada una sólo puede entenderse en relación con las demás.

³ Sirven para la publicidad todos los indicadores facilitados en el apartado «Relatos audiovisuales», sobre todo respecto a estereotipos y valores.

⁴ En este listado constan sólo aquellos expertos iberoamericanos consultados que hicieron aportaciones al documento base (46 de un total de 54).

⁵ Constan en esta lista los expertos de ámbito estatal que estuvieron presentes en el seminario realizado el día 11 de noviembre de 2005, seminario en el que se aprobó por consenso el documento «Competencias en comunicación audiovisual» (14 de 18).

⁵ Constan en esta lista los expertos de ámbito estatal que estuvieron presentes en el seminario realizado el día 11 de noviembre de 2005, seminario en el que se aprobó por consenso el documento «Competencias en comunicación audiovisual» (14 de 18).



Enrique Martínez-Salanova, 2007, para Comunicar

- Nekane Parejo Jiménez
Málaga

La comunicación a través de la mirada: las dificultades de aprehender la realidad

The communication through glance: the difficulties apprehending reality

La mirada como punto de partida y la película «La ventana indiscreta» de A. Hitchcock como eje vertebrador, darán paso al estudio de los roles que desempeñan diversos instrumentos que influyen en el acto de ver. Prismáticos, ventanas, cámaras fotográficas y sus accesorios limitarán las dificultades que se encuentran al intentar aprehender la realidad en un juego en el que el «voyeur» es la figura protagonista, sin olvidar que la comunicación no se considerará plena mientras el binomio ver y ser visto no se materialice.

Both the glance as a starting point and the film «Rear window», by A. Hitchcock, as a guide will take us to the study of the roles played by different tools in the act of seeing. Binoculars, windows, photographic cameras and their accessories will all reduce the difficulties found while trying to apprehend the reality in a game where the voyeur is the protagonist. The paper also remarks the fact that the communicative process won't be fulfilled unless the duality of looking at/being looked at appears.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Comunicación, mirada, voyeur, acto fotográfico, instrumentos de visión.
Communication, glance, voyeur, photographic act, vision tools.

«Lo visible puede permanecer oculto... De ahí el afán por multiplicar los instrumentos de visión y ensanchar así sus límites» (Berger, 1974: 7).

El sentido de la vista, como auténtico protagonista de las informaciones que recibimos, es un hecho indiscutible que nos lleva a reflexionar acerca de otros conceptos estrechamente vinculados con él. Lo visible, la mirada, la realidad y su representación son nociones cuyas fronteras, en ocasiones, se perfilan como difusas dentro de un recorrido donde se enfrentan acciones como ver y ser visto.

Será mediante la película «La ventana indiscreta» de Alfred Hitchcock desde donde se abordarán estos términos relacionados con la comunicación a través de

◆ Dra. Nekane Parejo Jiménez es profesora de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga (elgusano@teleline.es).

la mirada, en este caso de un fotógrafo transformado en «voyeur» ocasional. A partir de aquí se constatará la replica a esta actitud de sus allegados y cómo el acto fotográfico queda reducido a sus prolegómenos, donde el visor de una cámara se convierte en el mecanismo más utilizado para aprehender la realidad circundante. El hecho de mirar queda mediatizado por diversos dispositivos. Ventanas, con sus correspondientes persianas, una cámara fotográfica cuyo objetivo es sustituido por un teleobjetivo de distancia focal más larga y unos prismáticos dan cuenta del imaginario con el que cuenta el protagonista para ir configurando el quehacer diario de sus vecinos.

«La ventana indiscreta» (Rear Window, 1954), inspirada en una novela corta de Cornell Woolrich, cuenta la historia de L.B. Jeffries, un fotógrafo interpretado por James Stewart, que se encuentra recluso en su casa con una pierna escayolada. Esta situación de inmovilidad coloca delante de sus ojos un patio de vecinos que se convierte en un escenario¹ en el que transcurren diversas acciones: bailar, tocar el piano, cenar, quererse, intentar suicidarse..., ejecutadas por diferentes personajes. Como lo definiría el propio director de la película «Al otro lado del patio, hay cada tipo de conducta humana, un pequeño catálogo de los comportamientos. (...) Lo que se ve en la pared del patio es una cantidad de pequeñas historias, es el espejo, como usted dice –refiriéndose a François Truffaut–, de un pequeño mundo» (Truffaut, 2005: 205). Un mundo en el que también tiene cabida el asesinato, cuando James Stewart comienza a sospechar que Lars Thorwald (Raymond Burr) ha matado a su mujer. Tanto su novia Lisa (Grace Kelly), como su enfermera Stella (Thelma Ritter) y un amigo detective Thomas Doyle (Wendell Corey) serán en un principio reticentes a creer en el homicidio. Sin embargo, los hechos darán la razón al fotógrafo.

Para familiarizarnos con el personaje de James Stewart habrá que conocer su trayectoria profesional estableciendo una aproximación a su papel como fotógrafo que en esta película queda eclipsado parcialmente por su rol de «voyeur», pero con un acercamiento formal al acto fotográfico y con unas referencias tanto en diálogos como mediante las fotografías en las que la cámara cinematográfica se detiene, que dejan constancia de su status como reportero.

Hitchcock construye el perfil del protagonista con una espléndida maestría y definición. Para ello, ya en la primera escena, nos proporciona todas las claves. Vemos a James Stewart sudoroso por las altas temperaturas, tumbado en una silla de ruedas y con la pierna izquierda con una escayola donde aparece su nom-

bre. Sin detenerse, y dentro del mismo plano, será una cámara rota la que inicie una panorámica que informa a cerca de su profesión y que da paso a una serie de fotografías de diversa índole. Las primeras, en blanco y negro, perfectamente enmarcadas y colgadas en la pared, muestran una carrera de coches donde se han producido varios accidentes. Junto a ellas, otra cámara y un flash van componiendo el pasado reciente del personaje que se completa con una foto sobre el aparador en color sepia y en negativo, de una chica que más tarde sabremos que es su novia. Para terminar este recorrido panorámico se detendrá en la imagen en blanco y negro de una mujer en la portada de una revista.

Este breve movimiento de cámara al inicio de la película da cuenta del presente del personaje (sudoroso e inmovilizado), el porqué de esta situación (hace calor y ha tenido un accidente), su profesión (fotógrafo), el tipo de imágenes que realiza (informativas), e incluso presenta una instantánea de una chica que sabemos que es importante en su vida por el lugar preferente donde está colocada, pero a su vez con un tratamiento de la imagen en negativo que se convierte en un signo inequívoco de que algo no funciona.

Instantes después, los datos aportados por la imagen serán confirmados y ampliados mediante una conversación telefónica con su editor que afirma contundentemente «otra semana que tengo que prescindir de mi mejor fotógrafo». La replica no se hace esperar, «casi me matan por tu culpa». El editor no parece querer cargar con la responsabilidad, pero nos confirma que las fotos que se han visto anteriormente se realizaron momentos antes del accidente «yo no te pedí que te pusieras en medio de aquella pista de carreras». James Stewart se justifica, sin embargo el espectador ya intuye por su expresión que está ante un fotógrafo al que no le importa arriesgarse, «me pediste algo dramáticamente diferente y lo conseguiste». El editor de la revista concluye con gracia, «y tú también».

Ahora sabemos que se trata de un reportero reconocido e intrépido para el que su profesión ocupa un lugar preferente en su vida. J. Stewart no interpreta a un fotógrafo cualquiera que podría instalar un estudio en la ciudad como le plantea Grace Kelly, él trabaja para una revista y su oficina es cualquier parte del mundo. No cede ante la variedad de ofertas que ésta le sugiere: «podría conseguirte una docena de encargos, moda, política...»; y tampoco consigue visualizarla en los lugares donde trabaja, «¿has comido alguna vez cabezas de pescado?, ¿te han disparado alguna vez?» Son algunas de las cuestiones con respuesta previamente sabida que discurren en un diálogo que deri-

va en la ironía, «esos tacones altos irán de fábula en medio de la jungla. Tendrán éxito en Finlandia cuando estés a punto de morir congelada», para acabar mostrando una realidad que no es otra que la imposibilidad de estar juntos, «en este trabajo se lleva una sola maleta. Tu hogar es el medio de transporte disponible». Ante tanta adversidad, Lisa, que hasta el momento había catalogado el trabajo de su novio como «un turista en unas largas vacaciones», da por concluida la conversación con una sentencia tajante, «la única manera de formar parte de tu vida es suscribirme a tu revista».

En oposición a esta figura de inquieto reportero gráfico que pertenece al pasado inmediato del protagonista y al que anhela sea su próximo futuro, encontramos un personaje atrapado por una silla de ruedas que, en una mezcla de aburrimiento y deformación profesional, husmea tras los cristales. Desde la primera imagen, en la que el encuadre está ocupado totalmente por una ventana dividida por tres cristales con las persianas bajadas, y que progresiva y lentamente irán subiéndose una tras otra, para mostrar lo que ocurre al otro lado, se están exponiendo visualmente sutiles, aunque contundentes, señas del trasfondo de una película donde el papel del mirón marca el desarrollo de los acontecimientos. Estas señas se completarán con la inserción de los títulos de crédito y entre ellos por supuesto, el del film, «La ventana indiscreta». En ese primer minuto el espectador cuenta con suficientes datos para saber que alguien va a mirar tras esa ventana y que algo va a ocurrir en ese patio de vecinos porque la cámara cinematográfica, que se ha colado por el marco central, está ya mostrando una toma descriptiva del entorno en el que vive el fotógrafo.

A partir de ahora, y como si de una gran pantalla se tratara, el espectador verá a través de los ojos del protagonista cómo se desarrolla la acción. En un claro símil con el cine, debido a que la mayor parte de las escenas son nocturnas, van tomando cuerpo una serie de ventanas iluminadas que a modo de pantallas simultanean varias historias a la vez para el deleite de James Stewart y el del espectador. Serán las ventanas y la posición de sus persianas las que marquen lo que se puede mirar y lo que no. Habitualmente permanecerán subidas para que seamos partícipes de la coti-

dianidad de los vecinos. Sin embargo, en ocasiones, como cuando una pareja de recién casados atraviesa el umbral de la puerta de su casa y comienzan a besarse, una mirada cómplice terminará con la visión del episodio mediante la bajada rápida de las persianas, o cuando la señorita soltera intenta suicidarse.

El contrapunto en esta sucesión de imágenes que se dejan ver dentro de un conglomerado de ventanas que describen compartimentos estancos de vidas ajenas, lo marca Grace Kelly cuando de manera deliberada baja las persianas del apartamento de su novio exclamando «se acabó el espectáculo», tras varios interrogantes planteados por éste a cerca de su conducta «me pregunto si es ético vigilar a un hombre con prismáticos o con una cámara con zoom ¿crees que es ético que consigas probar que no cometió el crimen?». Ella responde como si de un mero cristal se tratara, obviando la función de escaparate explicitada durante el film «no sé mucho de ética de ventanas».

Antes de continuar con la ética del «voyeur» debe-

El hecho de mirar queda mediatizado por diversos dispositivos. Ventanas, con sus correspondientes persianas, una cámara fotográfica, cuyo objetivo es sustituido por un teleobjetivo de distancia focal más larga, y unos prismáticos dan cuenta del imaginario con el que cuenta el protagonista para ir configurando el quehacer diario de sus vecinos.

mos detenernos para definir el concepto y las funciones que la ventana despliega en el transcurso de la película. Por un lado, encontramos una tipología que se asemeja a la descrita por Alberti, cuyo uso está estrictamente relacionado con una abertura a través de la cual mirar, un marco de la representación desde el que se contempla el exterior desde una posición de poder. Como sentenciaría Alberti, «una ventana abierta por la que se ve la historia» (Navarro, 2000: 73). Una mirada, en definitiva, recortada y enmarcada por el contorno de la ventana. Así, podemos decir que James Stewart posee las condiciones ideales dado que el ventanal, que se presenta al inicio de la trama, le permite contar con un marco adecuado para desarrollar su papel de voyeur debido a que desde él tiene acceso a una gama de diferentes pantallas que no son más que otras nuevas ventanas a través de las que volver a mirar.

Así como hasta ahora, definíamos la ventana como el perímetro desde el que se establece un punto de vista único, éste a su vez da lugar a un plantel de aberturas que a modo de canales de televisión son seleccionados alternativamente por el protagonista. Un nuevo arquetipo que a diferencia de la anterior conlleva una mirada hacia el interior de una vivienda. Por tanto, esta doble ventana, a modo de una cámara fotográfica o cinematográfica, propicia una inicial mirada hacia el exterior, la fachada del edificio, que inmediatamente se concentrará en un nuevo espacio, un apartamento en concreto, que irradiará una sucesión de imágenes narrativas a la retina del voyeur. Como explica Navarro (2000: 155), «el concepto albertiano del cuadro como ventana implica una mirada de dentro afuera... si bien el concepto perspectivo de 'mirar a través de' se da también en sentido inverso, sobre todo de noche y con el interior iluminado. Estos aspectos de la ventana se muestran con profusión en la película de Hitchcock 'La ventana indiscreta'».

Esta doble ventana, a modo de una cámara fotográfica o cinematográfica, propicia una inicial mirada hacia el exterior, la fachada del edificio de enfrente, que inmediatamente se concentrará en un nuevo espacio, un apartamento, que irradiará una sucesión de imágenes narrativas a la retina del «voyeur».

Observar a sus vecinos, a modo de espía, para descubrir los entresijos de su existencia se convertirá en un ritual para el protagonista. Un hábito que no se queda sólo en un mero desplazamiento de la mirada hacia fuera, sino que este movimiento de cámara que sitúa al protagonista y por tanto, al espectador en otras vidas, supone una reflexión hacia dentro. Concepto que define a la perfección Xavier Antich refiriéndose a la obra del fotógrafo americano Frank (2006: 108-123): «hay que salir de sí, hacia fuera, para buscar ahí algo con lo que poder mirar, de hecho, adentro». Tenemos a un personaje, James Stewart, que no desea casarse y sale, se asoma y se inmiscuye en lo que tiene enfrente donde «no ve más que acciones que ilustran el problema del amor y del matrimonio; está la mujer sola, sin marido ni amante; los jóvenes casados que hacen el amor todo el día; el músico soltero que se emborracha, la pequeña bailarina que los hombres desean; la pareja sin niños que ha puesto todos su afec-

to en un perrito, y sobre todo, la pareja casada, cuya disputas son cada vez más violentas, hasta la misteriosa desaparición de la mujer» (Truffaut, 2005: 206). Hitchcock logra un diálogo visual entre las preocupaciones, que el espectador conoce porque han sido explicitadas en el apartamento del protagonista, y lo que éste ve como posibles respuestas detrás de las ventanas del edificio de enfrente.

La actitud del «voyeur» que planea durante todo el metraje no es aceptada a priori. Ni Grace Kelly, ni la enfermera de la compañía de seguros que le visita casi a diario comparten lo que parece estar convirtiéndose en una obsesión. «Intenta mirarte a ti mismo, mirar por la ventana con prismáticos es enfermizo» afirma la primera. Mientras, la enfermera considera esta conducta como punible y un desencadenante de problemas y lo expresa así «el estado New York condena a seis meses de trabajos forzados a los mirones y no hay ventanas en la cárcel. Sabe que en otra época le sacaba los ojos con un hierro candente. Nos hemos convertido en una raza de mirones. Huelo a problemas, sólo mira por la ventana viendo cosas que no debería».

Ésta se convierte en un instrumento que permite la visión, pero no es suficiente, James Stewart desea acercarse más. Para lograrlo en primer lugar utiliza unos prismáticos. A partir de ese momento contemplamos las imágenes de las casas de enfrente circulares y con los

bordes en negro. La proximidad que éstos le otorgan tampoco satisface las necesidades del reportero que saca su cámara y tras mirar por el visor decide cambiar su objetivo por otro de una distancia focal más larga, un teleobjetivo, que le proporcione una imagen más detallada de lo que ocurre al otro lado².

La cámara ejercitará diversas funciones durante el desarrollo de la trama, pero ninguna de ellas tendrá vinculación con su uso propiamente dicho³, con el acto de la toma fotográfica. «La ventana indiscreta» es una película en la que el protagonista, un fotógrafo, no acciona el disparador en ningún momento. Para él la cámara no es más que un mero dispositivo para ampliar la visión. En otras ocasiones se servirá del flash, como instrumento de aviso en caso de emergencia, «si vuelve haré una señal con el flash» o como arma de defensa para cegar al asesino que ante cada destello no consigue ver con definición a su víctima, James Stewart. Finalmente se convertirá en un código de au-

xilio mediante el cual llamar la atención de los vecinos y salvar su vida. Hitchcock justifica plenamente estos usos tan inusuales de los enseres del protagonista «la utilización de los «flashes» procede del viejo principio de *Secret Agent*: en Suiza tienen los Alpes, los lagos y el chocolate. En este caso teníamos un fotógrafo, que observa el otro lado del patio con sus instrumentos de fotógrafo, y, cuando tiene que defenderse, lo hace con los flashes. Para mí, es absolutamente esencial servirse de elementos relacionados con los personajes» (Truffaut, 2005: 208).

Es así como James Stewart de forma paulatina y con diferentes mecanismos irá introduciéndose cada vez más en la intimidad de sus vecinos hasta descubrir lo que él intuye como el asesinato de una mujer. Un crimen que no ha visto, pero que desde el primer momento tiene la certeza de que se ha producido. Certeza que no comparten ni Grace Kelly, ni su amigo detective porque los indicios contemplados a través de la visibilidad que proporcionan las ventanas no sólo no son suficientes, sino que se oponen a la lógica del asesino más novato. Las cuestiones planteadas por Grace Kelly dejan abierta la puerta a una duda más que razonable «¿crees que un asesino te dejaría ver todo?, ¿crees que no cerraría las ventanas para ocultarse? Un asesino no cometería su crimen delante de una ventana abierta». Igualmente se instala la sospecha en el detective que la descarta casi automáticamente debido a la transparencia con la que se han desarrollado los hechos «no te parece una forma estúpida de cometer un asesinato ante 50 ventanas quedándose ahí sentado». Vemos que la ventana vuelve a cobrar una renovada función que va más allá de dejar ver o ser una pantalla que fomenta la reflexión, ahora se sitúa próxima a la coartada.

Hasta el momento sólo se ha establecido una dirección unívoca de la mirada, aquella que va del «voyeur» al otro lado del patio traspasando cada una de las ventanas, o aquella que en su camino de vuelta incide en el propio voyeur, pero sin que los que se encuentran al otro lado sean conscientes de esta situación. La verdadera comunicación se establece cuando a la acción de ver se opone a la de ser visto. Expresado en palabras de Berger (1974: 15), «poco después de poder ver somos conscientes de que también nosotros podemos ser vistos. El ojo del otro se combina con nuestro ojo para dar plena credibilidad al hecho. Es ahí cuando la película incrementa su grado de tensión. Inicialmente sólo se trata de un recelo, el temor a ser visto «atrás, no ve que puede verla. El viajante está mirando puede verla» —dice el fotógrafo—. El miedo patente a ambos lados de las ventanas, que sin embargo

ahora se explicita en los ojos del asesino «esa no es una mirada normal, esa clase de mirada indica que teme que le estén vigilando». Posteriormente, en una única ocasión, Hitchcock coloca la cámara en el patio y mediante un plano objetivo pone de manifiesto la vulnerabilidad del punto de vista único establecido hasta el momento. James Stewart y Grace Kelly se asoman tras oír el grito de una vecina a la que han matado a su perrito. La cámara desde el exterior se centra en ellos, atraviesa su ventana para evidenciar que el «voyeur» también puede ser visto.

El punto más álgido donde este diálogo, entre ver y ser visto, se establece, tiene lugar cuando el asesino toma conciencia de que ha sido espiado. En la escena la enfermera y James Stewart miran desde el apartamento al unísono por unos prismáticos y por el visor de la cámara, respectivamente. Grace Kelly, que se encuentra de espaldas en la casa del sospechoso con éste y la policía, agita su mano para que su novio y la enfermera se den cuenta de que tiene colocado en uno de sus dedos la alianza de la asesinada, pero también se percata el criminal que vuelve su mirada y descubre el lugar desde el que ha sido descubierto.

Se constata que se ha producido un feedback entre ver y ser visto, una respuesta que se circunscribe al ámbito de la mirada exclusivamente y que no tiene su correlación lógica, dada la profesión de James Stewart, en el de la fotografía. Philippe Dubois (1994: 62) considera que el acto fotográfico está constituido principalmente por dos estadios «el momento de la producción —relación con el referente y con el sujeto operador: el gesto de la mirada sobre el objeto: momento de la toma— y el de la recepción (relación con el sujeto-espectador: el gesto de la mirada sobre el signo: momento de la re-toma)».

En el transcurso del film el primer estadio, el momento de la toma, no se consolida. Sin embargo, y aunque la cámara cinematográfica no haya recogido ese instante, existe una prueba que confirma su existencia en un episodio concreto. James Stewart mira a través del visor una diapositiva que él mismo ha realizado del jardín y la compara con la realidad, comprobando como la longitud de las flores en el lugar donde recela que se ha enterrado algo relacionado con los hechos, no es la misma. Por tanto, el espectador sólo tiene acceso al segundo estadio, el de la re-toma, aunque van a ser las palabras del fotógrafo las que determinen que las flores han encogido con posterioridad a la toma fotográfica. Nos encontramos ante un acto donde el primer paso, la ejecución, es omitida y un segundo en el que existe constancia de la diapositiva como soporte, pero con una visualización restringida y

matizada por el protagonista. Una situación en las antípodas de películas como «J'avais quatre dromedaires» de Chris Marker producida una década después (1966), compuesta íntegramente por fotografías y que encuentra su fundamento en la mostración de un álbum recopilado durante diez años por un fotógrafo amateur.

Esta deliberada carencia de imágenes que muestran al protagonista registrando los hechos producidos y que nos coloca en el espacio de la comunicación mediante la mirada no es óbice para que en la película se expongan algunas fotografías, pertenecientes al pasado, y referencias al lenguaje fotográfico. Alusiones como la que realiza Grace Kelly cuando al entrar en el apartamento en total oscuridad James Stewart le pregunta por su identidad. Ella le responde en términos absolutamente compositivos «leyendo de izquierda a derecha Lisa... Carol... Fremont», mientras también de izquierda a derecha va encendiendo las luces de la estancia. Al accionar la última observamos tres nuevas fotografías de él en blanco y negro enmarcadas y colgadas en la pared.

En cualquier caso estas fotografías no tienen ninguna vinculación con el desarrollo de la trama en la que, parafraseando a Oscar Wilde, «el verdadero misterio del mundo es lo visible, no lo invisible» y en la que el director deja en manos de su protagonista unos utensilios estrechamente vinculados con su profesión para que los aproveche, única y exclusivamente, como una herramienta que permite ampliar la visión. Quizá, de acuerdo con Sarah Kember (1956: 35-54), considere que «no hace falta ser un semiólogo para advertir que las fotografías, por mucho queelijamos creer en ellas, no son verdad», o se trate de un descubrimiento –como afirma Ramiro Cristóbal Muñoz (2005: 15)– en el que «este hombre, dedicado a captar la esencia de la gente, descubre sorprendido, que jamás ha visto la verdadera vida hasta entonces y constata que la existencia de las personas no puede plasmarse en una sola fotografía, sino que es, en realidad, una larga secuencia de instantáneas encadenadas».

Notas

¹ Inicialmente la película se iba a desarrollar en exteriores, pero de-

bido a las previsible precarias condiciones de iluminación y a las imprevisibles condiciones climatológicas se decidió recrear los bloques de edificios en un plató.

² Durante toda la película se mantiene una forma de mostrar lo que ve el protagonista mediante la cámara o los prismáticos como dispositivo que consiste en ofrecer imágenes circulares para manifestar la presencia del objetivo, para distinguir cuando James Stewart mira de forma directa con sus ojos o cuando lo hace ayudado por el teleobjetivo de su cámara. Esta fórmula de representación, plenamente asumida por el espectador, no se corresponde técnicamente con la realidad que sólo proporcionaría ese tipo de imágenes con el uso de un gran angular extremo. Es decir, justo lo contrario a lo que emplea durante todo el film. En definitiva, nos encontramos ante un recurso efectivo, pero erróneo.

³ Fuera de este estudio quedan las interpretaciones psicoanalistas que consideran que el objetivo de la cámara reemplazaría al falo otorgando el poder a James Stewart, y sólo al final de la película cuando el protagonista abandona este símbolo fálico, cierra sus ojos y se coloca de espaldas a la ventana, resolverá sus problemas afectivos para poder compartir este poder con su novia. Véanse las opiniones de Lemire en Hitchcock (2000) *Rear Window*. USA, Cambridge University Press.

Referencias

- ANTICH, X. (2006): «El ojo-Frank, la mirada-ensayo», en *De la foto al fotograma*; 108-123.
- BARTHES, R. (1990): *La cámara lúcida*. Barcelona, Paidós.
- BERGER, J. (1974): *Modos de ver*. Barcelona, Gustavo Gili.
- CARMONA, R. (1993): *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid, Cátedra.
- CASTRO DE PAZ, J.L. (2000): *Alfred Hitchcock*. Madrid, Cátedra.
- CONRAD, M. (2003): *Los asesinatos de Hitchcock*. Madrid, Turner.
- DUBOIS, P. (1994): *El acto fotográfico. De la recepción a la representación*. Barcelona, Paidós.
- DURAND, R. (1995): *Le temps de L'image*. París, ELA la Différence.
- FONTCUBERTA, J. (1990): *Fotografía: conceptos y procedimientos*. Barcelona, Gustavo Gili.
- HARRIS, R. y LASKY, M. (1995): *Todas las películas de Hitchcock*. Barcelona, Paidós.
- KEMBER, S. (1996): «La sombra del objeto: fotografía y realismo», en *Papel Alpha, Cuadernos de Fotografía*, 2; 35-54.
- LEDO, M. (2005): *Cine de fotógrafos*. Barcelona, Gustavo Gili.
- MUÑOZ, R.C. (2005): *The Hitchcock collection*. «La ventana indiscreta». Madrid, El País.
- NAVARRO, J. (2000): *Mirando a través*. Barcelona, Serbal.
- SPOTO, D. (1998): *Alfred Hitchcock, la cara oculta del genio*. Madrid, T&B.
- TRUFFAUT, F. (2005): *El cine según Hitchcock*. Madrid, Alianza. www.enforcarte.com.

(Recibido: 09-11-06 / Aceptado: 30-03-07)

- Alejandro Barranquero
Málaga

Concepto, instrumentos y desafíos de la edu-comunicación para el cambio social

Concept, instruments and challenges of media education for social change

Pese a su extensa tradición en otros contextos geográficos, el campo de la edu-comunicación para el cambio social es prácticamente desconocido en nuestro país, por lo que sigue siendo infrautilizado por parte de organizaciones y profesionales comprometidos con el desarrollo. El artículo ofrece una aproximación histórica al concepto y describe sucintamente algunas de sus principales metodologías, a fin de avanzar en la consolidación de la disciplina y potenciar estrategias para el contexto venidero.

Despite its long tradition in other geographic contexts, the field of communication for social change is almost unknown in our country; therefore, there is a widespread ignorance of communication basics on the part of organizations and professionals committed to development. The following article offers a brief historical approach to this concept and describes its main methodologies, in order to help consolidate the discipline and to promote strategies for the future.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Comunicación para el desarrollo, cambio social, comunicación alternativa, comunicación participativa, diálogo, participación.
Development communication, social change, alternative communication, participatory communication, dialogue, participation.

Las décadas finales del pasado milenio supusieron una transformación radical de la comunicación humana, con la incorporación de nuevas tecnologías de enormes potencialidades informativas. Sin embargo, pese a los avances, la cultura y la información siguen estando amenazadas por un proceso compulsivo de mercantilización y concentración multimedia, sometidas casi sin límite a la lógica del lucro y la pseudo-cultura. El nuevo contexto ha incrementado además los desfases comunicacionales entre

❖ Alejandro Barranquero es titulado superior de apoyo a la investigación en el Departamento de Periodismo de la Universidad de Málaga (abarranquero@uma.es).

las diferentes naciones y grupos humanos, mayores hoy que los que ya advertían hace unas décadas la UNESCO y el Informe McBride (1980).

¿Cómo afrontar entonces las necesidades de comunicación de los sectores más desprotegidos de la sociedad –infancia, ancianos, grupos étnicos minoritarios, indigentes, discapacitados, etc.–?; ¿de qué manera informar con precisión sobre problemas relacionados con el desarrollo o los denominados países del Sur?; ¿cómo abastecer las demandas comunicativas de una comunidad inmigrante en constante crecimiento, fomentando su articulación con la sociedad española?

Probablemente no existen recetas universales, pero sí guías, itinerarios u orientaciones de trabajo, algunas de las cuales no han sido suficientemente exploradas en nuestro país. Este es el caso, por ejemplo, de la edu-comunicación para el cambio social, un conjunto de herramientas conceptuales y metodológicas que, pese a su ya larga tradición en diferentes regiones del mundo, sigue siendo bastante infrautilizado por parte de instituciones y colectivos españoles comprometidos con el desarrollo.

La necesidad de definir nuevos términos de actuación sobre una sociedad en continuo cambio, híbrida e intercultural es tarea prioritaria para una correcta planificación social. Las siguientes líneas tienen por objeto sumarse a este empeño y describir, de forma sucinta, qué es exactamente comunicación/educación para el cambio social y cuáles son sus principales metodologías y estrategias.

1. Edu-comunicación para el cambio social: una aproximación conceptual

¿Qué es exactamente la comunicación para el cambio social?; ¿a qué hacemos referencia cuando vinculamos estas dos nociones?; ¿qué significado tiene la comunicación en los procesos de desarrollo?; ¿hay cambio social siempre que comunicamos?; ¿cómo articular lo educativo en la esfera de las transformaciones sociales? El problema es complejo y para abordarlo conviene describir para ambos conceptos los desplazamientos semánticos que han derivado de la experiencia histórica.

La problemática del desarrollo ha sido una idea motriz y transversal de los más diversos ámbitos de la filosofía y las ciencias sociales. Derivada de la concepción de progreso de la Ilustración, la noción emerge con fuerza después de la II Guerra Mundial (1945), en el concierto de la reconstrucción de Occidente. Por entonces surgen infinitud de programas de desarrollo que intentan paliar las desigualdades de los países «atrasados» (o «subdesarrollados») del Tercer Mundo

sobre las bases del crecimiento económico y la construcción nacional. Sin embargo, pocos años después de su puesta en marcha, estos proyectos desvelaron su difuncionalidad social y su carácter etnocéntrico, esencialista, limitado y utilitario. A raíz de la crítica efectuada en los años sesenta y setenta por las teorías de la dependencia (Prebish, Cardoso, Faletto, etc.), que situaban el origen del subdesarrollo en una relación económica desigual entre países más o menos poderosos (centro y periferia, respectivamente), la idea evolucionó desde su perspectiva economicista inicial a una concepción holística y, sobre todo, social.

Hoy el desarrollo se entiende como un proceso de cambios cualitativos y cuantitativos experimentados por un grupo humano, conducentes a su bienestar personal y social en diferentes órdenes: político, económico, cultural, etc. El desarrollo está centrado no sólo en lo humano, sino también en lo natural y necesita ser definido de forma autónoma por los propios sujetos del cambio (endógeno), sin comprometer el bienestar de las generaciones futuras (sostenible).

El concepto de comunicación también ha sufrido importantes transformaciones desde el nacimiento de la disciplina en EEUU, durante el período de entre guerras y la II Guerra Mundial. En un principio, se concibió como un instrumento bélico-propagandístico más, dando prioridad al carácter persuasivo, unilineal y autoritario del acto de informar y dejando escaso margen de réplica o retroalimentación al receptor (teoría matemática de la comunicación, modelos funcionalistas y conductistas, etc.)¹. La noción se fue ampliando, poco a poco, con la incorporación de nuevas corrientes de pensamiento (usos y gratificaciones, post-estructuralismo, estudios culturales, etc.) que ponían el foco de atención en las prácticas de resistencia y re-significación de los mensajes por parte del receptor.

Ligada a ambos campos, la reflexión sobre comunicación/educación para el desarrollo nació también en EEUU a finales de los cincuenta, de la obra Everett Rogers, Daniel Lerner o Wilbur Schramm, principales valedores del denominado paradigma dominante o modernizador del cambio social. En la práctica se buscaba, mediante modernas técnicas de persuasión, incorporar a la modernidad a las naciones y grupos sociales más desfavorecidos, con énfasis en la base económica y el cambio de actitudes individuales a favor del progreso y la técnica.

Las concepciones de partida también mostraron múltiples insuficiencias. La crítica principal se gestó en América Latina, en un contexto histórico, el de los años setenta, muy fértil para las ideas de dependencia

y liberación. Autores como Paulo Freire, Luis Ramiro Beltrán, Orlando Fals Borda o Juan Díaz Bordenave, así como un sinfín de experiencias de comunicación alternativa y popular (radio-forums, radio-escuelas, radios comunitarias, etc.), recondujeron la perspectiva dominante inicial, hacia presupuestos más complejos, privilegiando lo participativo, lo dialógico, el carácter endógeno del cambio social o la función democratizadora de la comunicación².

Conceptualmente, el ámbito de la edu-comunicación para el cambio social distingue de modo preciso entre información y comunicación. La información es un acto unidireccional, orientado a la transmisión de datos, ideas, emociones, habilidades, etc. La comunicación, en cambio, es un proceso de doble vía, posible cuando entre los dos polos de la estructura relacional, rige una ley de bivalencia: todo transmisor puede ser receptor, todo receptor puede ser transmisor (Pasquali, 1963)³.

Según Freire, la comunicación vendría a ser sinónimo de diálogo⁴, una recuperación del sentido etimológico originario de la palabra (derivada del latín «communis»): el proceso de compartir, de poner en común con otro. La idea se sitúa al lado de la noción de intersubjetividad, de «otredad» y la ya larga tradición de pensamiento dialógico (Edmund Husserl, Martin Buber, Emmanuel Lévinas, Jürgen Habermas, Karl Otto Apel, etc.).

La auténtica comunicación es, según este modelo, dialéctica y resuelve las contradicciones entre conocimiento/reflexión/teoría y acontecer/acción/praxis. Y de este modo genera «concientización», en el doble sentido político-pedagógico freireano, como conocimiento (o descubrimiento de la razón de las cosas) y como conciencia (de sí, del otro, de la realidad), siempre acompañada de acción transformadora y política. Es por ello que el diálogo y la comunicación horizontal son procesos privilegiados para promover la capacidad crítica y el progreso del individuo y la sociedad hacia una existencia más digna y humana.

Dado el cuestionamiento que ha sufrido el concepto de desarrollo durante los años ochenta (Latouche, 1986), en la actualidad se privilegia la noción de comunicación para el cambio social. Según el Consorcio de la Comunicación para el Cambio Social, ésta

se entiende como un proceso de diálogo público y privado a partir del cual las gentes deciden quiénes son, cuáles son sus aspiraciones, qué es lo que necesitan y como pueden administrar colectivamente para alcanzar sus metas y mejorar sus vidas (Gray-Felder y Deane, 1999)⁵; es decir, son los propios grupos humanos quienes deben decidir de forma autónoma sobre su devenir, a través de un proceso dialógico y participativo que genere conocimiento y acción.

2. La planificación de procesos dialógicos y participativos

¿Qué papel juega la edu-comunicación para el cambio social en un contexto altamente industrializado? ¿se pueden planificar allí procesos participativos de diálogo y transformación? ¿qué implica ser un comunicador para el cambio social en las regiones del Norte?

El ámbito de la edu-comunicación para el cambio social distingue de modo preciso entre información y comunicación. La información es un acto unidireccional, orientado a la transmisión de datos, ideas, emociones, habilidades, etc. La comunicación, en cambio, es un proceso de doble vía, posible cuando entre los dos polos de la estructura relacional, rige una ley de bivalencia: todo transmisor puede ser receptor, todo receptor puede ser transmisor (Pasquali, 1963).

Desde los años cuarenta, un sinfín de investigaciones realizadas en diferentes países del mundo han proporcionado la evidencia de que existen vínculos comprobables entre el desarrollo de un grupo humano y la comunicación. Así, toda acción de desarrollo implica una forma de entender la comunicación y cualquier proceso comunicativo está conectado a su vez a algún tipo de transformación. Sin embargo, el cambio social positivo no aparece de forma causal o inmediata. Para promover una auténtica comunicación transformadora nuestras acciones tienen que estar intencionalmente dirigidas y sistemáticamente planificadas; es decir, han de responder a unas estrategias y a unos objetivos previos⁶.

Los modos de proceder son múltiples, pero es condición indispensable atender a una serie de premisas de partida:

a) En comunicación y educación para el cambio social interesa más el proceso –de transformación colectiva– que los propios productos (un programa de radio, un «spot», un vídeo, una campaña, etc.).

b) Este proceso debe promover el acceso, la participación y la apropiación final del mismo por parte de los propios actores implicados⁷.

c) Hay que contemplar la pertinencia cultural de las acciones que se planteen; es decir, que éstas se atengan a las particularidades de cada cultura y cada lengua. Para ello habrá que valorar también nuestras propias características culturales –en caso de que la acción de desarrollo se programe externamente–, evitando sobredimensionar las diferencias o universalizar a partir de lo propio.

d) Interesa emplear un marco de actuación local –aunque con proyección global–, basado en el saber

participativas (investigación-acción; investigación-acción participativa; valoración participativa; periodismo cívico, etc.), a aquéllas de corte más persuasivo o modernizador («marketing»/mercadeo social/con causa, promoción de la salud, «edu-tainment» o educación con entretenimiento, difusión de innovaciones, «media-advocacy», movilización social, etc.)⁸.

La comunicación/educación para el cambio social ha demostrado gran eficacia en diferentes áreas geográficas y en los ámbitos más diversos (desarrollo rural y agrícola, salud y nutrición, derechos civiles y culturales, medioambiente, población, género, paz, infancia, catástrofes, etc.)⁹.

Los medios empleados han sido también variados, desde soportes de comunicación tradicionales (radio, televisión, prensa, cine, vídeo, teatro, folletos, etc.) hasta fórmulas innovadoras de comunicación masiva o grupal (Internet, media-centros, radio-forum, cassette-forum, radio-escuelas, etc.), siempre en función de los objetivos fijados por el promotor o facilitador del proceso¹⁰.

De cualquier modo, el reto en España pasa ahora por la formación de personal especializado en este área, puesto que el trabajo del comunicador para el desarrollo incluye un amplio rango de habilidades para las que un periodista no ha sido entrenado (Gumucio-Dagron,

2002b). Además de una sensibilidad cultural especial para abordar los problemas del desarrollo, el nuevo comunicador deberá disponer de conocimientos especializados en las diversas disciplinas que abordan el cambio social (antropología, pedagogía, política, economía, sociología, psicología, etc.); experiencia en metodologías de investigación, planificación y ejecución de proyectos; o conocimientos en tecnologías de la comunicación. En definitiva, el esfuerzo debe encaminarse a:

- Avanzar en el asentamiento de la comunicación/educación para el cambio social como disciplina académica y fomentar la formación específica de comunicadores en el área¹¹.
- Promover el uso de fórmulas innovadoras de comunicación educativa, así como nuevas estrategias culturales, lenguajes, metodologías, etc. para el campo de las organizaciones y los colectivos civiles comprometidos con el desarrollo.
- Aprovechar las enormes posibilidades de comu-

Desde los años 40, un sinnúmero de investigaciones realizadas en diferentes países del mundo han proporcionado la evidencia de que existen vínculos comprobables entre el desarrollo de un grupo humano y la comunicación. Así, toda acción de desarrollo implica una forma de entender la comunicación y cualquier proceso comunicativo está conectado a su vez a algún tipo de transformación.

comunitario y la representatividad de todos los miembros del grupo en la toma de decisiones, evitando que el poder sea monopolizado por unos pocos.

e) Para evitar el excesivo localismo, es necesario impulsar la organización en red y vincular cada proyecto con otras experiencias similares a nivel local, regional o global.

f) Conviene utilizar la tecnología o el medio apropiados a cada contexto, entendiéndolos únicamente como instrumentos y nunca como fines en sí mismos.

g) Se debe de trabajar, por último, con objetivos a medio y largo plazo, la única forma de conseguir una apropiación de los procesos por parte de la comunidad y un cambio prolongado y sostenible.

El campo de la comunicación y la educación para el desarrollo requiere una cierta flexibilidad metodológica. El método se construye en comunidad y se modifica en función de los problemas concretos que se vayan originando durante el proceso. Por eso mismo existen numerosas técnicas, desde las estrictamente

nicación y organización de las tecnologías de bajo coste como Internet, el «software» libre o el vídeo.

Notas

¹ Tenemos comunicación siempre que, mediante la transmisión de señales, una fuente emisora influye en su receptor (Osgood, 1961, citado en Beltrán, 2005).

² Los latinoamericanos criticaron también la despreocupación de los programas por el contexto sociocultural y las causas históricas de los grupos y países en situación de dependencia, la homogeneización del espectro social o el excesivo «tecnocentrismo» y «economicismo» de las acciones de desarrollo. Para seguir profundizando en la historia del campo, consultar: Beltrán, 2005; Gumucio-Dagron, 2002a; Servaes, 1999.

³ El concepto de comunicación se situaría entonces entre el ser y el deber ser; es decir, el ser humano no tiene por qué limitarse a hacer información, sino ir descubriendo las condiciones de posibilidad de una auténtica comunicación. En este modelo desaparece la noción de «feed-back» (que privilegia a la fuente de información, en el sentido de que es ella quien escoge los contenidos e inicia el proceso de transmisión, mientras que el receptor sólo tiene capacidad para recibir la información y reaccionar, retroalimentando el proceso). Por otro lado las figuras de fuente y receptor son sustituidas por las de interlocutor o «emi-rec» (Cloutier, 1973), que representan que ambos elementos son al mismo tiempo emisores y receptores.

⁴ El diálogo es una relación horizontal de A con B. Nace de una matriz crítica y genera criticidad. Cuando los dos polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con fe el uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda común de algo. Sólo ahí hay comunicación. Sólo el diálogo comunica (Freire, 2002).

⁵ Concepto surgido en el seno de la Fundación Rockefeller, en un conjunto de reuniones celebradas a finales de la década de los noventa (Bellagio, 1997 y Ciudad del Cabo, 1998) y que hoy hace suyo el Consorcio de la Comunicación para el Cambio Social.

⁶ Comunicación para el cambio social es aquella que, intencionalmente dirigida y sistemáticamente planificada, está orientada a la consecución de cambios concretos, tanto en la sociedad, como en las instituciones, con vocación por el cambio, el bienestar, la calidad de vida, la organización, la esperanza, el servicio público y la democracia (Alfaro, 1993).

⁷ La comunicación/educación para el desarrollo se basa en tres conceptos progresivos, lo que significa que, sin conseguir el primero de ellos, no se pueden obtener los otros: 1) Acceso: que el ciudadano tenga soportes comunicativos suficientes para elegir y recibir la mayor cantidad posible de información, así como cierta capacidad de retroacción o retroalimentación del proceso –interacción con los productores de la información, intervención directa en la transmisión de los programas o derecho a formular comentarios y críticas, etc.–; 2) Participación o involucramiento activo de la población en la producción de mensajes, en la toma de decisiones de un proyecto o en la formulación de planes y políticas de comunicación; 3. Apropiación o asunción íntegra de un instrumento de comunicación (una radio, un proceso), por parte de los ciudadanos.

⁸ Para seguir ampliando el conocimiento en torno a las principales metodologías consultar Rodríguez, Obregón y Vega (2002), Kaplún (1987), Hancock (1981) o Díaz Bordenave y Carvalho (1978).

⁹ En este sentido son muy útiles los compendios de Gumucio-Dagron (2001) sobre proyectos participativos en comunicación y desarrollo o la antología reciente sobre comunicación para el cambio social editada por Gumucio y Tufte (2006), así como los sitios web de *La Iniciativa de la Comunicación* (www.comminit.com/la), el *Consorcio de la Comunicación para el Cambio Social* ([\[communicationforsocialchange.org\]\(http://communicationforsocialchange.org\)\), la *Asociación Mundial para la Comunicación Cristiana* \(\[www.wacc.org.uk\]\(http://www.wacc.org.uk\)\) o *Nuestros Medios* \(\[www.ourmedianet.org\]\(http://www.ourmedianet.org\)\).](http://www.com-</p>
</div>
<div data-bbox=)

¹⁰ Entre los promotores más habituales de procesos de comunicación para el cambio social destacan las agencias internacionales de desarrollo –FAO, UNICEF, USAID, etc.–; agencias nacionales, regionales, locales; organismos públicos e instituciones privadas; organizaciones civiles –ONGs y ONGDs, sindicales, vecinales y movimientos sociales– Calandria, AMARC, Panos Institute, Soul City, etc. En el ámbito español, desde octubre de 2005 también se ha dado un avance muy significativo en la sistematización de las iniciativas, con la constitución de la Red Estatal de Medios Comunitarios, un punto de encuentro y coordinación entre televisiones comunitarias, radios libres, emisoras online, medios alternativos, etc., que integra a una treintena de proyectos nacionales.

¹¹ Los grandes avances para consolidar la disciplina se vienen produciendo desde los años 90, sobre todo, a partir del intenso trabajo desarrollado por organizaciones como el Consorcio de la Comunicación para el Cambio Social o Nuestros Medios. En octubre de 2006 también tuvo lugar el I Congreso Mundial sobre Comunicación para el Desarrollo en Roma, organizado por el Banco Mundial, la FAO y la Iniciativa de la Comunicación, donde se dieron cita más de un centenar de organizaciones del sector, para discutir, entre otros asuntos, los retos del desarrollo y la necesidad de consolidación y visibilidad de la disciplina.

Referencias

- ALFARO, R.M. (1993): *Una comunicación para otro desarrollo*. Lima, Calandria.
- BELTRÁN, L.R. (2005): «Comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: Un recuento de medio siglo», en *III Congreso Panamericano de la Comunicación*. Buenos Aires.
- CLOUTIER, J. (1973): *La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-media, ou l'ère d'Emeréc*. Montreal, Presses de l'Université de Montreal.
- GRAY-FELDER, D. & DEAN, J. (1999): *Communication for social change: a position paper and conference report*. New York, The Rockefeller Foundation.
- DÍAZ BORDENAVE, J. y MARTÍNS DE CARVALHO, H. (1978): *Planificación y comunicación*. Quito, CIESPAL.
- FREIRE, P. (2002): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- GUMUCIO-DAGRÓN, A. (2001): *Haciendo olas: historias de comunicación participativa para el cambio social*. New York, The Rockefeller Foundation.
- GUMUCIO-DAGRÓN, A. (2002a): «Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo», en *XX Encuentro Académico de la Asociación Colombiana de Facultades de Comunicación Social*. Medellín, AFACOM.
- GUMUCIO-DAGRÓN, A. (2002b): «El cuarto mosquetero: la comunicación para el cambio social», en *VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación*. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, ALAIC.
- GUMUCIO-DAGRÓN, A. & TUFTE, T. (Eds.) (2006): *Communication for social change anthology: historical and contemporary readings*. New Jersey, Communication Social Change Consortium.
- HANCOCK, A. (1981): *Planificación de la comunicación para el desarrollo: marco operativo de referencia*. Quito, CIESPAL.
- KAPLÚN, M. (1987): *El comunicador popular*. Buenos Aires, Humanitas.
- LATOUCHE, S. (1986): *Faut-il refuser le développement?* Paris, PUF.
- PASQUALI, A. (1963): *Comunicación y cultura de masas*. Cara-

cas, Universidad Central de Venezuela.

RODRÍGUEZ, C.; OBREGÓN, R. y VEGA, J. (2002): *Estrategias de comunicación para el cambio social*. Quito, Friederich Ebert Sti-

ftung.

SERVAES, J. (1999): *Communication for development: One world, multiple cultures*. Creskill, Hampton Press.

Reflexiones
desde el butacón



- Gloria Jiménez y Marina Ramos
Sevilla

Jóvenes y móviles. Estrategias de los operadores de telefonía en España

Strategies of telephone companies in Spain

El teléfono móvil ha pasado de ser un artículo de lujo a una herramienta esencial de la comunicación. Más que un medio, es sinónimo de símbolo personal; y esta seña de identidad define, en muchos casos, la personalidad de los jóvenes del siglo XXI. Por este motivo es importante analizar las causas y consecuencias de su rápida aceptación social, especialmente entre estos adolescentes, que se han convertido en verdaderos impulsores de esta tecnología. Para ello, en el presente artículo se examinan las variables fundamentales en la comercialización de la telefonía móvil –producto, precio, distribución y comunicación– al mismo tiempo que se analizan las opiniones de los jóvenes universitarios frente a estas estrategias de venta de los operadores en España, fundamentalmente los tres mayoritarios: Vodafone, Movistar y Orange.

Nowadays, mobile phones are an essential communication tool and even a personal symbol which often defines the personality of the young people of the 21th century. Thus, it is important to analyze the causes and consequences of its success, above all, among teenagers, who are the real driving force behind this technology. The present paper analyzes the main features of mobile phones marketing –product, price, distribution and communication– and also.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Adolescentes, comunicación, estrategia, jóvenes, tecnología, telefonía móvil, publicidad.
Adolescents, advertising, communication, mobile telephony, strategy, technology, young people.

❖ Dra. Marina Ramos Serrano es profesora del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad de Sevilla (mramos@us.es) y Gloria Jiménez Marín es doctoranda del mismo Departamento (gloria.jimenez-marin@gmail.com).

1. El éxito social del móvil

Quizás la peculiaridad que más sorprende de la telefonía móvil es su rápida aceptación social, ya que en poco tiempo ha pasado de ser considerado un símbolo de estatus profesional de uso meramente funcional, a un dispositivo personal que favorece la comunicación. No obstante, en sus primeros años el móvil sólo estaba justificado socialmente como instrumento de trabajo como consecuencia de su alto coste. Sin embargo, rápidamente se convierte en un instrumento socializador, especialmente entre los más jóvenes.

Este proceso natural en la adopción de las comunicaciones se refleja en el informe elaborado por Telefónica sobre la sociedad de la información correspondiente al año 2003 (Telefónica, 2003). Según este documento, se pueden establecer tres etapas en la secuencia de adopción del móvil. En un primer estadio, este dispositivo se limita a un uso profesional. Ya en una segunda etapa, el móvil se articula como un mediador social que fomenta las relaciones con familiares y amigos.

Por último, en la tercera fase se convierte en un instrumento que permite expresar la identidad de su dueño. En la actualidad, España se encuentra en esta tercera etapa.

Este cambio tiene lugar en un momento económico muy favorable en España. Pero no sólo el contexto económico positivo influyó en el triunfo social del móvil, sino que otros hechos o factores comerciales fueron determinantes (Ramos, 2005: 211-237): El teléfono de prepago permitió eliminar cualquier freno de compra motivado por el precio, sobre todo en los primeros años de la introducción del móvil. Otro de los motivos de la generalización del móvil se debe a la subvención de los terminales de prepago en los primeros años de comercialización.

Las principales operadoras del país se dieron cuenta de que el móvil cumplía una necesidad social inherente al ser humano: la comunicación en movimiento. Es en este momento cuando se produce una modificación del posicionamiento de este dispositivo, lo que permite entender su aceptación masiva, abarcando una mayor tipología de consumidores: desde jóvenes profesionales hasta los jóvenes adolescentes pasando por el público infantil.

Más adelante se comentará cómo la actual Orange –anteriormente conocida como Amena– fue la pionera en este cambio de posicionamiento hacia el público joven mediante una poderosa campaña publicitaria alrededor del concepto de libertad y enfocado única y exclusivamente a este tipo de público. Porque los jóvenes han sido clave en el desarrollo del móvil como instrumento de comunicación individual e intransferible. Esto se desprende de la gran cantidad de datos que se pueden obtener a través de los estudios e informes realizados por el Instituto de la Juventud (Injuve) o el Observatorio sobre la Sociedad de la Información dependiente de Red.es. No obstante, se hace necesario un profundo análisis sobre el uso del móvil por parte de este colectivo social.

2. Jóvenes y móviles

2.1. Características de los adolescentes

En primer lugar, habría que aclarar hasta qué edad se considera a una persona joven. Esta confusión se demuestra en los informes y estudios consultados, algunos de los cuales consideran joven desde los 14 hasta los 29 años; sin embargo otros sólo hasta los 19. Este desconcierto se debe a la relativa novedad del concepto juventud como grupo social de relevancia. En general, según Sádaba (2005) se pueden distinguir dos segmentos dentro de este colectivo: los jóvenes adolescentes de 14 a 18 años y los jóvenes maduros de 19 a 29 años.

A pesar de esta subdivisión, el concepto de juventud se encuentra en continua redefinición como consecuencia de los cambios sociales que amplían su rango de edad, retrasando la edad adulta y adelantando la etapa adolescente. Por todo ello, se utilizará el término joven adolescente para aquellos jóvenes que tengan entre 14 y 20 años de edad.

En la adolescencia, los jóvenes se encuentran en una etapa de transición hacia la edad adulta. Cuando un niño entra en la adolescencia todo es confuso: cambios físicos importantes, cambios intelectuales y cambios de personalidad. Durante los primeros años de la adolescencia aparece una personalidad confusa

Características físicas	Características individuales	Características sociales
Crecimiento corporal	Personalidad	Amistad
Maduración sexual	Madurez	Desarrollo relacional
Mayor nivel de hormonas	Independencia	Deseo de llamar la atención
	Identidad	

Tabla 1: Características de los adolescentes (Pintado, 2004).

en la que el joven tiene dificultades para desarrollar una identidad que se ajuste a sus características y al entorno que le rodea. En este sentido, se concede gran importancia a la amistad, incluso por encima de la propia familia. En el cuadro 1 pueden verse algunas de las características más importantes de los jóvenes adolescentes.

2.2. El cliente adolescente

En general, cada vez son más las empresas que centran su atención en el mercado de los jóvenes. La importancia de éstos como clientes o consumidores de productos, servicios y marcas es fundamental ya que, como afirma Garrido (2004: 199) «se están configurando hábitos de consumo que pueden perdurar durante décadas».

El adolescente, al estar a medio camino entre niño y adulto, intenta acercarse al modo de vida adulta. Para ello, suele consumir objetos y marcas que le apro-

ximen a la sociedad adulta. Y es fundamental también en estas decisiones la opinión de sus amigos: en un gran número de ocasiones, cuando una marca, producto o servicio se pone de moda, todos los jóvenes del mismo grupo usan esa misma marca, compran ese mismo producto o usan el mismo servicio.

El adolescente cliente es el «target» preferido para aquellas modas efímeras, es decir, para las marcas de productos o servicios que se ponen de moda durante un corto período de tiempo, como puede ser un cd de música, un videojuego o un terminal de telefonía móvil. Por ello, es importante que las empresas se dirijan de manera correcta a ese público, ya que el adolescente «puede hacer que tal o cual marca tenga un determinado rechazo o aceptación» (Pintado, 2004: 48).

Asimismo, el adolescente cada vez está más formado, lo cual implica que es más exigente con lo que consume al tiempo que está seguro de lo que quiere, de cómo lo quiere y de cuánto está dispuesto a pagar por ello. Aquí nace la necesidad, por parte de las empresas, de informar de todas las características y beneficios que la marca, producto o servicio en cuestión aportan al consumidor. Esto se une a la casi obligación de crear jóvenes clientes fieles a una marca, porque en el futuro dispondrán de una mayor capacidad de consumo.

2.3. El consumo de tecnología de los adolescentes

El uso de tecnología ha tenido un importante crecimiento en los últimos años en España. Si bien en la década de los noventa el acceso a un ordenador, videojuego o teléfono móvil no se hacía hasta los 16 ó 17 años de edad (unos 20 años, aproximadamente, en el caso de la telefonía móvil), hoy día, en 2006, el acceso a estas tecnologías se hace a una edad mucho más temprana: los niños de primaria ya cuentan con ordenadores en sus centros de formación, niños que no llegan a 10 años juegan a los videojuegos y los menores de cinco años ven el teléfono móvil como un dispositivo normal. De hecho, la empresa especializada en juguetes Imaginarium ha creado junto con Movistar un móvil especialmente diseñado para niños mayores de 6 años.

Según el «Informe Juventud en España 2004», del Injuve, los jóvenes utilizan de forma generalizada el móvil por encima de otras tecnologías de comunicación como los ordenadores o las videoconsolas. Esta preferencia se debe al carácter privado del móvil frente al uso compartido y familiar del resto de tecnologías. En este sentido comenta Pérez y Bringué (2005: 54) que «los jóvenes entre 14 y 19 años se enfrentan a dos problemas que perciben como críticos: la falta de iden-

tidad y la falta de autonomía». En general, para los jóvenes, la telefonía móvil ha cubierto una necesidad de autonomía e independencia, características definitorias de este colectivo. De hecho la mayoría de ellos controlan personalmente su gasto a través de los móviles de prepago. Contrariamente, para los padres el teléfono móvil supone un medio para localizar y controlar a sus hijos, un medio de control que les hace sentirse menos culpables por su falta de dedicación o implicación emocional, lo que se ha denominado como «correa digital» (Ramos, 2005: 229). En definitiva, el móvil permite compensar esta situación contradictoria ya que ejerce como «nuevo sistema de equilibrio en las relaciones comunicativas en el contexto familiar» (Injuve, 2004: 593). Esto verifica el actual uso de esta tecnología y la relación de adolescentes que utilizan los móviles es de un 75% en los jóvenes de entre 14 a 16 años y de un 83,3% en aquéllos que tienen entre 20 y 22 años (Pintado, 2004: 68-69).

2.4. El móvil, seña de identidad de los jóvenes adolescentes

Al mismo tiempo, el móvil se convierte en objeto de consumo visible que permite identificar a su dueño dentro de su círculo de amigos. El joven, a través de este dispositivo, intenta reforzar su propia identidad, su propio carácter, aunque no esté muy definido. Los actuales móviles permiten personalizar su aspecto exterior con las carcasas intercambiables y con un conjunto de complementos que van evolucionando con la moda.

También existe la posibilidad de modificar el diseño de la pantalla con logos e imágenes según los gustos particulares de los usuarios. Pero, sin duda los contenidos de mayor éxito para personalizar el móvil entre los jóvenes españoles corresponden a los de música y sonidos (38%), frente a los contenidos gráficos (29%), los contenidos de entretenimiento como horóscopos y noticias (16%) e incluso los juegos java (11%). Estos datos pertenecen al estudio realizado por la empresa de servicios premium Boungiorno My Alert, desde donde se desprende también, que los jóvenes son los principales consumidores del sector de las descargas, el 67% de los usuarios de telefonía móvil entre 15 y 35 años.

Asimismo, la velocidad de innovación de los terminales hace que estos jóvenes determinen que el plazo para cambiar de teléfono es más corto y la vida de un terminal de móvil no supera los dos años de edad. Y, causa de ello es también esta personalización del móvil, donde el diseño de los dispositivos cobra vital importancia.

3. Análisis de las variables comerciales: producto, precio, distribución y comunicación

Como se puede observar, todas las operadoras tienen especial interés en conseguir la identificación con el público joven. Esto se debe a su consideración como «heavy users» o usuarios intensivos que actúan como prescriptores en el ámbito familiar. Y, en la actualidad, los principales operadores españoles se encuentran en un momento crucial como consecuencia de la maduración del sector. Una vez superado el techo de nuevos clientes, los operadores comienzan una serie de estrategias comerciales más agresivas que tienen como principal objetivo la fidelización y la sustracción de clientes de otras compañías. Esta situación comienza a ser habitual en España a partir del 2002, cuando el mercado muestra sus primeros signos de agotamiento, especialmente en el segmento juvenil. Desde entonces hasta hoy, las distintas operadoras españolas han intentado mantener y mejorar su posicionamiento a través de una serie de acciones comerciales basadas en las famosas 4P del marketing: Product, Place, Prize y Promotion.

3.1. El producto (product)

Como expresa Pintado (2004: 149) «los productos que ofrece una compañía suponen una parte importante de las estrategias de marketing de la empresa». Estos productos y servicios se componen de una parte formal, es decir, el diseño, la calidad, la forma, la marca, etc., y una parte añadida a estas características formales, como pueden ser el servicio de atención al cliente, servicio postventa, garantía...

El adolescente compra, generalmente, de manera impulsiva y el consumo se realiza también rápidamente. Por ello, tanto los operadores de telefonía móvil como los fabricantes de terminales fabrican y crean productos y servicios totalmente adaptados y dirigidos a este target. El caso de Nokia ejemplifica este hecho, ya que fue la primera marca que lanzó las carcasas intercambiables, haciendo que sus móviles se pusiesen de moda entre este público sin realizar ningún tipo de comunicación para este segmento.

En el caso de los operadores, el producto fundamental que ofrecen —llamadas y mensajes— es semejante. Pero, dado que el servicio básico es el mismo en todas las compañías, éstas se empiezan a diferenciar entre sí al ofrecer servicios adicionales propios y específicos para cada empresa y, a medida que el móvil va evolucionado técnicamente, las compañías incluyen

promociones especiales para incentivar la venta de terminales más avanzados, captar nuevos clientes y fidelizar a los que ya poseen, así Movistar distribuye en exclusiva los temas musicales del artista Robbie Williams o Vodafone los de David Bisbal.

Pero, sin duda, el negocio más próspero para las compañías de telefonía móvil se refiere a la personalización del móvil, especialmente lo relacionado con los tonos de llamadas o los de espera. Estos servicios son los más demandados por los clientes jóvenes, que requieren continuas novedades para reafirmar su personalidad y sentirse más importante dentro del grupo. Por su parte, los juegos y videojuegos también se han integrado en la oferta comercial con el objetivo de acercarse al público joven. La denominada generación digital suele utilizar parte de su tiempo de ocio a los videojuegos. Por este motivo, las operadoras han impulsado el desarrollo de los juegos java en el móvil. Hoy en día se pueden encontrar los principales títulos de videojuegos en su versión para móviles y algunos sólo se pueden descargar en ciertas compañías. Por último, el desarrollo de la tecnología ha permitido la integración de contenidos audiovisuales en los móviles denominados de tercera generación. Tanto Movistar como Vodafone u Orange han desarrollado diferentes estrategias comerciales para fomentar las ventas de es-

	Acción	Título
Movistar	Música	Robbie Williams
Orange	Serie de ficción	Supervillanos
Vodafone	Música	David Bisbal

Tabla 2: Acciones de producto de los diferentes operadores de telefonía móvil en España.

tos dispositivos y así, comercializar otros servicios como las videollamadas, las descargas de videos o la televisión en el móvil. De hecho, Orange y Globomedia han realizado la primera serie de ficción para móviles en España (Super-Villanos).

3.2. La distribución (Place)

La cuestión de la distribución en telefonía móvil ha evolucionado de manera vertiginosa desde la introducción del móvil en el mercado español. En el año 1998 eran escasos los puntos de venta de terminales con su correspondiente línea (fuese a través de contrato, fuese un pack de prepago). De este modo, por cada 20.000 habitantes se encontraba, aproximadamente, un solo punto de venta de alguna de las compañías. Posteriormente, en 1999, cuando se detectó el boom de la telefonía móvil, se pasó de comercializarla en puntos de venta muy concretos a vender los packs

de prepago en supermercados. De hecho, la cadena Día, perteneciente al grupo Carrefour, durante aproximadamente seis meses estuvo comercializando de manera intensiva los paquetes de Movistar Activa más el teléfono Saavy de Phillips.

En el año 2000, las compañías empiezan a darse cuenta de que es más atractivo y rentable el contrato que el sistema de prepago; pero para ello sí es necesario una oficina física con una persona que tome los datos e informe de las distintas opciones que brinda el contrato. Y así comienza la historia de la proliferación de agencias u oficinas de venta de telefonía móvil. En Andalucía en 2006, se contabilizaban un total de una oficina por cada 1.000 habitantes (IEA).

Cuestión importante es también la incompatibilidad de venta por parte de las distintas compañías. Así, los puntos de venta existentes, en su inmensa mayoría, están especializados en un solo operador, a lo sumo

lugar, se observa que existen tarifas especiales para jóvenes en los servicios de voz. Todos los operadores cuentan con una oferta comercial especialmente diseñada para este target, en función a su tiempo de dedicación. Según esta tarifa, las llamadas realizadas por las tardes y los fines de semanas son más baratas que las realizadas en horario matutino. Estas tarifas se ajustan al modo de vida del joven que suele estudiar o trabajar por la mañana por lo que no utiliza los servicios de voz. Tanto Movistar como Vodafone cuentan con similares ofertas. Es curioso observar cómo el coste de las llamadas por la mañana es muy elevado, lo que ha motivado el uso de los SMS en este horario. Por este motivo, los operadores han incluido en sus tarifas comerciales condiciones especiales para los mensajes cortos. El precio suele ser de 0,15 euros por mensaje.

Una de las operaciones comerciales más utilizadas por las compañías se refiere a los planes de grupo, que

ofrecen tarifas especiales en las llamadas y los mensajes realizados dentro de un mismo operador. Todas las operadoras rebajan el precio de sus mensajes cuando se realizan en la misma red del operador, normalmente 0,06 euros, más de la mitad. Esta estrategia comercial pretender favorecer

el carácter integrador o socializador del móvil, lo que a su vez redundaría en una mayor fidelización. Las operadoras han entendido la importancia del móvil en el mantenimiento de las relaciones dentro del grupo de amigos. Por este motivo, tanto Vodafone (Qtal) como Movistar (Sub26) han creado programas especiales dirigidos a los jóvenes en los que se puede producir un grupo que se beneficia de precios especiales. Asimismo, tanto Vodafone como la antigua Amena poseen planes de precios que benefician a una pareja de llamantes, como son los casos de A2 (Vodafone) o Dúo (Amena).

	Distribución	Excepción
Movistar	Exclusiva	Centros comerciales
Orange	Exclusiva	Centros comerciales
Amena	Compartida con Vodafone	Centros comerciales
Vodafone	Compartida con Amena	Centros comerciales

Tabla 3: Políticas de distribución los principales operadores de telefonía móvil en España.

dos. Es prácticamente imposible encontrar una oficina en la que se informe al cliente de la oferta comercial de los tres operadores. Sólo la extinguida Amena, en determinadas ocasiones admitía una distribución compartida con Vodafone, cosa que ha cambiado con la compra de esta empresa por parte de la francesa France Telecom. Así, en estos momentos Orange hace su venta en distribuidores exclusivos de la marca. La excepción que confirma esta regla viene de mano de las grandes superficies que sí que poseen departamentos específicos de telefonía móvil con cada uno de los operadores.

3.3. El precio (prize)

El precio es la principal variable que diferencia los servicios básicos de los distintos operadores en España (servicios de voz y envío de mensajes). En primer

	Programas de reducción de precios grupales	Programas de reducción de precios por parejas
Movistar	Sub26	-
Amena	-	Dúo
Vodafone	Q tal	A2

Tabla 4: El precio en los principales operadores de telefonía móvil en España.

3.4. La comunicación (promotion)

Actualmente el sector del móvil se encuentra en un periodo de saturación como consecuencia del fugaz crecimiento de los primeros años, lo que ha favorecido los cambios estratégicos y empresariales. Prueba de ello es que las estrategias de comunicación de los operadores están más centradas en arrebatar clientes a las compañías competidoras que en adquirir usuarios nuevos. Por esta razón, gran parte de las accio-

nes comunicativas son campañas dirigidas a los clientes de empresas de la competencia. Así, las últimas campañas publicitarias de Movistar en prensa y televisión ofrecen a los clientes de la competencia terminales de alta gama y última generación, que se otorgan gratuitamente al cambiarse de operador. Orange, por su parte, realiza acciones de comunicación directa dirigida a sus clientes en las que se insta, a través de un beneficio, a informar a sus amigos o allegados de las ventajas de cambiar de operador. Del mismo modo, Vodafone, tiene actualmente una campaña de publicidad exterior en la que se informa de las ventajas de «pasar-se a Vodafone».

Pero no siempre ha sido así. Las operadoras de telefonía móvil han pasado por diferentes etapas que se han reflejado en sus actuaciones de comunicación. De este modo, a partir de la introducción del tercer operador en el mercado español en el año 1999 se inició la verdadera expansión de la telefonía móvil en la población española, especialmente liderada por los jóvenes. La aparición de Amena marca el comienzo de la etapa dorada del desarrollo del móvil. En general, se puede decir que Amena con el eslogan «la nueva telefonía móvil», se posiciona como la alternativa joven a través de su mítico anuncio «libre» donde se utiliza la canción de Nino Bravo interpretada por el cantante El Chaval de la Peca: «El nacimiento de Amena en 1999 es fundamental para entender la extensión del móvil entre la población juvenil. Así, el tercer operador español se posiciona como una marca principalmente dirigida a los jóvenes a través de una imagen vitalista basada en el concepto de libertad que se materializa con la posibilidad de liberar técnicamente el dispositivo para que pueda ser utilizado desde otra compañía» (Ramos y Garrido, 2006: 273).

Al mismo tiempo, tanto Movistar como Airtel comenzaron a lanzar campañas publicitarias dirigidas a este público con el objetivo de contrarrestar la ofensiva del tercer operador. Y, a medida que la competencia aumentó, los distintos operadores realizaron acciones publicitarias centradas en los planes de precios y promociones especiales dirigidas especialmente al público joven. De este periodo destaca el spot de Airtel «Nunca sin tus amigos», donde promociona la tarifa especial Qtal para grupos dirigidas a los adolescentes.

Una vez conquistado el 75% de penetración, el sector de la telefonía móvil comenzó una etapa de crecimiento más pausado donde la competencia se endurece. Los operadores comenzaron a realizar fusiones empresariales que obtuvieron como principal consecuencia el cambio de la marca Airtel por Vodafone,

grupo británico de comunicaciones móviles. Este cambio de denominación comercial fue acompañado de campañas publicitarias de imagen corporativa centradas en dar a conocer los distintivos de la nueva marca. La campaña del 2003 de Vodafone, que marcó un cambio importante en su posicionamiento, tenía como objetivo convertir el móvil en el centro de la vida de las personas y recodar lo diferente que era nuestra vida cuando no existía. En una de las piezas de esta campaña se observaba a un joven sentado en la parada de autobús jugando con el móvil, mientras que una voz en off preguntaba: «¿Te acuerdas de lo aburrido que era esperar el autobús cuando no existía el móvil?». A partir de este momento, Vodafone firma todas sus campañas con el claim «La vida es móvil. Móvil es Vodafone». Por su parte, Movistar protagonizó en 2005 uno de los cambios de imagen más espectaculares de los últimos años. Aunque el objetivo final de esta campaña era la unificación de la marca en todos los mercados internacionales donde opera, también pretende

	Campaña
Amena	Libre – El chaval de la peca
Movistar	Ofrecimiento de terminales
Movistar	Cambio mundial de imagen.
Vodafone	Q tal
Vodafone	La vida es móvil. Móvil es Vodafone.

Tabla 5: Algunas campañas publicitarias de los principales operadores de telefonía móvil.

conseguir un posicionamiento más cercano, y sobre todo más joven. Por último, la adquisición de Amena por parte de la empresa francesa Orange en el año 2006, modificó la marca, su identidad corporativa e incluso su posicionamiento.

4. La opinión de los jóvenes

Para confirmar las disquisiciones planteadas en los apartados anteriores se realizó un test compuesto por preguntas cerradas y preguntas abiertas (28 preguntas). Estas preguntas hacían referencia a la satisfacción de los jóvenes clientes con su operador y con su terminal de telefonía, modalidades de pago usadas, frecuencia de cambio tanto de compañía como de marca de terminal. La población objeto de estudio fueron aquellas personas (chicos y chicas) de entre 14 y 18 años que poseían teléfono móvil y que hacen uso frecuente de él. En este caso, la muestra está compuesta por estudiantes universitarios de 1º curso de la Licenciatura en Periodismo de la Universidad de Sevilla. Hemos elegido a los estudiantes del primer curso por la facilidad de acceso a los mismos y por la edad de la muestra. La utilización de estudiantes está avalada por la literatura.

Así, Lorente (2002) o Naval y Sádaba (2005) ya hacen algunas investigaciones con estudiantes.

El estudio se realizó sobre una población finita de estudiantes, es decir, un tamaño de muestra de 295 usuarios de telefonía móvil de 17-18 años. Decidimos utilizar un tamaño muestral mayor para mantenernos dentro de los límites de fiabilidad y los márgenes de error deseados eliminando los casos perdidos y los cuestionarios defectuosos. Por ello, en la realización de la presente investigación han participado 320 estudiantes de nacionalidad española de primer curso de la Licenciatura en Periodismo de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla (120 hombres y 200 mujeres) que han respondido de manera anónima al cuestionario sobre sus percepciones, nivel de compromiso y uso que hacen de la telefonía móvil.

4.1. Nivel de compromiso con el operador de telefonía y con la marca de terminal

Una vez analizados los resultados obtenidos en los cuestionarios, aplicando una media matemática, obtenemos como conclusión que el nivel de compromiso de los jóvenes para con su operador es mínimo, siendo de apenas 15 personas fieles a su operador frente a 280 que son susceptibles de cambio cuando las condiciones, fundamentalmente económicas o de cambio de terminal se mejoran. Por tanto, frente a un 5,084% de personas fieles a su operador, un 94,91% es infiel. Asimismo, del casi 6% que es fiel a su operador, el 60% (9 individuos) pertenecen a la compañía Vodafone, frente a un 20% (3 individuos) que son fieles a sus respectivos operadores, Movistar y Amena, ahora, Orange.

Con la llegada de la opción de portabilidad hace unos años, una de las estrategias más usadas por los operadores es el robo de clientes a la competencia. Una de las armas más recurrentes para conseguir esto no es bajar el precio sino ofrecer un terminal mejor al portar el número a la compañía de la competencia. Una de las armas más recurrentes para conseguir esto no es bajar el precio sino ofrecer un terminal mejor al portar el número a la compañía de la competencia. Del total de la muestra válida, es decir, de los 295 usuarios de telefonía móvil, en el último año casi un 65% (190 individuos) han cambiado de compañía mediante el sistema de portabilidad obteniendo como premio un terminal mejor. Además, del total de la muestra, aproximadamente el 59% (174 individuos) poseen terminales pertenecientes a la compañía nórdica Nokia. A continuación, la siguiente marca más consumida por este grupo de consumidores es Motorola, con una cuota del 17,96%, esto es, 53 individuos.

4.2. Uso del teléfono móvil.

Es curioso cómo el 92,54% (273 en valor absoluto) de los usuarios de telefonía móvil que componen la

muestra de estudio se encuentran «Bastante insatisfechos», y un 7,46% (22 individuos) se encuentran «Muy insatisfechos» con los actuales servicios que les ofrecen sus compañías. Frente a ello, cabe resaltar que ningún individuo encuestado se encuentra «Muy satisfecho», «Bastante satisfecho» ni simplemente «Satisfecho». En un alto porcentaje de individuos, también se plantean el cambio de compañía si la competencia le regala un terminal mejor o le bajan los precios.

En esta línea, cabe destacar que el mayor uso que los jóvenes hacen con el teléfono móvil es la emisión y recepción de llamadas, el envío y recepción de SMS, y la descarga de tonos-melodías para el terminal. En menor medida, el 9,15% de los encuestados (27 personas) usan su móvil para escuchar la radio y el 66,78% (197 individuos) para tomar imágenes fotográficas. También es cierto que estos datos no tienen una relación directa con la predisposición de los individuos, sino con las características técnicas de los terminales.

4.3. Impacto de las campañas de telefonía móvil

En relación a las campañas de comunicación, el 100% de los encuestados recuerda alguna campaña publicitaria de telefonía móvil. Aquí cabe diferenciar las campañas de los operadores (Orange, Movistar y Vodafone) de las campañas que realizan los fabricantes de terminales móviles (Nokia, Motorola, Samsung, Benq-Siemens...). Para campañas emitidas en televisión, el 100% de los encuestados recuerda anuncios de los tres operadores y, sin embargo, sólo 2,034% (6 individuos) recuerdan campañas de terminales. Para campañas emitidas en radio, ninguno de los encuestados recuerda algún anuncio de telefonía móvil, bien de operadores, bien de terminales.

Sin embargo, el impacto de las campañas tanto en publicidad exterior como en prensa oscila. Así, para campañas publicitarias en prensa, el 31,52% (93 individuos) recuerdan anuncios de la marca Nokia y el 34,57% (102 individuos) recuerdan campañas de Amena (hoy Orange). Los datos acerca de otros operadores o terminales son insignificantes. Por su parte, el 100% de los encuestados recuerda campañas de telefonía móvil realizadas por los operadores en publicidad exterior, de las tres compañías que operan en España; y sólo el 24,74% (73 individuos), recuerdan anuncios de terminales de telefonía, en la mayor parte de los casos, correspondientes a la marca Nokia.

Es interesante destacar la fuerte inversión publicitaria que están realizando las emergentes empresas de servicios premium para telefonía móvil, es decir, aquellas que ofertan a sus usuarios descargas de imágenes,

videojuegos, sonidos, de la que se hacen eco los encuestados.

5. Conclusiones

A lo largo de este artículo se constata que los jóvenes han sido claves para el desarrollo definitivo del móvil como tecnología de uso masivo en la sociedad actual. Y así lo demuestran los datos obtenidos por diversas fuentes que coinciden en determinar la mayor penetración del móvil en este segmento de edad. De la misma forma, según la literatura revisada, el móvil es para el joven una forma de conseguir la libertad que ansían, la personalidad que desean y la integración social que necesitan. Esta forma de consumo se demuestra en el análisis realizado de las estrategias comerciales de los principales operadores españoles, diseñadas especialmente según las necesidades de este público. De este modo, el dispositivo se convierte en una extensión de la personalidad de su dueño, por eso las operadoras invierten muchos esfuerzos en la personalización de los móviles, ya sea a través del contenido o del diseño del terminal.

También la política de precio de las operadoras se adaptan a la forma de vida del joven, las llamadas suelen ser más baratas por la tarde y los fines de semanas, y de ahí la masiva utilización de los sms en el horario de máxima tarificación. Además, las operadoras aprovechan el uso social del móvil por parte de los clientes adolescente para crear estrategias de fidelización, como la creación de tarifas especiales dentro de la misma red.

En cuanto a la política de comunicación, se constata el rejuvenecimiento de las tres operadoras más importantes del país –Movistar, Vodafone, Orange– con el objetivo de conseguir la identificación con los jóvenes, reconocidos como usuarios intensivos que se convertirán en consumidores adultos más exigentes. Aunque las principales campañas de publicidad han tenido como objetivo el cambio o mantenimiento de la identidad marca, han aumentado aquéllas destinadas a las conquistas del usuario insatisfecho de otras de compañías, como consecuencia de la maduración de este sector. Por su parte, las percepciones de los usuarios constatan la importancia del móvil en este segmento de población. De este modo, tal y como expresa el 88,8% de los encuestados hoy día ya no se puede vivir sin un teléfono móvil. Quizás esta importancia demuestra que el móvil responde a una necesidad social inherente a la personalidad del joven: la independencia y la socialización con sus iguales. Además estas opiniones también coinciden con el análisis de las varia-

bles comerciales. Según los resultados de las encuestas realizadas a universitarios, los jóvenes se encuentran insatisfechos con los servicios ofrecidos por su operador, por lo que casi el 95% de ellos estaría dispuesto a un cambio de operador. De la misma forma, también se demuestra que a pesar de los esfuerzos comerciales de las empresas del sector de la telefonía móvil en España, los clientes jóvenes son infieles a la marca, siendo muy sensibles al precio y al diseño del terminal. Sería interesante incluir en una futura investigación la repercusión de la entrada del cuarto operador, Yoigo, y los operadores virtuales.

Referencias

- CEBRIÁN HERREROS, M. (2003): *Estrategia multimedia de la televisión en 'Operación Triunfo'*. Madrid, Ciencia 3 Distribución.
- CEBRIÁN HERREROS, M. (2004): *Modelos de televisión: generalista, temática y convergente con Internet*. Barcelona, Paidós.
- COMISIÓN DEL MERCADO DE LAS TELECOMUNICACIONES (2001): «Estudio de la CMT sobre el mercado de las telecomunicaciones en el primer semestre de 2001» (www.cmt.es/cmt-centro_info/publicaciones/index.htm) (08-02-06):
- FORTUNATI, L. y MAGNANELLI, A. (2002): «El teléfono móvil de los jóvenes», en *Revista de Estudios de la Juventud*, junio; 59-78.
- GARRIDO, M. (2004): *Violencia, televisión y publicidad. Análisis narrativo de los spots publicitarios de contenido violento*. Sevilla, Alfar.
- INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE ANDALUCÍA (www.junta-deandalucia.es/institutodeestadistica/invesdesa/index.htm) (10-10-06).
- INSTITUTO DE LA JUVENTUD (2004): *Informe Juventud En España 2004* (www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=1729623244&menuld=549043401) (08-02-06).
- LORENTE, S. (Coord.) (2002): «Juventud y teléfonos móviles», en *Revista de Estudios de la Juventud*; junio, Monográfico.
- NAVAL, C. y SÁDABA, C. (2005): «Introducción: Juventud y medios de comunicación, frente a frente», en *Revista de Estudios de la Juventud*; marzo; 9-17.
- OBSERVATORIO DE LAS TELECOMUNICACIONES Y LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN (Ed.) (2005): «Hogares con un único servicio TIC: telefonía fija/telefonía móvil» (<http://observatorio.red.es/estudios/consumo/index.html>) (08-02-06).
- OTERO, M.D. (2001): «A propósito de la telefonía móvil», en *Ámbitos*, 6; 226-228.
- PÉREZ LATRE, F.J. y BRINGUÉ, X. (2005): «Comunicación efectiva en circunstancias difíciles: el público entre 14 y 19 años», en *Revista de Estudios de la Juventud*; marzo; 53-60.
- PINTADO, T. (2004): *Marketing para adolescentes*. Madrid, Pirámide.
- RAMOS, M. (2005): «Los nuevos medios interactivos», en VICTORIA, J.S. (Ed.) (2005): *Reestructuras del sistema publicitario*. Barcelona, Ariel.
- RAMOS, M. y GARRIDO, M. (2006): «Móviles y jóvenes: estrategias comerciales de los principales operadores de España», en *Jovens, marcas e estilos de vida*. Oporto, Universidade F. Pessoa.
- TELFÓNICA (Ed.) (2003): «Informe de Telefónica sobre la sociedad de la información en España» (www.telefonica.es/sociedad-delainformacion/html/informes_espana_2003.shtml) (08-02-06).
- VICTORIA, J.S. (2001): *Nueva publicidad, comercio electrónico y demás propuestas interactivas*. Málaga, Universidad de Málaga.

- Eva Espinar
Alicante

Estereotipos de género en los contenidos audiovisuales infantiles

Gender stereotypes in audiovisual products for children

En este artículo se analiza la transmisión de características estereotipadas de hombres y mujeres a través de la programación y la publicidad infantil. Para ello se emplea una muestra de programas y espacios publicitarios emitidos a lo largo del año 2004 en las cadenas de televisión de emisión en abierto de ámbito nacional. De esta forma, se analiza la presencia de hombres y mujeres, los rasgos asociados a los diferentes personajes, así como las características principales de la publicidad dirigida a niñas y niños.

In this paper we analyze the transmission of stereotyped characteristics of men and women through audiovisual products for children. With this aim, we employ a sample of programs and advertisements forecasted in 2004 in the Spanish television. In this sense, we analyze the presence of men and women, the elements associated with different characters, and the principal features of advertisements targeted at girls and boys.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Medios de comunicación, infancia, género, socialización, análisis cuantitativo.
Mass media, infancy, gender, socialization processes, quantitative analysis.

El presente artículo parte de los datos recopilados en el proyecto de investigación «Calidad y características de

la programación y la publicidad infantil en televisión»; proyecto financiado por el Ministerio de Educación y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional en su convocatoria 2004/07, dirigido por la profesora Victoria Tur y desarrollado por investigadoras del Departamento de Sociología II, Psicología, Comunicación y Didáctica de la Universidad de Alicante. Uno de los principales objetivos de este proyecto es construir una amplia base de datos que incluya, desde 2004 a 2006, más de cien variables relativas a gran parte de la programación y la publicidad infantil emitida durante estos

◆ Dra. Eva Espinar es profesora del Departamento de Sociología, Psicología, Comunicación y Didáctica de la Universidad de Alicante (eva.espinar@ua.es).

años en los canales de televisión españoles de emisión en abierto y con cobertura nacional.

De esta forma, aunque el objetivo de la investigación es analizar rasgos generales que permitan estudiar la calidad de la programación y la publicidad infantil, entre las variables incluidas se han incorporado algunas referidas a cuestiones de género que, a través de un análisis estadístico, pueden ofrecer una valiosa información en torno a la transmisión de imágenes y estereotipos de hombres y mujeres.

En este sentido, partimos del supuesto de que los medios de comunicación, y de forma especial la televisión, desde su dimensión de constructores y difusores de la realidad social, juegan un papel fundamental en los procesos de socialización (Liceras, 2005), incluidos los procesos de socialización en términos de género (configuración de relaciones, roles, identidades, etc.). Así, tal y como plantea Rocher, los medios «sugieren, proponen y transcriben modelos, valores e ideales susceptibles de imponerse con mayor fuerza y persuasión cuanto que se presentan en un contexto dramático o emotivo que contribuye a inhibir el juicio crítico» (1989: 158).

1. Género y medios de comunicación: procesos de socialización

Es ya un tema clásico hablar de los medios de comunicación como agentes de socialización; entendiendo ésta última como un proceso de adquisición, por parte del individuo, de un conocimiento sobre las normas y valores básicos para la convivencia dentro del grupo de pertenencia (García Galera, 2000: 74). En este campo de investigación, distintos autores vienen analizando qué papel juegan los medios de comunicación en tal proceso de socialización, comparando su influencia con la del resto de agentes (familia, escuela, grupo de iguales, etc.); prestando una especial atención al caso de la audiencia infantil.

Próximas a estos planteamientos se sitúan también las influyentes teorías sobre el aprendizaje social (Bandura, 1977), planteando que los medios de comunicación ofrecen toda una serie de modelos a imitar; o las teorías del cultivo (Gerbner, 1998), analizando cómo nuestras percepciones de la realidad social que están fuertemente influidas por las imágenes que transmiten los medios. Ahora bien, es necesario reconocer que la investigación en comunicación de masas, desde sus orígenes, se ha caracterizado por la presencia constante de desacuerdos y resultados contradictorios, o, como afirma Vilches, «avances, retrocesos y dispersiones» (1993: 13), en cuanto a los efectos sociales de los medios. En este sentido, las teorías se contradicen, así

como los resultados empíricos obtenidos. Sin embargo, a pesar de tales contradicciones, resulta difícil pensar que los medios no tengan efectos sobre la audiencia; o, incluso, que tales efectos sean mínimos; si bien será necesario evitar el pensamiento determinista y reconocer que cualquier comportamiento es el resultado de múltiples variables.

Por lo que respecta al tema concreto de la socialización de género y de la importancia que en este proceso puedan tener los medios de comunicación, se han venido realizando numerosas investigaciones, sobre todo desde el ámbito anglosajón y desde el marco de las teorías feministas (Van Zoonen, 1991). Estos estudios se centran, en gran medida, en el análisis del contenido de los medios –aplicando tanto una perspectiva cuantitativa como cualitativa–, y ponen de manifiesto dos cuestiones: tanto la infrarrepresentación de la mujer en ese espacio simbólico como su representación estereotipificada (Gallego, 1002: 226). Así, la mayor parte de las investigaciones desarrolladas en este ámbito destacan que las representaciones que ofrecen los medios de mujeres y hombres se basan, en gran medida, en la inercia de la cultura tradicional, ajustándose tardíamente a los cambios sociales que vienen produciéndose en las últimas décadas (Jorge, 2004: 58).

2. Metodología empleada

En el análisis de los contenidos de los medios de comunicación puede optarse por una metodología cualitativa o cuantitativa; en esta ocasión, el planteamiento metodológico así como las técnicas de recogida y análisis de datos son netamente cuantitativos, con las limitaciones y potencialidades de tal opción. En el proyecto de investigación marco de este artículo se están analizando en torno a unas 100 variables, tanto para los contenidos programáticos como publicitarios. Dentro de esa amplia base de datos, para este artículo hemos seleccionado la información correspondiente a los contenidos emitidos a lo largo del año 2004; año en el que se llegaron a visionar un total de 630 contenidos programáticos y 805 espacios publicitarios. Los canales seleccionados en ese año fueron: TVE1, TVE 2, Antena 3, Tele 5 y Canal 9 (dado el interés de las investigadoras en el caso concreto de la Comunidad Valenciana).

Para construir las muestras, tanto en el caso de la programación como de la publicidad, se grabaron y visionaron los contenidos emitidos en los espacios televisivos explícitamente dirigidos al público infantil a lo largo de dos semanas de los meses de marzo, mayo, julio y diciembre (por lo tanto, dos semanas por cada

trimestre del año 2004); incluyendo meses vacacionales (julio y diciembre) y no vacacionales (marzo y mayo), así como programación emitida en días laborables y fines de semana.

Por lo que respecta a la programación, se analizaron todos los programas emitidos en las semanas consideradas, tanto series animadas como de imagen real, así como programas contenedores. Estos espacios fueron analizados tantas veces como aparecieron en la muestra. De esta forma, aquellos programas que se emiten con mayor frecuencia tienen un mayor peso en la muestra final. En el caso de la publicidad, se visionaron y analizaron todos los contenidos publicitarios que acompañaban, de una u otra forma, la programación infantil en el período de tiempo seleccionado (ya fueran spots, caretas de entrada y salida, patrocinando secciones de programa o con algún tipo de presencia en estos mismos programas).

En este sentido, tanto en el caso de la programación como de la publicidad, pueden considerarse analizados gran parte de los contenidos audiovisuales con target infantil emitidos por las cadenas de emisión en abierto de ámbito nacional –además de Canal 9– en el año 2004; con lo que podría incluso afirmarse que los datos tienen más de censo que de muestra estadísticamente representativa.

Para la elaboración de este artículo, al conjunto de datos recopilados se les ha aplicado un análisis estadístico univariable y bivariable con la ayuda del programa SPSS. Concretamente, ha resultado de especial utilidad la construcción de tablas de contingencia; ya que permiten analizar la posible relación entre variables seleccionadas.

A la hora de determinar las variables a incluir en este artículo se han considerado, entre todas las disponibles, aquellas que arrojan resultados más significativos en cuanto a la presencia e imagen de hombres y mujeres. Concretamente, para el caso de la programación, ha sido posible analizar las diferencias existentes atendiendo al sexo de protagonistas y antagonistas: desde la mera presencia de personajes de cada sexo, a los rasgos que caracterizan a los distintos personajes (fundamentalmente edad representada, destrezas, expresión de sentimientos y justificación de comportamientos). En cuanto al análisis de la publicidad, se clasificaron los contenidos según el «target» al que se dirigían en femenino, masculino o mixto. De esta forma, ha sido posible estudiar toda una serie de variables en relación a tales contenidos: productos publicitados para uno y otro sexo, rasgos formales como ritmo y movimientos de cámara, comportamientos reflejados y expresión de sentimientos.

3. Análisis y resultados

3.1. Diferencias de género en la programación infantil

Iniciamos este apartado con el mero análisis univariable relativo a la presencia de hombres y mujeres en la programación infantil considerada. Para ello puede consultarse la tabla 1, donde se recoge la aparición de protagonistas y antagonistas de uno y otro sexo.

En la tabla destaca la escasa presencia de programación con sólo mujeres como protagonistas, representando en torno a un 10% del total; mientras que la programación con únicamente hombres como protagonistas alcanza el 34% del total analizado. Aún así, cabe destacar que algo más de la mitad de los progra-

	Sexo del protagonista (%)	Sexo del antagonista (%)
Mujer	9,6	14,4
Hombre	34,3	66,7
Mixto	56,1	18,9
Total	100,0	100,0

Tabla 1. Sexo del protagonista y del antagonista.

mas analizados (el 56%) se caracteriza por contar con una combinación de protagonistas de ambos sexos.

Por su parte, la presencia de programas con antagonistas únicamente mujeres es mayor que en el caso de los protagonistas (un 14% de la programación analizada). Aún así, podemos afirmar que los antagonistas son básicamente de sexo masculino, puesto que un 67% de la programación estudiada se sitúa bajo esta categoría. Llama la atención la existencia de diferencias significativas (tabla 2) en la presencia de hombres y mujeres según el país de producción de los contenidos, siempre teniendo en cuenta que nos estamos refiriendo a una muestra concreta de programas y no al conjunto de los realmente producidos en uno u otro país. Así, podemos destacar la mayor presencia de protagonistas mujeres en la programación canadiense (un 46% de esta programación); mientras que la programación francesa, estadounidense y japonesa muestran una mayor presencia de protagonistas hombres (por encima del 44%). Finalmente, la programación española y la británica destacan en cuanto a la presencia de protagonismos mixtos (un 71% en el caso español y un 91% respecto al total de la programación británica analizada).

Un hecho que podemos calificar, sin lugar a dudas, de positivo son las diferencias, igualmente significativas, en la programación producida en diferentes décadas. Así, tal y como se observa en la siguiente tabla, mientras que con anterioridad a los años 90 hay un claro predominio de la programación con exclusi-

	País de producción							Total	
	España	Reino Unido	Francia	EEUU	Japón	Canadá	Otro país europeo		
Sexo del protagonista	Mujer	11,3	,0	,0	9,9	5,3	46,2	,0	9,6
	Hombre	18	9,1	100	43,6	52,1	30,8	37,1	34,4
	Mixto	70,7	90,9	,0	46,5	42,6	23,1	62,9	56
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tabla 2. Tabla de contingencia entre sexo del protagonista y país de producción (%)

vamente hombres como protagonistas (el 79% de la programación anterior a 1970, el 87% de la correspondiente a la década de los 70 y el 82% de la producida en los 80); la situación cambia a partir de los 90, de forma que, en los últimos años, puede apreciarse un notable incremento en la producción de programación con protagonistas mixtos o únicamente mujeres.

Ahora bien, más interesante que la mera presencia de hombres y mujeres puede resultar el análisis de algunas de las características asociadas a los protagonistas de uno u otro sexo. Así, por ejemplo, es posible hablar de una relación significativa entre el sexo del protagonista y la edad que éste representa tener. De esta forma, destaca la mayor probabilidad de que los personajes femeninos representen edades muy tempranas: mientras del total de protagonistas únicamente masculinos sólo un 13% parece tener edades preescolares y de los protagonistas mixtos un 12%; este porcentaje se eleva hasta un 32% en el caso de protagonistas exclusivamente mujeres. Es decir, no sólo es menor la presencia de las mujeres entre los protagonistas sino que, a un mismo tiempo, se observa una mayor infantilización de los personajes femeninos.

También se han podido detectar diferencias significativas en cuanto a las des-

trezas que caracterizan a los protagonistas según si éstos son hombres o mujeres. Así, por ejemplo, es más probable que las protagonistas femeninas cuenten con poderes sobrenaturales o mágicos y menos probable que se caractericen por la inteligencia o la posesión de amplios conocimientos sobre alguna materia concreta. Por el contrario, los protagonistas masculinos tienen una mayor probabilidad de contar con la inteligencia y los conocimientos como destrezas fundamentales; mientras que hay menor probabilidad de que estos personajes tengan otros rasgos como una destacada capacidad artística (imaginación, capacidad para cantar, actuar, etc.). Igualmente, podemos hablar de diferencias en cuanto a otras características como, por ejemplo, la expresión transparente de sentimientos. En

este sentido, los resultados obtenidos son coherentes con los estereotipos de género tradicionales, ya que es significati-

vamente menor la expresión transparente de sentimientos en el caso de protagonistas exclusivamente masculinos. Finalmente, también podemos hablar de diferencias significativas a la hora de justificar el comportamiento de los personajes antagonistas según si éstos son hombres o mujeres. De esta forma, aumenta la probabilidad, en el caso de ser mujer, de que la justificación sea simplista: «es mala y ya está». Sin embargo, en el caso de antagonistas hombres, es mayor la probabilidad de que se desarrolle una justificación realista; es decir, que su acción sea justificable en último término.

3.2. Contenidos de género en la publicidad infantil

Continuamos el análisis con el estudio de la publicidad infantil recogida en la base de datos. En este sentido, y de acuerdo básicamente al sexo de los personajes que intervenían en el espacio promocional, fue posible clasificar los contenidos según un target femenino, masculino o mixto. Los resultados, que pueden consultarse en la tabla 4, son claramente diferen-

	Año de producción						Total	
	Anterior 1970	Años 70	Años 80	Años 90	Desde 2000			
Sexo del protagonista	Mujer	%	,0	,0	4,5	6,6	12,8	9,6
	Hombre	%	78,6	87,2	81,8	34,6	24,2	34,4
	Mixto	%	21,4	12,8	13,6	58,8	63,0	56,0
Total	%	100	100	100	100	100	100	100

Tabla 3. Tabla de contingencia entre sexo del protagonista y año de producción (%)

tes a los obtenidos en el caso de la programación. Así, se aprecia una elevada presencia de publicidad dirigida a las niñas (un 25%); superior, incluso, a la publicidad dirigida a los niños (22%); con lo que podemos concluir que las niñas aparecen como un importante «target» publicitario.

Al analizar la publicidad emitida, encontramos diferencias significativas en cuanto a los productos publicitados para uno y otro sexo (tabla 5). Para las mujeres se publicita, en mayor medida: «sólo juguetes» (sobre todo en forma de bebés), «productos de moda, belleza o higiene», «juguetes

Target	Porcentaje
Mujer	24,6
Hombre	22,4
Mixto	53,0
Total	100,0

Tabla 4. Target según sexo

y accesorios» o «sólo accesorios de juguetes». Sin embargo, en el caso de los niños destaca una mayor oferta de «videojuegos y juguetes electrónicos». En resumen, no sólo la publicidad, sino los propios productos ofertados refuerzan los clásicos estereotipos de hombres y mujeres: a las mujeres se les ofrece productos que les impulsan a identificarse como madres o a preocuparse por su estética; mientras a los chicos se les anima a orientar su ocio hacia actividades físicas o de acción.

Por lo que respecta a las características de la publicidad dirigida a uno u otro target, encontramos una serie de diferencias claramente significativas. Así, por

frente al 29% de la publicidad mixta y al 24% de la publicidad dirigida a las niñas.

4. Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos expuesto algunos de los resultados más relevantes del análisis cuantitativo de una serie de variables relativas a la programación y la publicidad infantil emitida en las cadenas españolas de emisión en abierto y de ámbito nacional a lo largo del año 2004 (incluyendo en el estudio la programación de Canal 9). Con este análisis se ha podido observar que la presencia de rasgos estereotipados de género es más evidente en la publicidad que en la programación televi-

siva. Aún así, en el caso de la programación podemos destacar algunas cuestiones interesantes, como una mayor presencia masculina entre los protagonistas; especialmente en el caso de la programación esta-

Categoría de productos		Target			Total
		Mujer	Hombre	Mixto	
Categoría de productos	Sólo juguetes	33,5	21,4	10,5	21,1
	Juegos	0,0	5,0	10,5	5,5
	Alimentación	3,2	13,2	53,2	25,5
	Videojuegos, juguetes electrónicos	7,6	32,1	5,5	13,7
	Moda, belleza, higiene	20,0	3,8	5,0	9,6
	Juguete y accesorios o sólo accesorios	30,3	10,7	0,9	13,3
	Juegos de construcción, de escenario y profesiones	5,4	13,8	14,5	11,3
Total		100	100	100	100

Tabla 5. Tabla de contingencia entre categoría de productos y target según sexo (%)

ejemplo, en cuanto al ritmo percibido en el espacio promocional, destaca el predominio de ritmos lentos o muy lentos cuando el target son las niñas; mientras que en el caso de los niños el ritmo se incrementa notablemente. En coherencia con este rasgo, también se puede comprobar cómo los espacios publicitarios dirigidos a niños cuentan con una mayor variedad de movimientos de cámara, transmitiendo rapidez y dinamismo. En resumen, una vez más, se trata de elementos que parecen reforzar los clásicos estereotipos que asocian actividad con los niños y pasividad con las niñas.

En relación a la presencia de determinados comportamientos, como es el caso de comportamientos violentos, destaca una mayor presencia cuando la publicidad se dirige a los niños. De esta forma, si bien la violencia física es prácticamente inexistente en la publicidad analizada (sólo aparece en un 3% de la misma), esta presencia es significativamente mayor en el caso del target masculino, apareciendo en un 9% de esta publicidad. De igual forma, aumenta la probabilidad de que se muestre una expresión clara de sentimientos cuando se trata de publicidad dirigida a las niñas o a un público mixto en comparación con la publicidad dirigida a los niños. Para estos últimos, sólo en un 5% de los espacios publicitarios analizados es posible hablar de una expresión clara de sentimientos,

estadounidense y japonesa, que constituye casi la mitad de la programación analizada. Sin embargo, es, sin duda, un elemento positivo el hecho de comprobar el menor porcentaje de programas con personajes exclusivamente masculinos conforme las producciones son más recientes.

Cuando las mujeres aparecen como protagonistas únicas de los programas, es mayor la probabilidad de que representen edades tempranas –infantilización de las protagonistas– y que se caractericen por poseer poderes mágicos o sobrenaturales. Por su parte, los protagonistas masculinos, con mayor probabilidad, son seres inteligentes, caracterizados más por habilidades físicas que verbales, y con una expresión limitada de sentimientos.

Como puede apreciarse, estamos hablando de rasgos coherentes con los componentes tradicionales de los estereotipos de género masculino y femenino; y que pueden apreciarse todavía con mayor claridad en el caso de la publicidad. En este sentido, no podemos olvidar que para la publicidad son especialmente útiles los estereotipos, ya que facilitan la transmisión y comprensión inmediata de los mensajes. De esta forma, la presencia de las mujeres es mayor en el caso de la publicidad que en la programación, siendo las niñas un importante «target» publicitario. Aún así, tanto los

productos ofertados a niños y niñas, las diferencias en cuanto a ritmos y movimientos de cámara, la manifestación de comportamientos violentos o la expresión de sentimientos inciden, claramente, en los componentes clásicos de los estereotipos de género. Mientras a las niñas se les oferta juguetes y accesorios –sobre todo representando bebés o bellas mujeres–, así como productos de belleza, a los niños se les seduce con juguetes electrónicos, videojuegos o juegos de manipulación. Los espacios publicitarios dirigidos a los niños se caracterizan por un ritmo rápido y dinámico e, incluso, por una mayor presencia de comportamientos violentos. Sin embargo, en estos espacios es menor la expresión clara de sentimientos, incidiendo en la construcción de la identidad masculina tradicional. En este sentido cabe destacar que no únicamente es necesario analizar las imágenes que los medios transmiten en referencia a las mujeres, sino que resulta imprescindible ampliar el estudio a las imágenes y simbología referente al género masculino.

Una vez constatados estos resultados, podemos preguntarnos si puede exigírsele a los medios de comunicación, y en concreto a la televisión, que se conviertan en motor del cambio social y que ejerzan tareas de autocontrol en cuanto a la transmisión de imágenes estereotipadas de hombres y mujeres. En este sentido, si bien la televisión no es el único espacio de socialización, no se puede negar su papel en tal proceso fundamental de aprendizaje. Por ello, consideramos necesario fomentar los procesos de regulación y autorregulación, tanto en la emisión como en la producción de contenidos y publicidad infantiles, con especial protagonismo de las administraciones públicas. De esta forma, no sólo ha de atenderse a la transmisión de contenidos violentos o considerados inapropiados para determinados grupos de edad, sino que es necesario analizar, como hemos mostrado en este artículo, la transmisión de estereotipos de género; de forma que los medios de comunicación, y en este caso la televisión, participen en el necesario proceso de cambio hacia una sociedad más igualitaria tanto para mujeres como para hombres.

Referencias

- BANDURA, A. (1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- BRINGUÉ, X. y DE LOS ÁNGELES, J. (2000): «La investigación académica sobre publicidad, televisión y niños: antecedentes y estado de la cuestión», en *Comunicación y Sociedad*, XIII (1).
- GALLEGO, J.; ALTÉS, E.; MELÚS, M.E.; SORIANO, J. y CANTÓN, M.J. (2002): «La prensa diaria por dentro: mecanismos de transmisión de estereotipos de género en la prensa de información general», en *Anàlisi*, 28; 225-242.
- GARCÍA GALERA, M.C., 2000: *Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios*. Barcelona, Gedisa.
- GERBNER, G. (1998): «Cultivation analysis: an overview», en *Mass Communication Research*, 3-4; 175-194.
- GONZÁLEZ, M.J.; ESPINAR, E.; MARTÍNEZ, R. y FRAU, C. (2004): *Sociología de la comunicación*. Alicante, Compás.
- JORGE, A. (2004): *Mujeres en los medios, mujeres de los medios. Imagen y presencia femenina en las televisiones públicas: Canal Sur TV*. Barcelona, Icaria.
- LARSON, M.S. (2001): «Interactions, activities and gender in children's television commercials: a content analysis», en *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 45 (1); 41-56.
- LICERAS, A. (2005): «Medios de comunicación de masas, educación informal y aprendizajes sociales», en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 46; 109-124.
- MUÑOZ, B. (1997): «Transmisión de valores sexistas a través de los medios de comunicación: la nueva reestructuración de los roles sociales en los mass-media», en VARIOS: *El reflejo de la diversidad a través de los medios de comunicación y de la publicidad*. Vitoria, Emakunde, 15 y 16 de junio de 1995.
- PINDADO, J. (2005): «Resultados de un estudio con jóvenes de Málaga. Los medios de comunicación en la socialización adolescente», en *Telos*, 62.
- RIVIÈRE, M. (2003): *El malentendido. Cómo nos educan los medios de comunicación*. Barcelona, Icaria.
- ROCHER, G. (1980): *Introducción a la Sociología General*. Barcelona, Herder.
- SCHRAMM, W.; LYLE, J. y PARKER, E. (1965): *Televisión para los niños*. Barcelona, Hispano-Europea.
- SILVERBLATT, A. (2004): «Media as social institution», en *American Behavioral Scientist*, 48 (1); 35-41.
- TUR, V. (2004): *Comunicación publicitaria de juguetes en televisión*. Alicante, Universidad de Alicante.
- URRA, J.; CLEMENTE, M. y VIDAL, M.A. (2000): *Televisión: impacto en la infancia*. Madrid, Siglo XXI.
- VAN ZONEN, L. (1991): «Feminist perspectives on the media», en CURRAN, J. y GUREVITCH, M. (Eds.): *Mass media and society*. Nueva York, Edward Arnold; 33-54.
- VILCHES, L. (1993): *La televisión. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona, Paidós.

- Marina Ferrer López
Madrid

Los anuncios de juguetes en la campaña de Navidad

Content analysis about toy's advertisement during Christmas campaign

En nuestros días, la publicidad se ha convertido en una herramienta de gran influencia en los gustos y preferencias de los niños. El presente estudio intenta analizar las características de los anuncios de juguetes en un periodo en el que se emiten masivamente como es la campaña de navidad. Los datos obtenidos revelan que la ambigüedad de la ley que regula este tipo de publicidad hace que se siga dando fuertes estereotipos femeninos y masculinos o discursos que permiten crear una imagen del producto mitificada e irreal.

Nowadays, advertising is a tool with great influence on children's tastes and preferences. This study tries to analyze the characteristics of advertisements of toys during the Christmas campaign, when there is a saturation of this type of advertisements. Our results show that the ambiguity of the law that regulates this type of publicity still allows strong male and female stereotypes, and a discourse that creates an unreal image of the product.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Publicidad, infancia, juguetes, regulación, violencia, estereotipos.
Advertising, childhood, toys, regulation, violence, stereotypes.

Para muchas personas la publicidad es una herramienta para informar sobre los beneficios de los productos

del mercado y ayudar al consumidor a que pueda elegir entre una gran variedad de productos. Para otras, es un medio que deforma la realidad y que lleva a valores consumistas. Pero cuando se trata de anuncios y contenidos audiovisuales que afectan directamente a los niños, las opiniones se polarizan aún más. Los contenidos vertidos en este tipo de anuncios están influyendo en su personalidad y esto preocupa a educadores, investigadores y padres.

Se ha escrito mucho sobre los efectos negativos de los contenidos violentos o sexuales que los medios y la

- Marina Ferrer López es miembro del Grupo de Investigación «Infancia y Comunicación» del Observatorio Publicidad y Sociedad del C.U. Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid) (marinaferrerlopez@hotmail.com).

publicidad pueden tener en los niños y adolescentes. Sin embargo, también hay una rama de investigadores que consideran que la violencia también puede ser, en cierta dosis, beneficiosa ayudando a los problemas de personalidad o de autoestima de los jóvenes.

Los estudios que se centran en la publicidad dirigida a niños son muy numerosos, sobre todo en el mundo anglosajón. Según Bringué y Juan de los Ángeles (2000), las investigaciones realizadas se clasifican en cuatro etapas cronológicas: 1) los cincuenta, en la que se estudia los efectos de la TV en la conducta y los efectos indirectos en el niño; 2) los sesenta, en los que se estudian temas como los efectos físicos, la edad, etc., y se dan diferentes escuelas psicológicas para explicar el fenómeno; 3) los setenta, que fue la época en la que se estudian temas como estereotipos en la televisión y se dan una inmensa cantidad de estudios sobre publicidad-televisión-niños; 4) los ochenta, en la que se estudia el tema de la satisfacción de las necesidades del niño, se estudia la publicidad desde un punto de vista cercano al marketing y los estudios toman posturas menos radicales.

En España, por el contrario, los estudios sobre publicidad de juguetes no han sido muy abundantes aunque sí es cierto que se puede observar un creciente interés en los últimos tiempos sobre la publicidad y/o televisión-niños por parte de instituciones públicas o asociaciones que intentan estudiar y velar por la seguridad y derechos de la infancia. Autocontrol, Asociaciones de espectadores (AUC, ATR...), el Defensor del Pueblo, el Defensor del Menor o el Consejo Audiovisual de Cataluña son sólo algunos ejemplos de éstas.

1. Regulación de la publicidad infantil

Los anuncios dirigidos a los niños es un tema que se suele legislar con especial cuidado por ser éstos un público más indefenso. Para estudiar este tipo de anuncios, es conveniente observar el contexto de protección infantil que existe actualmente. Dentro de la Unión Europea hay un amplio abanico de regulaciones. Existen leyes más genéricas destinadas a prevenir los efectos negativos en los niños y otras más restrictivas y concretas como la prohibición total de la publicidad infantil en el caso de Suecia o la prohibición de la publicidad de juguetes desde las siete de la tarde hasta las diez de la noche en Grecia. También se dan medidas intermedias de carácter jurídico (Bélgica e Italia) o voluntarias (Dinamarca) sobre la publicidad durante la programación infantil.

En la legislación española sobre publicidad y niños, convergen diferentes regulaciones:

- Dentro de las normas de seguridad de juguetes y

otros productos de uso infantil, el artículo 5 hace mención a la publicidad de los mismos en el Real Decreto 2330/1985 del 6 de noviembre (publicado en el BOE, 300 de 16 de diciembre de 1985).

- De las leyes que actúan para proteger los derechos del menor de forma genérica como persona en proceso de formación o como consumidor encontramos el artículo 20 de la Constitución Española de 1978, con especial interés en el apartado 4, y la Ley General de Publicidad (Ley 34/1988).

- Para regular los contenidos televisivos, los cuales son de especial interés para este análisis, se establece la Ley 25/1994, de 13 de julio, la cual supone la incorporación al ordenamiento jurídico español de la Directiva 89/552/CEE sobre la coordinación de disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas al ejercicio de radiodifusión televisiva, publicada en el Boletín Oficial del Estado 13/7/1994. Fue modificada por la Ley de Televisión sin Fronteras de 1999, la Ley 22/1999 del 7 de junio, para adaptarse mejor a la realidad audiovisual española (el capítulo IV está destinado a la «protección de los menores en la programación televisiva», ya sea frente al contenido de la publicidad o al resto de la programación televisiva).

- Más específicamente, la Resolución de 17 de abril de 1990 de la Dirección General de Medios de Comunicación Social, hace públicas las normas de admisión de publicidad, aprobadas por el Ente Público Radio-Televisión Española publicadas en el BOE, 95, de abril de 1990, al igual que el artículo 8 de la Ley 4/1980, del 10 de enero, reguladora del Estatuto de la Radio y la Televisión, en donde el capítulo III es el que expone las normas de Protección a la Infancia. El Consejo de Administración del ente público Radiotelevisión Española, en su reunión de 11 de enero de 2001, aprobó las normas reguladoras de la emisión de publicidad por «Televisión Española, Sociedad Anónima», en ejercicio de la competencia establecida en dicho artículo 8 (el punto 17 y 18 del capítulo III de las normas de protección a la Infancia de este último texto son las específicas de la publicidad de juguetes). Las normas del resto de televisiones públicas están inspiradas en las de la RTVE, aunque en algunos casos sufren variaciones.

- Actualmente, se está tramitando una nueva Ley que regulará todo lo referente a la televisión, con lo que habrá que estar atentos a cómo quedarán todas estas cuestiones en la nueva ley. También es importante señalar que está en los planes del gobierno impulsar un Consejo Audiovisual Nacional, aunque todavía no se ha hecho realidad.

- En cuanto a las normas de carácter deontológico, el primer y único código deontológico para la publicidad infantil ha sido realizado por la Asociación Española de Fabricantes de Juguetes (AEFJ) y Unión de Consumidores de España (UCE), el cual consta de 11 directrices. A pesar de que la creación de este código suponga un avance importante, existe un porcentaje considerable (20%) de empresas jugueteras que no están asociadas y por consiguiente no están sujetos a cumplir este código deontológico. A falta de un Consejo Audiovisual Nacional, actualmente es la Asociación para el Autocontrol de la Publicidad y la Comisión del Mercado de las Telecomunicaciones (para aspectos técnicos) los órganos encargados de intervenir en los conflictos que provoquen el cumplimiento de la regulación y tramitar las reclamaciones realizadas.

2. Objeto e hipótesis del estudio

Este análisis se sitúa en continuidad con ramas de investigación en publicidad infantil, tales como la relación de la publicidad de juguetes con los estereotipos y roles, la violencia o los incumplimientos realizados por los anuncios, al ser estos unos conceptos muy amplios, se han estudiado estos fenómenos de manera menos detallada que si nos centráramos en uno solo. La finalidad de este estudio es dar una visión amplia y general de las principales cuestiones que giran en torno a la publicidad destinada a juguetes infantiles. Se parte de la hipótesis de que los anuncios de juguetes, tanto los destinados a un público femenino como al masculino o mixto, tienen un fuerte contenido de estereotipos sexuales remarcados por múltiples elementos visuales y textuales. En el análisis se distinguirá entre dos tipos de estereotipos, uno para los anuncios dirigidos al público infantil femenino y otro para el masculino. En este último, se considera que en él abundan los elementos que hacen referencia a contenidos violentos, hecho no producido en los anuncios para niñas. El estudio se basa en la premisa de que a pesar de la tendencia a ir incorporando personajes masculinos en anuncios que promocionan juguetes de tipo femenino esta tendencia no es igual en el caso contrario. También, este análisis ha intentado examinar qué tipo de incumplimientos legales son más frecuentes en este tipo de publicidad ya sea de forma directa o indirecta.

3. Muestra

Una de las características fundamentales de la publicidad de juguetes es su carácter estacional. Durante el periodo previo a la Navidad se crea una saturación publicitaria de productos destinados a un target infantil, entre ellos los juguetes. Por ello, se ha tomado una muestra inicial de 255 anuncios de juguetes durante la campaña de navidad realizada en televisión. Específicamente, estos anuncios fueron emitidos los fines de semana y festivos de noviembre y las dos primeras semanas de diciembre del 2005. De esta primera aproximación se ha obtenido una muestra final de 143 anuncios en los que ya se han utilizado finalmente sólo los anuncios que han sido emitidos por primera vez, excluyendo las repeticiones.

La elección de la franja matinal y el horario de fin de semana se deben a que son unos de los momentos de mayor consumo infantil coincidiendo además con el horario de protección infantil reforzada. Es impor-

De poco sirve tener un amplio abanico de normas y códigos que regulen los contenidos infantiles si a la hora de aplicarse, sólo se cumplen en parte. Sería más satisfactorio y efectivo tener menos número de normativas, pero que éstas se cumplieran correctamente y se sancionaran de manera más tajante.

tante para el análisis y las conclusiones el hecho de que nos encontremos en una franja de protección infantil, ya que esto supone que debería haber contenidos aptos para el público infantil tanto en la publicidad como en la programación.

De los 143 anuncios de la muestra, 139 son spots publicitarios, 3 son patrocinios y sólo uno es una telepromoción, debido a que para verificar las hipótesis y examinar ciertos contenidos como los violentos o los estereotipos, los spots son más útiles y representativos.

Las variables que se utilizaron en este análisis han sido tomadas de diversos trabajos y estudios como «El documento persuasivo: análisis de contenido y publicidad» (Clemente y Santana, 1991), el Consejo Audiovisual de Cataluña en los informes de publicidad de juguetes durante las campañas de navidad, algunas de las directrices del Código Deontológico para Publicidad Infantil y otras de elaboración propia. Aunque és-



tas son en total 32 variables, aquí se analizarán las que son más relevantes para el tema propuesto.

4. Análisis

El primer dato que se obtiene es que de los 143 anuncios de juguetes emitidos sin repeticiones, 47 pertenecen a la categoría niñas, peluches y accesorios (32,9%); 25 a niños, figuras y accesorios (17,5%); 14 a coches (9,8%); 20 a juegos de mesa o sociedad (14%); 15 a juegos electrónicos (10,5%); 4 a construcciones, acoplamientos y kits (2,8%); 4 a juegos de imitación de la realidad (2,8%); 2 a juegos deportivos (1,4%) y 9 a la categoría otros (6,3%). Esto nos muestra un primer hecho relevante que dará lugar al tema de los estereotipos posteriormente: los anuncios de juguetes de niñas, peluches y accesorios y después los de niños, figuras y accesorios, han sido las categorías más anunciadas. En este orden, los datos coinciden con los extraídos en los informes del CAC de las campañas de navidad de los últimos años anteriores, con lo que vemos que año tras año se repite esta pauta. Teniendo en cuenta que los niños toman como modelos de referencia todo aquello que les rodea y sobretodo lo que ven en televisión, que exista un mayor número de anuncios «para niño» o «para niña» revelan que esos pequeños estarán absorbiendo unos anuncios que ya simplemente en el producto realizan una distinción entre juguetes masculinos/femeninos.

Otro de los datos iniciales es que la inmensa mayoría son anuncios dirigidos a un público entre los 5 y los 12 años (85,3%). Consolas como «Witch game boy advance», «Game boy micro», o los videojuegos de «Madagascar» o «Chicken Little» marcan que son productos para niños a partir de tres años. Resulta interesante cómo un niño de tres años puede llegar a utilizar un videojuego cuando ni siquiera es capaz de com-

prender el mecanismo de este aparato. Un ejemplo ilustrativo es el videojuego «Shrek Superslam», el cual se indica en el spot que es para niños mayores de 12 años. Este producto está basado en la película infantil de «Shrek» con lo que lo más probable es que este sea comprado por niños pequeños más que por adolescentes, a los que les parecerá un juego demasiado infantil para ellos. Esta práctica no es un caso aislado, sino que se podría extender a otro tipo de juguetes en la misma situación. Esto resulta una ironía y un doble juego moral, ya que los anunciantes de dichos productos son conscientes de que el niño que lo comprará será menor de 12 años, puesto que a un preadolescente le aburriría.

4.1. Presentación del producto

De toda la muestra, 129 anuncios presentan a niños u otro tipo de personas que consumen el producto (90,2%). Aunque en otros no lo consideran, en este grupo también hemos insertado aquellos anuncios en los que no sale ninguna persona en el spot pero sí sus manos, porque se da a entender que alguien está consumiendo ese producto. La presencia de algún actor siempre ayuda a que el consumidor se identifique con él e interiorice sus sentimientos positivos hacia el producto como suyos. Pero en el caso de este tipo de publicidad en el que los receptores son sujetos mucho más inocentes y menos resistentes a la persuasión, la presencia de un enunciatario vicario asegura esa empatía del menor.

También se encontraron 11 anuncios en los que los personajes de ficción del producto (o de las películas o dibujos a los que se asocia el producto) hablan sobre el mismo (7,7%). Por ejemplo, en el videojuego de «Harry Potter», aparece el mago «Dumbledore» hablando sobre el propio juego. Esto se presenta como una especie de prescriptor en versión infantil. En publicidad de electrodomésticos nos fiamos del fabricante, en productos farmacéuticos del médico y en la publicidad de juguetes uno de los mejores avales con los que se puede contar es el propio personaje animado. Cabe señalar que casi la mitad de los anuncios que utilizan esta forma de presentar los productos son juegos electrónicos o videojuegos (45%). Al no ser éstos unos juguetes que gocen de buena reputación, la utilización del propio personaje de ficción ayuda a eliminar ese prejuicio negativo que lleva aparejado a éste.

4.2. Grado de realismo

Al estudiar el grado de realidad o ficción de los anuncios analizados encontramos que existe una combinación de elementos realistas y de dibujos o anima-

ción en un porcentaje bastante alto. En general, aunque se utilice la animación, ésta pretende hacer que el anuncio sea más realista. Como ejemplo de ello se puede observar que en los anuncios de Action Man, el escenario en el que aparece el muñeco está construido artificialmente, pero suele representar perfectamente al entorno que se quiere imitar (una montaña, el mar, paisaje con nieve). En este caso, la combinación de ese escenario ficticio hecho con materiales «reales» (montaña hecha con hojas, ramas y polvo blanco que imita a nieve) y el muñeco de plástico que aunque es real (es el auténtico muñeco de plástico) está enmarcado en una situación y escenario pretendidamente realista pero que no lo es, hacen que el niño vea todos estos elementos en su conjunto asociando al muñeco como capaz de disparar, pelear y salvar al mundo del enemigo en la vida real.

Aunque en general se puede distinguir bastante bien entre realidad y ficción en los anuncios analizados, no sabemos cómo puede interpretar un niño de 4 años esta información y si puede discernir cuál es real y cuál no. En el análisis hemos encontrado varios casos en los que la similitud entre ficción y realidad es demasiado grande, como el anuncio de «Los 4 Fantásticos», «Baby baño nenuco» y «Mi perrito guay» en los que el producto realiza acciones que en la realidad sólo podría ocurrir si éstos fueran personas o animales de verdad. Esto también se da en algún anuncio de Barbie en los que se mantienen de pie por sí solas, cosa que con la forma de los pies de estas muñecas, es imposible que suceda.

Si estos anuncios hacen dudar de su grado de realidad a una persona adulta, podemos imaginar qué efectos podrá provocar en un niño pequeño. Estos casos aquí expuestos genéricamente son conocidos por todos, ya que todo el mundo ha visto alguna vez un anuncio de juguetes que realizan acciones de dudosa ejecución en la vida real. Pero la ambigüedad legal sobre este tema hace que un hecho que carece de cierta veracidad no sea sancionado ya que no incumple explícitamente ninguna normativa.

4.3. Explotación de la credulidad y/o experiencia de los niños

A diferencia de una persona adulta, un niño es un sujeto que todavía no es capaz de distinguir perfectamente conceptos como bueno/malo, real/ficción o hacer frente a un argumento persuasivo sugerente. Al pequeño no le importa los razonamientos objetivos o económicos ya que todavía no es capaz a veces de equilibrar lo racional con el deseo (no le importará que el juguete esté por encima de las posibilidades econó-

micas de la familia, sólo que sino será el único que no lo tiene). En los informes anuales del Consejo Audiovisual de Cataluña sobre este tema se hace referencia a tres tipos de explotación que nosotros matizaremos:

a) El primer tipo que examina el CAC es la asociación explícita del producto y los beneficios o cualidades que no son inherentes al producto. Sin embargo, en este análisis se ha considerado importante incluir también los casos en los que se aportan cualidades al producto o al niño que lo consume de manera sutil o indirecta, ya que nos parece que puede tener casi el mismo efecto que si se presentasen explícitamente. El 36,4% encontrado muestra que en la realidad existen muchos productos que presentan esta asociación con beneficios que no son inherentes a él. ¿Quién no ha pensado de pequeño que con determinado juguete podrías llegar a ser un verdadero héroe o tener la fuerza o los superpoderes que tiene tu muñeco favorito? Un ejemplo muy ilustrativo es la muñeca para niñas «My scene, estrellas de Hollywood» en las que éstas hablan como si fueran personajes reales y se atribuyen calificativos a sí mismas: «somos las más fashion de la cabeza a los pies» «¡uhh! Somos superfamosas» con lo que inducen a que el niño piense que con esa muñeca, o siendo como ella, tendrá más prestigio social. Incluso en los juegos más generales como los de mesa también se encuentran expresiones como «con Operación serás un gran doctor». Aunque todos somos conscientes de que un niño no creará sin más este tipo de argumentos, sí que puede quedar cierta duda o expectativa en la mente del niño, éste albergará una cierta esperanza de que tal vez, ese juguete, le dé esos beneficios, y esta ilusión será alimentada por los demás elementos visuales o emocionales del spot.

Este recurso no es exclusivo de este tipo de publicidad, ya que es una de las estrategias más utilizadas en el discurso publicitario. La diferencia es que esta técnica puede confundir al menor, idealizar el producto e incluso afectar a su forma de percibir la realidad en el futuro.

b) El CAC entiende por «exclusividad o inmediatez» aquellas expresiones del tipo «ahora o sólo», pero en este estudio se ha considerado también las expresiones en las que se aplican calificativos de exclusividad del producto como «el auténtico Action Man» u otras frases como el nuevo, el inimitable, el único juguete, etc. Basándonos en esto, hemos encontrado un 30% de anuncios que animan a comprar el producto enseguida y que introducen la idea de que es casi vital la obtención del juguete para la realización del menor. Este hecho que parece inofensivo, al ser dirigido a este

«target» infantil, puede introducirles la necesidad y la idea de que existen beneficios con las compras compulsivas y el consumismo sin control. Esos mensajes inofensivos de inmediatez provocarán a la larga una moldeación de la personalidad para ser futuros consumidores.

c) El tercer tipo de explotación sería la apelación al menor para que incite a la compra del juguete. Uniéndolo a la expresión de inmediatez, los anuncios incitan a los menores a que pidan a sus padres la compra de tales productos sin importar las razones económicas o morales. Lo que se crea son futuros adeptos a las compras que se dejen guiar por el impulso y no por motivos racionales. Aunque el CAC se refiere sólo a expresiones directas como «dile a tus padres que te lo compren», somos conscientes de que la publicidad tiene múltiples formas de persuasión, con lo que muchas veces no hace falta apelar directamente a los padres para incitar la compra. Muchos anuncios apelan sutilmente a los niños con frases de tipo emocional para que realicen la compra (los niños, evidentemente, no comprarán el producto sino que incitarán a sus padres a que lo hagan). En este sentido, se ha encontrado 25 anuncios con apelaciones como «¿Eres una Jagget, atrévete?» U otras más genéricas como «¿te vas a quedar sin él?», «¿te apuntas?» etc. que demuestran que si se apela al niño, es muy posible que éste lo pida a sus padres.

4.4. Presentación real de los juguetes anunciados

Al hablar de la animación del juguete con las manos, se ha encontrado 52 anuncios que incurren en ello (36,4%). Es importante aclarar que esto no incumple ninguna normativa, aunque sí crea confusión en las cualidades y características que tiene el producto y, por ello, si que hay algunas recomendaciones o normas que aconsejan no utilizarlo. Pero más allá de las contemplaciones legales, estas prácticas suponen un doble juego intencionado que pueden perjudicar al menor. Aunque en el anuncio se vea claramente que el objeto es movido por una mano ¿puede un niño de 4-5 años distinguir que ese muñeco está siendo manipulado por una mano?, ¿hasta que punto es capaz de no hacerse falsas ilusiones del producto y atribuirle unas cualidades que no tiene? Estos interrogantes se

podrían plantear como futuras líneas de investigación. Además de la manipulación con las manos, las leyes también son poco claras al referirse a la aparición del producto más grande de lo que es, ya que éstas dicen que tiene que dar una impresión real de su tamaño. No hace falta presentar un objeto más grande; basta con utilizar multitud de primeros planos o enfoques del producto que pueden crear en el niño una imagen idealizada o sobrevalorada del juguete. Basado en esta premisa, se ha obtenido un total de 77 anuncios, más de la mitad de la muestra (53,8%). Esto engaña la percepción del menor y sus expectativas, pero al no ser algo medible y explícito no se puede evitar que ocurra.

Otro tipo de confusión se daría cuando se trata de indicar la cantidad de productos en la compra inicial. Los anunciantes colocan la sobreimpresión «Se vende por separado», y con esta excusa presentan al juguete anunciado con una gama de productos asociados a él (diversos tipos de complementos), pero que no están en esa compra inicial. De los 75 spots en los que se presentan muchos otros productos alrededor del juguete anunciado (52,4%), hay 26 que no llevan dicha sobreimpresión con lo que se puede crear una confusión. Tur (2004), al referirse a las sobreimpresiones expone que «este tipo de informaciones suele ser bastante inútil para el niño, ya que éste no desarrolla una capacidad de lectura aceptable hasta los 9/10 años, como término medio, aunque sí su capacidad visual. De todos modos, aunque el niño sepa leer, éste lo hace a un ritmo muy lento y no le da tiempo a procesar los textos que aparecen en pantalla». Esto demuestra que es una incoherencia pedir que utilicen estas sobreimpresiones si realmente no sirven de nada y, además, fomentan que se expongan visualmente contenidos que incitan al error.

4.5. Violencia

Hoy en día todos los mass media son acusados de fomentar los contenidos violentos e insensibilizar a la sociedad y en especial a niños y jóvenes. Por ello, son muchas las normas y recomendaciones que intentan restringir los contenidos o representaciones violentas en los anuncios de publicidad infantil. De los 143 anuncios de la muestra, se ha encontrado sólo un anuncio que apele a la superstición, 4 que presentan alguna muestra de minusvaloración al medio ambiente, 19 anuncios que incitan a la violencia, 18 que tengan una voz «en off» que refuerce la violencia, 2 en los que actores reales tengan actitudes reales y 4 en los que los niños reales tengan una actitud violenta. Esto supone en total un 32,9% de elementos violentos que se emiten y se asocian con los productos, hecho que



viene a constatar que, aunque no estén permitidos y la sociedad se queje tanto de estos contenidos, se siguen produciendo. Aunque no son grandes muestras de violencia que tengan un impacto fuerte a corto plazo, si que son pequeños gestos que se irán interiorizando e irán moldeando la personalidad junto a muchos otros factores socializadores como el entorno familiar, educación o amistades.

De los 19 anuncios que incitan a la violencia en la muestra (13,3%), 13 de ellos se han encontrado en anuncios para niños, tres en juegos electrónicos, uno en coches, uno en construcciones y uno en juegos deportivos (formatos que también se suelen asociar más a los varones que a las chicas). Resulta curioso que en los anuncios para niñas no haya ningún elemento de violencia. Esto apunta una relación de los contenidos violentos con los estereotipos y discriminaciones de sexo que se verá a continuación.

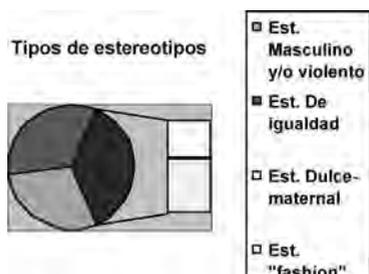
4.6. Estereotipos de género

Uno de los temas que más influencia tiene en la construcción de la futura personalidad de un niño o adolescente es el de los estereotipos. Aunque hay mucha regulación al respecto, nos quedamos con esta recomendación del CAC muy sintetizadora: «Evitar la identificación de un juguete exclusivamente para niños o exclusivamente para niñas». Para verificar nuestra hipótesis comenzaremos examinando los personajes que aparecen en los anuncios analizados. Un 24,5% son niños, 25,2% niñas, 21,7% en los que aparecen ambos, 11,2% en los que aparece la familia junta y un 18,9% en los que no aparece ningún personaje real. Con lo que para empezar, vemos que se da un predominio de estos sexos por separado. Estos datos se complementan con otros también interesantes. De ese 24,5% de niños que aparecen en los spots, en los anuncios de niñas no aparece ninguna vez un chico solo, hecho semejante en el caso femenino. En cuanto a los anuncios en los que aparecen niños actores de ambos sexos, estos no se encuentran en ningún anuncio dirigido a juguetes de chicos. En los dirigidos a las niñas, la presencia masculina sólo se da en seis spots de los cuales, la presencia masculina no reduce, sino

incluso refuerza, el estereotipo femenino. Estos datos revelan que no sólo hay muestras de que existen anuncios en los que los actores son del género que va acorde con el producto sino que evidencia una clara identificación del producto con un sexo determinado reforzando los estereotipos que mañana asumirán.

Estos estereotipos vienen reforzados por otras variables como los colores de fondo del spot (rosas o azules pastel para niñas, y colores oscuros como rojos, azules y negros intensos para niños), la voz en off (en el 60% de los casos masculina exceptuando los anuncios de muñecas y para bebés), la forma de presentación, etc. Hasta el discurso se plantea de manera distinta dependiendo del género (niñas y bebés son anuncios más tranquilos, con música relajante o divertida y más pastelosos, mientras que los de niños son más dinámicos, con más tensión y movimiento). Todos estos elementos muestran que la diferencia entre juguetes para niños y juguetes para niñas es muy marcada. Esto reafirma nuestra hipótesis de que, en la actualidad, hay muchos estereotipos tanto femeninos como masculinos y que hay una tendencia a ir incorporando personajes masculinos en anuncios que promocionan juguetes femeninos pero que no ocurre lo mismo en el caso contrario.

Con todos estos datos, del 67% de anuncios estereotipados se ha definido 4 tipos de estereotipos: 22 anuncios de estereotipo femenino dulce-maternal (15,4%), 30 de estereotipo femenino «fashion» (20,1%), 42 de estereotipo masculino o masculino violento (29,4%) y 47 de igualdad de sexo (32,9%). Sumando los dos tipos de estereotipos femeninos, encontramos que estos son los más numerosos con un 37%. Los datos que ofrece el CAC respecto a los estereotipos en cada campaña de navidad son preocupantes, ya que cada año aumentan más los casos de estereotipos infantiles teniendo un mayor porcentaje los femeninos (en la campaña 2001-02, se encontró un 41,5% de estereotipos; en el 2002-03 un 42,3%; en el 2003-04 un 48,8% y el año pasado un 50,4% encontrándose indicios). Estos datos deberían ser tomados en cuenta por las instituciones políticas y sociales. Consideramos igual de perjudicial el estereotipo femenino clásico como el nuevo al que estamos asistiendo. Aunque este ya no transmita esa idea de la mujer subyugada al hombre y sin salir de casa, este prototipo de mujer que se presenta como más independiente y autosuficiente, desprende unos valores que desvirtúan la imagen de la mujer actual. Estas muñecas o juguetes representan una mujer atada a la moda, al consumismo, al afán de ser famoso por encima de cualquier cosa convirtiéndola en un objeto sexual. Se sigue ven-



diendo a la mujer como algo utilizable, antes como útil para satisfacer las necesidades del hombre en el hogar y ahora como puro objeto de deseo consumista vaciando toda su dignidad o valor como persona.

5. Conclusiones

Llegados a este punto, la gente podría preguntarse cómo con toda la regulación que hay al respecto esto no se sanciona. La respuesta es fácil. Las leyes respectivas tratan el tema con mucha ambigüedad y falta de precisión. Esto hace que todos estos elementos que se han analizado puedan ser interpretados de diversas maneras. Utilizar primeros planos, estereotipos sexuales para identificar más rápidamente el producto, presentar juguetes manipulados por manos o presentación de éste con más complementos de aquéllos con los que se vende, son sólo algunos de los casos en donde la normativa es muy general y no se determina específicamente cuándo se incumple o cuándo no, ésta queda sujeta a la propia percepción de los actores que vendrá dada según sus intereses personales o económicos.

La televisión se ha transformado en un agente socializador muy fuerte, y los niños de hoy en día toman como modelos de referencia a los personajes y estereotipos que se filtran en sus programas y en sus anuncios. Balaguer (1987) expone en su libro que «los niños antes de los dos años no retienen la historia, ni son capaces de seguir el hilo de una exposición. Entre los tres y cinco años, el niño es capaz de imitar a sus héroes favoritos, y a los cuatro años imita a los personajes que en cierta medida parecen captados como modelos, e incluso proveen la trama de posibles papeles sociales». Esto indica que todos los roles y contenidos que se han comprobado en el análisis pueden afectar en la creación de los valores y en la elaboración de la personalidad de niños y jóvenes. Por ello, se debería vigilar más este tipo de publicidad y realizar sanciones más duras o efectivas contra los anunciantes para que cumplieran la normativa. De poco sirve tener un amplio abanico de normas y códigos que regulen los contenidos infantiles si a la hora de aplicarse, sólo se cumplen en parte. Sería más satisfactorio y efectivo tener menos número de normativas, pero que éstas se cumplieran correctamente y se sancionaran de manera más tajante. En España, existe el proyecto de creación

de un Consejo Superior de los Medios Audiovisuales o Consejo Audiovisual Nacional para la vigilancia del cumplimiento de las normas que nunca se llega a materializar. Existen asociaciones que realizan esta tarea, como la Asociación para el Autocontrol de la Publicidad o el Consejo Audiovisual de Cataluña, aprobado el 26 de abril del 2000. Pero sería necesaria la creación de un Consejo Nacional para que aunara criterios y fuera más efectivo en cuanto a las sanciones. A la espera de tener un Consejo Audiovisual Nacional, sólo cabe esperar que los anunciantes se comprometan más con los que serán el futuro de nuestra sociedad.

Referencias

- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE FABRICANTES DE JUGUETES (AEFJ) y UNIÓN DE CONSUMIDORES DE ESPAÑA (UCE) (Eds.) (1993-2003): *Código Deontológico para Publicidad Infantil de 14 de diciembre de 1993*, Asociación Española de Fabricantes de Juguetes (AEFJ) y Asociación para la Autorregulación de la Comunicación Comercial (Autocontrol). Convenio para la aplicación del Código de 9 de junio de 2003 (www.autocontrol.es/data/frames/frcod.htm).
- BALAGUER, M.L. (1987): *Ideología y medios de comunicación: la publicidad y los niños*. Málaga, Diputación Provincial.
- BRINGUÉ, X. y DE LOS ÁNGELES, J. (2000): «La investigación académica sobre publicidad, televisión y niños: antecedentes y estado de la cuestión», en *Comunicación y Sociedad*, vol. 13, 1; 37-70.
- CONSEJO AUDIOVISUAL DE CATALUÑA, (2001-2005): *La publicidad de juguetes durante la campaña de Navidad*. Barcelona (www.audiovisualcat.net).
- CLEMENTE, M. y SANTANA, Z. (1991): *El documento persuasivo: análisis de contenido y publicidad*. Bilbao, Deusto.
- DEL MORAL, M.E. (1998): «La protección de la infancia y la juventud ante los medios en nuestro ordenamiento jurídico», en *Comunicar*, 11; 179-191.
- DIRECCIÓN GENERAL ENTE PÚBLICO RADIOTELEVISIÓN ESPAÑOLA (Ed.) (2001): Resolución de 22 de enero; BOE, 24 enero 2001, núm. 21/2001; 2993.
- JONES, G. (2002): *Matando monstruos: por qué los niños necesitan fantasías, superhéroes y violencia imaginaria*. Barcelona, Ares y Mares.
- LEY 34/1988, de 11 noviembre General de Publicidad. BOE, 15 noviembre 1988, núm. 274/1988 [pág. 32464]
- LEY 25/1994 de 12 de julio. Incorporación al ordenamiento jurídico español de la Directiva 89/552/CEE (LCEur 1989\1386), sobre la coordinación de disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva. BOE, 13 julio 1994, núm. 166/1994; 22342.
- LLAQUET, P. y OTROS (2003): *Publicidad e infancia*. Madrid, Fundación Alternativas.
- TUR, V. (2004): *Comunicación publicitaria de juguetes en televisión*. Alicante, Universidad de Alicante.

(Recibido: 15-01-07 / Aceptado: 27-02-07)

- Adelina Calvo y Susana Rojas
Santander

Exclusión social y tecnología

Social exclusion and technology

Se describe la experiencia de un proyecto de innovación educativa en nuevas tecnologías, desarrollado en Cantabria (España) durante el bienio 2004/06, en el que destaca la pluralidad de colectivos con los que se han trabajado –considerados en riesgo de exclusión sociodigital–, así como el desarrollo de la propuesta en el marco del ocio y del tiempo libre. El análisis de esta iniciativa trata de ser un acicate para abrir una reflexión más general sobre la educación «en» y «con» las tecnologías de la información que devuelva a las mismas su carácter de artefacto cultural y su papel en complejas dinámicas de poder y de conocimiento.

This paper describes the experience of an innovative educational project in new technologies, developed in Cantabria (Spain) from 2004 to 2006. The author stress the plurality of the groups with which they have worked (considered in risk of socio-digital exclusion), as well as the carrying out of the project in their leisure and free time. The analysis of this initiative tries to be an incentive to open a general reflection on education «in» and «with» information technologies which gives them back their character as a cultural appliance and their role in the complex dynamics of power and knowledge.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Formación sociodigital, innovación educativa, justicia social, exclusión, poder.
Sociodigital education, innovative education, social justice, exclusion, power.

Una de las características fundamentales de las sociedades de hoy en día, sobre todo de las que están situa-

das al Norte del planeta, es la presencia de las tecnologías en todos los ámbitos de la vida, desde los más íntimos a los más públicos. Tanto es así que podríamos decir que estas nuevas tecnologías, y de manera más concreta las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), forman parte de nuestro paisaje cotidiano y han hecho no sólo que nuestras vidas hayan cambiado sustancialmente en poco tiempo, sino que dependan en gran medida de ellas (telefonía móvil, Internet, televisión digital, videojuegos...). Tal y como ha señalado Castells (1998), la centralidad de estas tec-

❖ Dra. Adelina Calvo Salvador y Dra. Susana Rojas Pernia son profesoras del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria en Santander (calvoa@unican.es, rojass@unican.es).

nologías en los procesos sociales ha dado lugar al término «sociedad de la información», categoría que se usa para nombrar un conjunto de dinámicas caracterizadas por sostener y generar cambios en el conocimiento científico, cultural y tecnológico, lo que a su vez conlleva nuevos retos y exigencias sociales (muchos de ellos aún por descubrir).

No nos vamos a ocupar aquí de esos cambios, pero sí parece oportuno señalar que algunas de las características que los definen (complejidad, intensidad, profundidad, rapidez...) sugieren necesariamente la aparición de nuevas habilidades y actitudes en quienes utilizan esas tecnologías. Por otro lado, son varios los estudios que han señalado que estas tecnologías están generando una nueva forma de organización social en la que el poder y la productividad, a pesar de su aparente distribución universal, queda en manos de quienes pueden, quieren y acceden a las tecnologías de la información y la comunicación y a su valor en alza, la información (Area, 2004; Castells, 1998; Tezanos, 2001). Se ha puesto de manifiesto que éstas operan a menudo como nuevas y potentes fuentes de dualización, tanto entre países pobres y ricos como en el interior de los mismos entre quienes tienen acceso a las tecnologías y quienes no lo tienen, entre aquéllos que tienen los conocimientos, los recursos y el poder para utilizarlas como instrumentos de producción, de negocio y de creación, y los que están en situación de dependencia económica y cultural y sólo pueden usarlas como objeto y vía para el consumo.

Desde nuestro punto de vista, son las instituciones responsables de la educación quienes tienen un papel importante, no sólo como medio desde el que posibilitar el acceso a quienes por diversas razones se encuentran al margen de estos cambios, sino como herramienta que cuestione las supuestas bondades de la transformación tecnológica-informacional que estamos viviendo. La educación, en respuesta al principio democrático sobre el que se sustenta, es quien debe facilitar el acceso a los conocimientos básicos que aseguren estos aprendizajes tecnológicos, ampliándose así el significado del concepto de alfabetización para dar respuesta a las necesidades educativas de instruir en estos nuevos y diversos lenguajes (Prado, 2001); es lo que autores como Gutiérrez (2003) han denominado alfabetización digital, cuya característica más relevante sería la concepción de los procesos educativos tecnológicos más allá de sus aspectos técnicos e instrumentales, planteando una reflexión sobre quiénes controlan las tecnologías, a servicio de qué intereses y quiénes se encuentran excluidos –en diferente medida– de su disfrute.

Por otro lado, tal y como han señalado Emery y Rother (2000), las propuestas educativas «sobre» y «con» tecnología no pueden ni deben partir sólo de la escuela, fundamentalmente por dos razones. En primer lugar porque sería una contradicción seguir pensando desde contextos únicamente formales cuando dicha revolución cala en todos los contextos en los que nos movemos, y en segundo lugar, porque muchas de las personas o colectivos que se verían afectados por la denominada brecha digital son personas adultas que terminaron hace tiempo su escolarización obligatoria y que necesitan respuestas ajustadas a sus circunstancias actuales.

Teniendo en cuenta lo señalado anteriormente, la experiencia que aquí se relata es un proyecto de innovación educativa en TIC puesto en marcha en Cantabria de 2004 al 2006. Las acciones formativas –en forma de talleres– que tuvieron lugar en su seno se desarrollaron en el marco del ocio y del tiempo libre con una pluralidad de personas que van más allá de quienes están en edad escolar (mujeres adultas, jóvenes discapacitados, madres y padres de familia, etc.). Pese a que este proyecto no se ha desarrollado en el ámbito educativo formal, creemos que las reflexiones que han surgido a partir de su diseño, desarrollo y evaluación pueden alumbrar nuevos procesos de reflexión sobre cuál es el sentido de enseñar «con», «desde», y «a partir de» las tecnologías de la información y la comunicación.

1. Comunicar, divertirse, aprender

Nuestra propuesta de trabajo es un proyecto impulsado por la Universidad de Cantabria (UC) en colaboración con empresas de tiempo libre (ETL) y con asociaciones de esta misma Comunidad Autónoma. Su desarrollo ha consistido en el diseño, implementación, evaluación y difusión de talleres digitales de ocio con el objetivo de acercar las TIC a la ciudadanía en general¹. Para la exposición de esta experiencia pasaremos ahora a contestar las siguientes cuestiones: ¿para qué este proyecto?, ¿a quién va dirigido? y ¿qué metodología se ha usado?

1.1. ¿Para qué? La necesidad del proyecto

Tal y como hemos señalado, el horizonte de esta propuesta –que se enmarca en una más general, la de ciudades digitales de Cantabria– es acercar las TIC a toda la ciudadanía y para ello, nos fijamos como prioridad aproximarlas a aquellos grupos de población que se encuentran más lejos de las mismas –lo que algunos autores como Castells (2001) o Pérez Tapias (2003) denominan brecha digital–, porque sus condiciones

generales de vida –nivel cultural y educativo, edad, lugar de residencia, sexo, capacidad, nivel de ocupación, nivel económico...– no favorecen el uso y conocimiento de estas tecnologías. Hoy sabemos, además, que en el marco de la sociedad de la información ésta no es una cuestión secundaria, sino central en los procesos de adquisición y disfrute de lo que Tezanos (2001) ha denominado una ciudadanía social plena, propia de un Estado de bienestar, a saber, el ejercicio de un conjunto de derechos laborales, económicos, políticos y sociales que han sido sancionados por las Constituciones de los diferentes países democráticos.

Pese a que reconocemos el importante papel que juegan las tecnologías de la comunicación y de la información en los procesos de inclusión social, hemos intentado huir de lo que Cabero (2003) ha denominado los mitos y creencias erróneas en torno a las TIC como, por ejemplo, la idea de que la existencia de más y mejor tecnología produce necesariamente una sociedad más comunicada, más solidaria, más justa o más democrática. Huir de un planteamiento «tecnofílico» requiere situar el debate de las nuevas tecnologías en un debate más general sobre su carácter de artefacto cultural. Así pues, entendemos que como producción social, las tecnologías están intrincadas en determinadas dinámicas de poder y de saber, cuestión que debe ponerse de relieve en todo proceso formativo. Es por ello que preferimos denominar a nuestra propuesta «formación socio-digital», en el intento de resaltar la dimensión sociopolítica de toda tecnología.

En definitiva, la finalidad general ha sido promover procesos educativos en los que brindar a determinados grupos de personas, las que tienen menos posibilidades de acceso a las tecnologías, experiencias educativas relevantes que conlleven el uso y el análisis crítico de las mismas.

1.2. ¿A quién?, ¿con quién? Los protagonistas

Son varias las investigaciones que han puesto de manifiesto que no todas las personas tienen acceso por igual a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Por ejemplo, se sabe que solamente el 2% de la población mundial tiene acceso a las denominadas nuevas tecnologías, y que este acceso, además, tiene relación con el nivel de ingresos y el nivel educativo de cada persona. O que el usuario-tipo de

Internet, en estos momentos, es un varón (53% de usuarios frente al 44% de usuarias), joven (el 85% de los usuarios se encuentran en la franja de edad 15-24 años), estudiante (el 95% del total de usuarios) o que ha finalizado estudios superiores (el 89% de los titulados universitarios y similares utilizan el ordenador) (Eurostat, 2005; Díez Rodríguez, 2003; INE, 2005). Es decir, que existen datos como para afirmar que determinadas personas tienen más posibilidades y facilidades para hacer uso de las tecnologías mientras que otras se encuentran, por el contrario, con sus posibilidades limitadas, ya sea porque carecen de la infraestructura necesaria o porque, de tenerla, no sabrían cómo usarla.

Si, como hemos señalado anteriormente, aceptamos que las TIC están presentes en la mayor parte de los procesos de participación social –culturales, económicos, políticos, educativos, etc.– y existen, como

La educación, en respuesta al principio democrático sobre el que se sustenta, es quien debe facilitar el acceso a los conocimientos básicos que aseguren estos aprendizajes tecnológicos, ampliándose así el significado del concepto de alfabetización para dar respuesta a las necesidades educativas de instruir en estos nuevos y diversos lenguajes

estamos viendo, grupos que tienen sus posibilidades limitadas, nos encontramos ante personas que quedan, en alguna medida, al margen de estos procesos de participación, dando lugar a dinámicas de exclusión digital y social.

Partiendo de las realidades que plantean estas investigaciones, desde este proyecto se definieron un total de seis colectivos con los que trabajar: mujeres, inmigrantes, padres y madres con hijos adolescentes, jóvenes en situación de riesgo, personas mayores y personas con discapacidad².

1.3. ¿Cómo lo hemos hecho? La metodología

Para cada colectivo al que iba dirigido el proyecto se estableció un conjunto de propuestas formativas en cuyo diseño participaron de manera diferente cada uno de los profesionales implicados (profesorado de los Departamentos de Educación y Telecomunicaciones de la UC y trabajadores de ETL) y de los participantes (a través de sus asociaciones).

Tal y como señalamos en otro lugar (Rojas y Haya, 2005; Rojas y Susinos, 2006), la planificación de la formación y su concreción en talleres estuvo siempre sostenida por la preocupación de conectar los contenidos y la metodología de las propuestas formativas con las actividades y necesidades de los grupos y asociaciones a los que iban dirigidos. De este modo, la preocupación de padres y madres por el uso que sus hijos hacen de Internet o la motivación que la música despierta en los más jóvenes fueron dos de los reclamos que sirvieron para promover el acercamiento a las TIC desde una perspectiva crítica.

Igualmente, concebíamos que la enseñanza de la tecnología debía estar dirigida por el uso concreto y visible que cotidianamente se puede hacer de ella y, por tanto, que era preciso que lográramos transmitir a las personas con las que trabajábamos la idea de que las TIC podían aportar algo práctico, rico, valioso y útil a su vida. Así, cada uno de los talleres propuestos terminaba siempre con un producto, con algo que los participantes podían llevarse como, por ejemplo, un proyecto para unas posibles vacaciones en el caso de las personas mayores o la edición de un blog en el caso de los inmigrantes.

Otra de las características que merece ser resalta-da aquí y que ha dado forma a este proyecto es el esfuerzo que se mantuvo en todo momento por insertar los aprendizajes más puramente instrumentales o tecnológicos en el marco de una actividad más global y general que permitiera a la vez dos cuestiones: la primera, que los participantes pudieran continuar desplegando y alimentando sus propios intereses e inquietudes en el marco de los talleres y la segunda, que los dinamizadores lograsen introducir en los talleres contenidos que tuvieran como horizonte la idea de la formación socio-digital. Así, por ejemplo, en la propuesta concreta dirigida a mujeres, las participantes pudieron desarrollar varias acciones guiadas por sus propios intereses: fotografiar zonas de su lugar de residencia, buscar información en la red relacionada con la elaboración de trabajos manuales...; y los dinamizadores pusieron en circulación en el taller varias ideas sobre la relación entre ciencia, tecnología, arte y mujeres con la finalidad de evidenciar las limitaciones que tradicionalmente han tenido las mujeres para acceder a estos ámbitos, sus causas y consecuencias.

En cuarto lugar, desde este proyecto de innovación se propuso que la formación socio-digital se desarrollara en el contexto de un proceso educativo donde se trabajaba por ensayo-error, donde uno se equivocaba, donde manipulaba, experimentaba, inventaba, etc.; esto es, en el marco de un taller (Susinos y Gar-

cía-Lastra, 2006). Esta definición viene a alumbrar una propuesta de trabajo de educación tecnológica que se aleja de un esquema excesivamente rígido y que a nuestro juicio, suele estar presente en muchos de estos procesos de formación.

Asimismo, nos gustaría señalar que el proyecto desarrollado plantea el tiempo de ocio y el tiempo libre como un lugar para acercarse a las nuevas tecnologías como elemento útil para la comunicación, el diálogo con los demás, para generar espacios de encuentro, de deseos e intercambio de ideas. Ejemplos concretos serían el uso de las tecnologías para disfrutar de la música o para compartir espacios con hijos e hijas adolescentes.

En resumen, éstas serían las características generales de nuestra propuesta formativa que hemos organizado en forma de talleres³:

- Propone una formación socio-digital flexible, abierta y adaptable a los colectivos destinatarios.
- Está pensada para acercar las TIC a grupos y/o personas que no son usuarios habituales de las mismas o que, aun siéndolo, desean aprender nuevos usos.
- Recoge la posibilidad de que los participantes exploren, ensayen, cometan errores y tomen la iniciativa en su proceso de aprendizaje.
- La formación debe tener una fuerte dimensión de utilidad de manera que cada taller finaliza con la elaboración de un producto.
- Se trata de estimular el uso comunicativo de las TIC de manera que las mismas puedan ser puestas al servicio de un proyecto más general que permita el ejercicio del pensamiento crítico en cuestiones concretas de nuestra vida cotidiana. Para finalizar esta apartado presentamos a continuación un resumen del conjunto de acciones educativas desarrolladas, el colectivo destinatario, algunos de los contenidos trabajados, así como el producto final de cada taller.

2. Conclusiones

Este proyecto ha sido considerado por sus participantes como una propuesta de innovación educativa, por lo que cabe preguntarse ¿innovación respecto a qué? En primer lugar, este proyecto apuesta por el aprendizaje de las TIC en un marco lúdico, de comunicación y de análisis crítico de la cultura y de la sociedad, dado que, como ya apuntaran otras experiencias (los nuevos centros del conocimiento en Extremadura o la Red Conecta promovida por la Fundació Esplai de Cataluña), la mayoría de las iniciativas de este tipo tienen un carácter más formal, al estar dirigidas a la inserción laboral de los participantes o al aprendizaje meramente instrumental de las tecnologías que se

TALLER	COLECTIVO	CONTENIDOS	PRODUCTO
«¿Qué hace mi hijo todo el día pegado al ordenador?»	Padres y madres con hijos/as adolescentes	Usos y abusos de Internet, la familia como un espacio compartido, usos adolescentes de las TIC, formas de comunicación más utilizadas, etc.	Decálogo «buenos usos»
«Agencia de Investigadores Lemongs»	Jóvenes	Espacio privado/espacio público, conocimientos básicos para el tratamiento de imágenes, ciudadanía, participación, etc.	Informe fotográfico
«Un espacio también para nosotras»	Mujeres	Ciencia, arte y tecnología, desigualdades de género, herramientas de digitalización de imágenes, creación de documentos audiovisuales, etc.	Catálogo digital
«Nos vemos en la plaza virtual»	Inmigrantes	Participación, ciudadanía y culturas, nuevos lenguajes y nuevas formas de comunicar, administración y gestión de un blog, etc.	Edición de un Blog
«Cosas con las que soñamos»	Jóvenes con discapacidad intelectual	Ciudadanía, definición de identidades, usos y abusos de los medios de comunicación, riesgos de la comunicación en red, etc.	«Patchwork»
«¿Nos vamos de vacaciones?»	Personas mayores	El consumo responsable, las oportunidades de la edad, usos informativos y usos comunicativos de Internet, comercio electrónico, etc.	Mi proyecto de vacaciones

abordan en los cursos (por ejemplo: «Introducción a Internet» o «Cómo usar un ordenador»).

En segundo lugar, es necesario resaltar el mensaje optimista o capacitador que esta propuesta ha lanzado entre sus participantes al animarles en todo momento a que experimenten con la tecnología, se equivoquen, pregunten a sus compañeros o a los dinamizadores, etc.

En tercer y último lugar, no es una cuestión de modos proponer el término formación socio-digital como concepto clave para describir esta propuesta, puesto que hemos intentando inscribir de nuevo a las tecnologías en el debate sobre la cultura, la política, la economía..., o dicho de otra forma, en el debate sobre las relaciones entre poder y saber en las que dichas tecnologías están intrincadas.

Por otro lado, el trabajo con este tipo de colectivos, que las investigaciones más recientes han señalado como colectivos «en riesgo» de exclusión socio-digital, debe saberse como un trabajo contextual sin vocación de universalidad. Esto quiere decir que lo que, por ejemplo, en Cantabria en un determinado momento pueda definirse como colectivo o persona en esta situación de no acceso a las tecnologías vale sólo para ese momento y ese lugar, pudiendo no darse en otros contextos.

Así, en el transcurso de este trabajo hemos percibido que algunas personas mayores están accediendo de forma bastante rápida al uso de las TIC, con lo que ya no podríamos seguir manteniendo que en determinados contextos estas personas están excluidas de las

tecnologías. Y de manera inversa, en otros lugares, bajo otras circunstancias y otros tiempos, habría que investigar tanto cuáles son las personas, colectivos como asociaciones que necesitan de este tipo de propuestas y que están fuera de esta primera definición que se ha dado de grupos en riesgo. Así pues, cada propuesta formativa necesita de una investigación previa y particular sobre el contexto en el que la misma se va a desarrollar.

La puesta en marcha de este proyecto nos ha ayudado también a comenzar a vislumbrar las necesidades de formación socio-digital de otras personas como, por ejemplo, aquéllas que viven en las zonas rurales. De igual forma, se debería pensar en la posibilidad de que estos colectivos –definidos «a priori»– trabajaran conjuntamente: personas mayores y jóvenes, padres y madres con hijos adolescentes y jóvenes, etc., porque si bien organizar a las personas bajo la etiqueta de un colectivo tiene ventajas, tiene también el inconveniente de volver al grupo sobre sí mismo, de definirlo de una manera cerrada y autosuficiente y de perder una oportunidad para entrar en diálogo con los intereses de otros grupos. El trabajo con personas con discapacidad es un ejemplo que está claramente traspasado por estos dilemas.

Es interesante, por último, reconocer que los procesos formativos que hemos puesto en marcha tienen un final no planificado, no preescrito, que no podemos prever y que es aquí precisamente donde reside su riqueza. Con ello queremos señalar que los formadores o dinamizadores –tanto el personal de las ETL como el equipo de la universidad– propusieron a los participantes determinados usos de las tecnologías siempre con la idea de que lo importante no es tanto repetir ese uso particular (por ejemplo, usar un determinado programa para crear un catálogo digital, o para crear un cd-rom de música) como que hicieran suya la

posibilidad de crear nuevos usos, algunos de ellos ni siquiera imaginados por quienes planificaron el proyecto. Ahí reside la riqueza de esta propuesta de trabajo, en el reconocimiento de las posibilidades y capacidades del «otro» con el que estamos trabajando.

Finalmente, con esta propuesta formativa hemos tratado de materializar lo que Young (2000) ha denominado una política de justicia social, conscientes como somos de que hoy la justicia no puede reducirse sólo a la distribución de la riqueza —o en nuestro caso, a la distribución de infraestructura— sino a abrir espacios donde todos los grupos sociales puedan tener oportunidad de negociar los significados culturales que nos constituyen y a los que damos vida diariamente, de ahí nuestro empeño en facilitar mediante este proyecto un debate cultural en torno a las TIC.

Notas

¹ Esta propuesta se enmarca dentro de un proyecto más general denominado «Ciudades Digitales» de Cantabria (CDC). El proyecto CDC se desarrolla a partir de un Convenio firmado entre el Gobierno de Cantabria y el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. Consúltese: www.sodercan.es; www.cantabriaciudadesdigitales.es.

² Nótese que estos grupos no tienen características similares en relación al uso que hacen de las nuevas tecnologías, de manera que la presencia de algunos de ellos es porque su acceso a las mismas es minoritario (por ejemplo, personas mayores) o bien porque hemos entendido que era importante enseñar otros usos de estas tecnologías a grupos de población que de forma más o menos habitual las han incorporado a sus vidas (por ejemplo, padres y madres con hijos adolescentes).

³ Un análisis de la evaluación se encuentra en Rojas y Haya, 2005.

3. Referencias

- AREA, M. (2004): «Nuevas tecnologías, educación a distancia y mercantilización de la información», en *EOI-Revista Iberoamericana de Educación* (www.rieoei.org/edu_dist2.htm) (14-11-06).
- CABERO, J. (2003): «Replanteando la tecnología educativa», en *Comunicar*, 21; 23-30.
- CASTELLS, M. (1998): *La era de la información*. Madrid, Alianza.
- CASTELLS, M. (2001): *La galaxia Internet, reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona, Plaza & Janés.
- DÍEZ RODRÍGUEZ, A. (2003): «¿Y tú de quién eres? Los movimientos sociales ante las tecnologías de la información y la comunicación», en VARIOS: *Nuevas tecnologías, educación y sociedad. Perspectivas críticas*. Bilbao, Hegoa.
- EMERY, W. y ROHTER, L. (2000): «La educación en medios de comunicación como alfabetización», en *Comunicar*, 14; 63-68.
- GUTIÉRREZ, A. (2003): *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona, Gedisa.
- INE (2005): *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares. 2º semestre de 2005* (www.ine.es) (10-09-2006).
- PÉREZ TAPIAS, J.A. (2003): *Internautas y naufragos: la búsqueda del sentido en la cultura digital*. Madrid, Trotta.
- PRADO, J. (2001): «Hacia un nuevo concepto de alfabetización. El lenguaje de los medios», en *Comunicar*, 16; 161-170.
- ROJAS, S. y HAYA, I. (2005): «La formación digital a través de talleres de ocio. Más allá de la adquisición de destrezas instrumentales», en *Comunicación y Pedagogía*, 203; 40-44.
- ROJAS, S. y SUSINOS, T. (2006): «Yo me atrevo con las nuevas tecnologías ¿y tú?», en *Padres y Maestros*, 298; 31-34.
- SUSINOS, T. y GARCÍA-LASTRA, M. (2006): *No te pierdas (en) la sociedad de la información*. Gobierno de Cantabria, Consejería de Industria, Trabajo y Desarrollo Tecnológico.
- TEZANOS, F. (2001): *La sociedad dividida*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- YOUNG, I.M. (2000): *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid, Cátedra.

- Ainhoa Ezeiza Ramos
San Sebastián

PREMIO EDUTEC 2006

Tutoría on-line en el entorno universitario

On-line tutoring at university: a proposal for the sequencing of electronic tools

El planteamiento consiste en proponer una manera de planificar algunas herramientas electrónicas presentes comúnmente en las plataformas de aprendizaje, ejemplificando cada caso de la secuencia con materiales reales de estudiantes de las titulaciones de Pedagogía y Psicopedagogía de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Así, se pretende ofrecer una vía de reflexión acerca de la planificación y gestión de la acción tutorial on-line de asignatura.

The main idea of this paper is to propose a way for planning some electronic tools which are currently present in e-learning platforms. Every step of the proposal is illustrated by a real example of students from the Education Degree Course or Psycho-Education Postgraduate Course of The University of The Basque Country. Thus, an attempt is made to offer a way to reflect on the planning and management of the on-line tutoring of the subject.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Tutoría universitaria, herramientas virtuales, tutoría on-line, secuencia didáctica.
University tutoring, virtual tools, on-line tutoring, educational sequence.

Este trabajo parte de un proyecto de innovación educativa (Buján y Ezeiza, 2005) referente a la planificación y

gestión de actividades fuera del aula en el contexto de los créditos ECTS. El planteamiento consiste en proponer una manera de planificar algunas herramientas electrónicas presentes comúnmente en las plataformas de aprendizaje, ejemplificando cada caso de la secuencia con materiales reales de estudiantes de las titulaciones de Pedagogía y Psicopedagogía de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Así, se pretende ofrecer una vía de reflexión acerca de la planificación y gestión de la acción tutorial on-line de las asignaturas. La comunicación tiene dos ejes paralelos que consis-

❖ Ainhoa Ezeiza Ramos es profesora-investigadora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco (Donostia-San Sebastián) (ainhoa.ezeiza@ehu.es).

ten en proponer una secuencia de uso de herramientas electrónicas con el fin de planificar y gestionar la acción tutorial on-line en las asignaturas universitarias en el contexto de los créditos ECTS; y ejemplificar con materiales reales de estudiantes aspectos fundamentales de la tutoría on-line en cualquier entorno (universitario o no), tales como:

- Planificar la tutoría a lo largo del proceso de aprendizaje.
- Seleccionar la herramienta electrónica de cara a establecer progresivamente una relación de apoyo con los estudiantes.
- Dinamizar la acción tutorial para favorecer el aprendizaje cooperativo.
- Proponer actividades que impulsen el aprendizaje.
- Utilizar elementos sencillos para la motivación de los estudiantes.
- Seleccionar estratégicamente elementos lingüísticos para la comunicación efectiva.

1. Estado actual de la tutoría universitaria

Cada vez son más los docentes que utilizan plataformas de aprendizaje como apoyo a las sesiones presenciales y como recurso para organizar y gestionar los contenidos de sus asignaturas; incluso para gestionar las calificaciones de los estudiantes en el caso de la evaluación continua. Sin embargo, no se ha extendido aún una cultura para la tutoría on-line, entre otras cuestiones por la falta de reconocimiento institucional de esta labor. De hecho, a los docentes universitarios se nos exige cumplir un horario de tutorías presenciales, aunque no haya ninguna planificación ni se invite a los estudiantes a acudir; tampoco ayuda la falta de concreción y reconocimiento institucional ni el marco legislativo. «Es un hecho bien conocido que uno de los problemas básicos de la acción tutorial en la universidad es la ausencia de planificación, estatus, reconocimiento y concreción de la agencia universitaria. Por ello, es prioritario tener claro cuál es el marco de actuación, cuáles han de ser los márgenes en los que ha de tener sentido el ejercicio de la función tutorial de la universidad» (Marrero, 2003: 9).

Así pues, aunque las horas de tutoría se plantean como parte de la función docente, estas horas de tutoría no tienen una clara definición ni planificación, lo que conlleva a la infrautilización de este servicio. Siguiendo a Alañón (2003: 49), «un dato que nos preocupa de forma particular es la baja asistencia de los alumnos a las sesiones de tutoría». En el análisis de diversas experiencias de acción tutorial de universidades españolas realizado dentro del Proyecto de Innovación

Educativa de la UPV/EHU (Buján, Ezeiza, 2005), son tres las dificultades más extendidas en el ámbito universitario con respecto a la acción tutorial:

- Los horarios lectivos coinciden con los de las tutorías.
- En muchos casos no se cumplen los horarios de tutoría, los profesores no están.
- Los estudiantes no están seguros de qué tipo de consultas pueden hacer en la sesión de tutoría (algunos las ven como «molestar al profesor»).

Estas tres dificultades pueden verse superadas con la ayuda de herramientas electrónicas. Por una parte, gracias a que la mayoría de las herramientas permitan la comunicación asincrónica, evitamos el problema de la coincidencia de horarios de tutoría con clases y las dificultades que puedan tener algunos docentes para compatibilizar la tutoría con otras labores; no hay que olvidar el hecho de que durante el curso académico le surgen al profesor otras tareas a compatibilizar con la docencia, como la investigación, atender a congresos, acudir a reuniones de departamento o comisiones a las que pertenece, etc.

Por otra parte, las herramientas electrónicas permiten un registro sencillo de la acción tutorial. Así, el docente que solicita a la institución la no presencialidad en algunas horas determinadas de tutoría puede acreditar el cumplimiento de la tarea. Este registro nos ofrece una ventaja añadida: facilita la evaluación de la acción tutorial a través de documentos y no sólo a través de encuestas de satisfacción.

Teniendo en cuenta que en el nuevo contexto de los créditos ECTS los docentes debemos ayudar a los estudiantes a planificar y gestionar las actividades fuera del aula, una planificación sólida de los recursos para la tutoría on-line nos facilitará el trabajo y nos ayudará a perder menos estudiantes en la no presencialidad.

2. Propuesta de secuenciación de recursos electrónicos y ejemplos de estudiantes

En cualquier acción tutorial on-line, el tutor debe cumplir las tareas siguientes (López Camps, 2005):

- Planificar la tutoría a lo largo del proceso de aprendizaje.
- Establecer relaciones con los nuevos aprendices.
- Comunicarse correctamente con los aprendices.
- Apoyar a los aprendices.
- Proponer actividades que faciliten el aprendizaje.
- Motivar el aprendizaje.
- Evaluar el rendimiento de los aprendices.
- Fomentar el aprendizaje cooperativo.
- Mantener una relación fluida con los participantes durante el proceso de aprendizaje.

- Estimular la participación activa de los participantes.

En la propuesta que se realiza a continuación, se pretende mostrar en qué medida y con qué herramienta/s se podrían cubrir estos aspectos. Todos ellos han sido utilizados con estudiantes, con mayor o menor éxito dependiendo del grupo y del tipo de estudiante. La gestión de toda la actividad se basa en el uso del correo electrónico y de la plataforma de aprendizaje Moodle instalada en la UPV/EHU como experiencia piloto. Los ejemplos aportados están traducidos del original en euskera, y se han traducido respetando, más que la literalidad, la idea comunicativa de los mensajes.

- 1ª fase: correo electrónico. Previo a comenzar a impartir la asignatura, se envía un correo electrónico a todos los estudiantes de la asignatura para darles la bienvenida y solicitarles que cumplimenten una pequeña encuesta acerca de sus conocimientos previos de la asignatura y de las herramientas electrónicas básicas implementada en Moodle. Esta es una manera de conocer hasta qué punto utilizan la cuenta de correo institucional y se manejan sin ayuda en la plataforma. Este es el mensaje-base sobre el que se realizan pequeñas modificaciones según la asignatura:

Saludos cordiales, Soy Ainhoa Ezeiza, tu profesora de (el nombre de la asignatura) en este cuatrimestre. Quisiera dar los últimos retoques a la asignatura, para lo que te agradecería que contestaras a una encuesta que he puesto en la plataforma que vamos a utilizar a lo largo del curso. El nombre de usuario y la contraseña son los mismos que para acceder a este correo. Haz clic aquí e intenta llegar hasta la encuesta: Gracias a tu ayuda podré conocer mejor tus necesidades. Si tienes alguna dificultad, no dudes en ponerte en contacto conmigo, que ya sabemos que a veces la tecnología nos puede jugar una mala pasada... ¡Ánimo y suerte!

Como se puede observar en el mensaje, el lenguaje seleccionado es cordial sin ser excesivamente informal y refleja cercanía, accesibilidad y empatía hacia las dificultades de los estudiantes. Estos elementos son clave en toda la comunicación de la acción tutorial, como se verá en los siguientes ejemplos.

- 2ª fase: foro de noticias. Cuando faltan uno o dos días para comenzar con la asignatura, la tutora publica un mensaje en el foro de noticias de la asignatura para hacer ver a los estudiantes que cuentan con el apoyo de la profesora en su proceso de aprendizaje. Asimismo, resume las dificultades que hubieran comentado algunos estudiantes para entrar en la plataforma.

Saludos a todos. El lunes comenzamos con la asignatura (nombre). Como véis, utilizaremos una plataforma de aprendizaje como apoyo a las sesiones presenciales. Algunos quizá no os consideráis muy hábiles en el uso de estas herramientas, pero no os preocupéis; enseguida veréis que esta plataforma nos permiten interactuar de diferentes maneras de una forma bastante sencilla. Espero que podamos aprender mucho en esta asignatura y que os guste. ¡Ánimo y manos a la obra!

Los elementos discursivos y emotivos más relevantes del mensaje están en negrita. Estos elementos tratan de empatizar con el estudiante y de reflejar un enfoque de la asignatura centrado en el estudiante, además de hacer referencias a la motivación.

- 3ª fase: Actividades con «feed-back» y colaborativas. Las actividades que se incluyen en la plataforma tratan de fomentar la autorregulación de los aprendizajes y la colaboración entre estudiantes. Se utilizan diversos tipos de actividades (diario, foro, wiki, glosario colaborativo de conceptos clave...) en las que los estudiantes se responsabilizan de desarrollar partes importantes de la asignatura para el resto de los compañeros. De cara a la tutoría on-line, destacaría el tipo de mensaje de feed-back y el hecho de permitir a los estudiantes siempre reenviar o revisar la tarea, de manera que puedan mejorar lo realizado la primera vez.

Ejemplo de feed-back de una actividad: *Has respondido bastante bien a las preguntas planteadas. No obstante, hay algunos aspectos que deberías de mejorar: Revisa los apuntes, busca información complementaria y envía de nuevo las respuestas. ¡Ánimo, que no te va a suponer mucho trabajo y así conseguirás mejorar tu calificación! ;-)*

Conviene subrayar aquí el enfoque positivo de la evaluación. Es clave intentar encontrar algo positivo en el trabajo del estudiante –aunque no siempre es fácil–, al menos cuando creemos que se ha esforzado aunque no haya cumplido bien con la actividad. El uso de emoticones también ayuda a que el «golpe» de una evaluación negativa o no muy positiva se vea amortiguado. El reenvío o la revisión con posterior mejora en la calificación es vital para la mejora continua y el aprendizaje de la asignatura.

- 4ª fase: Foro de tutoría virtual y su dinamización. Es difícil mover a los estudiantes al foro de tutoría virtual en cursos con un alto grado de presencialidad, como es el caso de las asignaturas de la universidad. Sin embargo, el tipo de interacción que surge en estos foros es diferente de las consultas presenciales y nos permite una mejor articulación del aprendizaje colaborativo; por ejemplo, los estudiantes deben refle-

xionar sobre sus dudas antes de ponerlas en el foro ya sólo por el hecho de tener que ponerlas por escrito.

Un problema de estos foros es el miedo de los estudiantes a preguntar algo que debiera de saber o que pueda afectar a su imagen ante el profesor, por lo que la mayor dificultad de esta herramienta es iniciar la cadena. Una estrategia que utilizo consiste en pedir a un estudiante que me ha realizado una consulta que la ponga en el foro (aunque ya se la haya contestado personalmente), de manera que otros estudiantes puedan darle respuesta. En la sesión presencial se presenta al grupo el mensaje y se les pide una respuesta. Posteriormente, se focaliza la atención en los mensajes recibidos, tanto en el contenido como en la forma, y los calificamos en grupo. A partir de ahí, se anima a los estudiantes a que utilicen el foro habitualmente para resolver sus dudas y compartir información acerca de la asignatura (como trucos técnicos, aclarar algún concepto...), de manera que quede registro escrito de sus consultas y respuestas.

Las consultas de los estudiantes nunca son respondidas sin dar tiempo a sus compañeros a enviar la respuesta. En el caso de que considere urgente su respuesta se le envía la aclaración por medio del correo electrónico personalmente y posteriormente se anima a sus compañeros en la sesión presencial a que escriban ellos la aclaración. Nunca se califica los mensajes del foro virtual negativamente; el solo hecho de participar en ellos espontáneamente ya es un buen ejercicio colaborativo.

Los foros virtuales permiten un tipo de interacción especial, ya que la no presencialidad obliga a compensar el aspecto emocional. El resultado es que estudiantes que en la presencialidad no tienen ninguna relación pueden interactuar en el foro por compartir información, y que preguntas que anteriormente no resolvían por no consultarlas al grupo son explicitadas y trabajadas.

Ejemplo de una consulta anidada de un foro virtual

• *Hola. He hablado con algunos de clase y me han comentado que las preguntas de la unidad 0 tienen que presentarse a modo de síntesis, es decir, de manera continua. Yo no las he enviado aún pero las he respondido pregunta por pregunta. Me gustaría saber cuál de las dos maneras es la más adecuada. Muchas gracias.*

(Duda sobre cómo realizar una actividad. Si no se aclarara esta duda el riesgo es que se tome su trabajo en realizar una actividad que el profesor no va a dar por buena si no se ajusta a lo que tiene el profesor en mente)

• *Hola, Maitane. Como te he dicho antes, yo he enviado las preguntas y las respuestas, creo que es así porque hemos utilizado ese formato en clase al hacerlas y al corregirlas Ainhoa. Besitos. Olatz (en esta respuesta no*

ha aclarado si deben ir las preguntas todas seguidas y después las respuestas o pregunta-respuesta, que es precisamente la duda que tiene su compañera)

• *(Mi intervención) Hola, Olatz. Esta respuesta no queda muy clara. Es decir, aunque tú le hayas explicado oralmente a Maitane la respuesta previamente, si la respondes así en el foro no resultará útil al resto de compañeros/as. Recuerda que la idea es que las aportaciones que realicemos en los foros sean de provecho a toda la comunidad. ¡Seguro que la próxima vez tendrás este detalle en cuenta! (A continuación, en la sesión presencial comento los tres mensajes y propongo al resto que den respuesta a la duda teniendo en cuenta tanto la claridad del mensaje como los elementos emotivos).*

• *Hola Maitane! yo en realidad respondo a las preguntas pero relacionándolas con la teoría que nos ha dado la profesora. Por lo tanto, además de responder a las preguntas las relaciono con la teoría, ya que, por lo que yo he entendido, van a ser nuestros apuntes de la asignatura. ¡Venga, buena suerte! (Menciona un aspecto obvio para mí pero no para sus compañeros: han de responder a las preguntas de la actividad más allá de sus ideas u opiniones, utilizando las explicaciones teóricas de mi presentación del tema. En este caso, el foro ha ayudado a explicitar una duda subyacente entre los estudiantes que al profesor quizá no se le haya ocurrido plantearse).*

• *Hola Maitane! Como te comenté antes yo lo he escrito todo seguido, como si fueran unos apuntes, en lugar de hacerlo en modo pregunta-respuesta. Adiós, wapa, y ¡ánimo! (Interpretación nueva de la misma actividad. Esta estudiante ha comprendido mejor el objetivo de la actividad, más allá de seguir las instrucciones del profesor. Es la persona que «había sembrado la duda» en el resto y que en este foro se identifica y muestra que está implicada con la asignatura. En este caso, el foro da información al profesor acerca de la actitud positiva de una estudiante hacia la asignatura).*

• *¡Hola! Yo las he contestado por pregunta, no todo seguido, así es más fácil de corregir para la profesora y tienes la oportunidad de ser más concreta en las respuestas. De todas maneras, no estoy segura pero creo que es así. ¡Hasta la próxima! (Aquí la estudiante ha tenido en cuenta el punto de vista del profesor. Otro interesante punto de vista sobre cómo afrontan la misma actividad diferentes estudiantes).*

• *(Mi intervención final) Hola a todos y todas (aclaración acerca de la actividad). Muchas gracias, Maitane, por haber tenido el valor de dar inicio al foro.*

• *De esta manera, todos los estudiantes del grupo observan que aprecio también la pregunta, no sólo las respuestas).*

• 5ª fase: 1ª versión del portafolios personal y de la asignatura. Estamos aún en las dos primeras semanas del curso y los estudiantes tienen ya fecha límite para presentar la primera versión del portafolios electrónico. Esta es una herramienta realmente útil para el seguimiento de los estudiantes en relación a la asignatura, ya que es ahí donde documentan y expresan sus reflexiones sobre la asignatura y su proceso de aprendizaje en general. El portafolios en sí es una gran

herramienta, pero si además es electrónico, los estudiantes pueden recrearse en el formato y pueden sobreescribir a medida en que van avanzando en su proceso de aprendizaje.

El portafolios de la asignatura está provisionalmente creado en Power-point, aunque en un plazo breve de tiempo la plataforma Moodle dispondrá de la actividad «portafolio» como módulo de contribución. Sea uno u otro formato, lo más importante es la estructura del documento, que sería, en el caso de esta asignatura, la siguiente:

- Estudios o recorrido realizado previamente a iniciar los estudios en la titulación actual.
- Iniciativas dentro y fuera de la Universidad.
- Mis características subjetivas.
- Nivel de cumplimiento de los objetivos de la asignatura.
- Nivel de cumplimiento de los objetivos de la formación general.
- Selección de trabajos producidos.

Se incluyen en el portafolios aspectos personales vinculados a competencias procedimentales y actitudinales generales, más allá de la asignatura. Así, se explicitan aspectos que raramente se comentan en clase, como los relacionados con la implicación del estudiante en el entorno universitario y en la sociedad.

Otro aspecto que quisiera subrayar es el hecho de que los estudiantes no suelen llegar a comprender los objetivos de la asignatura aunque se los presentemos al inicio. Es común que el día de la presentación de la asignatura les expliquemos detalladamente lo que es la asignatura, pero sólo pasadas tres o cuatro sesiones pueden comprender cuál es la dinámica, por lo que es recomendable retomar estas cuestiones una vez recorridos los primeros pasos. En esta primera versión del portafolios, los estudiantes tienen que autoevaluarse en una serie de aspectos generales y, además, tienen que puntuarse en las competencias que se pretenden desarrollar en la asignatura. Aunque su evaluación no sea del todo realista, sirve de «excusa» para plantear a los estudiantes de qué trata la asignatura y qué lugar tiene en su formación general. Ejemplos de portafolios electrónico: fragmentos de dos estudiantes:

Iniciativas dentro y fuera de la universidad

Por falta de tiempo, no participo en las actividades culturales organizadas por la UPV/EHU, pero admito que algunas de esas actividades culturales pueden ser interesantes. Pienso que es muy importante participar en iniciativas sociales, por lo que llevo años participando en ellas. Por ejemplo, llevo un año trabajando en un barrio de Vitoria-Gasteiz para crear una nueva asociación. El objetivo de la asociación es reactivar el barrio y ofrecer un movimiento de iniciativa juvenil.

Me parece que proponer este tipo de actividades es muy interesante y enriquecedor, por ello propongo actividades en la medida de mis posibilidades.

Pienso que son necesarias las aportaciones de todos los jóvenes porque los jóvenes debemos tener claro que tenemos mucho que decir en la sociedad. Por lo tanto, os animo a todos/as a participar en iniciativas diversas.

Nivel de cumplimiento de los objetivos de la asignatura

Comprendo los objetivos de la asignatura ahora que ya he comenzado a trabajarla. Reflexiono sobre hasta qué punto estoy cumpliendo con los objetivos de la asignatura. Aún no hemos tenido muchas sesiones pero poco a poco, a medida en que voy realizando los trabajos voy aprendiendo a hacer cosas nuevas y a utilizar nuevas herramientas. De esa manera supongo que voy cumpliendo con los objetivos. Busco información complementaria por mi cuenta: ese será el objetivo de una de las actividades de la 2ª unidad y aunque hasta ahora no he buscado información complementaria de la asignatura, busco muchas veces información en Internet (generalmente en Google). Me motiva ser consciente de mis avances (comentarios). Aunque cuando tengo problemas y se me acaba la paciencia con estos trastos (se me acaba enseñuida)... disminuye mi motivación.

Es un hecho que los estudiantes responden con sinceridad tanto los aspectos positivos como los negativos, y en general se puntúan demasiado alto en su nivel de competencia en la asignatura (esto puede ser debido a una falsa confianza en sus capacidades). Estas puntuaciones dan información al profesor acerca de cómo afrontar las intervenciones y qué tipo de actividades plantear a los estudiantes para que sean conscientes de sus limitaciones.

• 6ª fase: Correo electrónico de toma de contacto con estudiantes «perdidos»: A mediados de curso siempre hay algún estudiante que «se pierde», es decir, que deja de aparecer por clase y de realizar las actividades del curso. No se trata de actuar con ellos como en el instituto, por supuesto, pero no hay que olvidar que es un criterio de calidad el porcentaje de estudiantes que aprueban la asignatura. Además, cuanto menos tiempo presencial y más no presencial, mayor suele ser el índice de abandono de los estudiantes, sean universitarios o sea en contextos de enseñanza de adultos, por lo que sin duda es un aspecto a tratar en la acción tutorial.

No es necesario un mensaje muy extenso; podríamos guardar tres o cuatro mensajes-plantilla para enviar el más apropiado a la situación. Así, los estudiantes ven que sí importa lo que hagan, que el profesor se implica en su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que les puede ayudar a superar alguna dificultad que les había llevado a abandonar la asignatura. Hay que tener en cuenta que en el nuevo contexto de los

ECTS los estudiantes deberán aprender a organizar su agenda ante la oleada de actividades diferentes que tienen que gestionar, por lo que un poco de apoyo a tiempo puede ayudarles a seguir el ritmo continuo necesario.

Es un recurso útil para recuperar a los estudiantes que realmente tienen interés en la asignatura pero que por algún motivo (académico, profesional o personal) han perdido el ritmo de trabajo y se les han acumulado las tareas, recurso que requiere poco tiempo al docente. Ejemplo de mensaje de toma de contacto y respuesta de la estudiante:

Hola Eluska. Me he dado cuenta de que te has «de-senganchado» de la asignatura y quisiera animarte a seguir trabajando en ella.

Si tienes dificultades para venir a clase, eso no es problema, ya que puedes hacer las actividades mínimas exigidas a través de la plataforma, si quieres. Si el problema es que tienes dificultades con la asignatura, no olvides que puedes utilizar las tutorías. ¡No es tan difícil cumplir con los objetivos mínimos de esta asignatura!

Si quieres hablar conmigo, acude en horario de tutorías, si quieres, o si no, ponte en contacto conmigo y acordaremos día y hora. ¡Ánimo! Ainhoa.

Respuesta de la estudiante: *¡Hola Ainhoa! Te agradezco la preocupación que tienes por no haber ido a clase, pero no he pasado una buena época y pienso que simplemente ha sido por falta de ganas. A partir de aquí voy a ponerme «las pilas» y apareceré por las clases. Eso sí, tengo muy atrasados los trabajos y tengo que esforzarme mucho para actualizarlo todo. Supongo que tendrás en cuenta que he faltado a clase pero voy a esforzarme al máximo para adelantar los trabajos atrasados lo más rápido posible. Sin más, muchas gracias de nuevo, no todos los profesores ponen ese interés. Ah, y de momento no tengo dificultades para ir a clase, pero a partir del día 18 me cambian el horario de autobuses y a lo mejor llego un poco más tarde, pero ya hablaremos. Adiós.*

Un bache personal le había hecho abandonar pero era una estudiante con muchas posibilidades. En ocasiones, un simple mensaje puede ayudar a recuperar la motivación y seguir trabajando. Algunos estudiantes abandonan la asignatura después de haberse «saltado» tres o cuatro clases por miedo a lo que pueda pensar el profesor o a tener que dar explicaciones; en cambio, una invitación a continuar puede ser suficiente para recuperar el interés y la asistencia.

Recurso opcional: chat en horario de tutorías. Este es uno de los recursos menos utilizados en la universidad. De hecho, en el aula de ordenadores de nuestra facultad hay un cartel claro al respecto: «Prohibido chatear». El chat no tiene muy buena imagen debido

a algunos usos indebidos y experiencias educativas frustrantes, sin embargo, tiene una gran utilidad. De todos los recursos aquí presentados es el que menos he utilizado con los estudiantes, aunque la actividad «chat» incluida dentro de la plataforma Moodle permite superar algunos obstáculos en su uso y una mejor evaluación.

Su principal utilidad en la acción tutorial está relacionada con los estudiantes que por algún motivo no pueden acudir en los horarios de tutoría o no pueden acudir a las clases presenciales. El chat nos permite abrir sesiones entre varios usuarios para aclarar dudas o discutir sobre algún tema de la asignatura, y su efectividad puede verse incrementada con el audio-chat o el vídeo-chat en el caso de que sean pocos los usuarios en línea (cinco como mucho; a partir de ese número es recomendable el chat escrito).

El chat requiere rapidez de pensamiento, capacidad de síntesis y capacidad para seguir conversaciones paralelas, por lo que además de atender a las necesidades de los estudiantes podemos ayudar a que desarrollen nuevas formas de comunicación útiles en entornos de investigación y de empresa.

Es necesario establecer un clima de confianza entre docente y estudiantes para que el chat sea efectivo, por eso es recomendable utilizarlo tras varias sesiones presenciales o interacciones en el foro de tutoría virtual. Algunos podrían pensar que las sesiones presenciales son suficientes para este tipo de interacción cara-a-cara, pero la experiencia de este curso académico ha mostrado un nuevo tipo de interacción. El medio utilizado determina el tipo de relación que se construye, y la interacción a través del chat resulta ser más cercana que la presencial, quizá en parte porque hay que tener más paciencia esperando a que los participantes escriban sus ideas y esos segundos de espera hacen que la llegada de la respuesta sea bien recibida.

- 7ª fase: versión final del portafolios electrónico.

Tras un cuatrimestre utilizando foros, actividades cooperativas y colaborativas, correo electrónico y chat, los estudiantes revisan su portafolios para realizar cambios referentes a su auto-evaluación y seleccionan sus mejores trabajos. El análisis de los estudiantes es más realista y más cercano a su nivel con respecto a las competencias de la asignatura. Si todo va bien, podremos ver el progreso en su autonomía y la autorregulación de los aprendizajes.

Ejemplo de portafolios final de asignatura: fragmentos de dos estudiantes:

- Tengo que admitir que al inicio de este cuatrimestre estaba bastante apurada con esta asignatura. Al ver que era necesario el uso del ordenador para cum-

plir con los objetivos de la asignatura, me desanimé completamente y pensé en dejar la asignatura. Aún y todo, comencé a acudir a clase y gracias a la ayuda de la profesora y de los compañeros/as, al final he comprendido los objetivos de la asignatura y me voy a esforzar al máximo para superar la asignatura.

- Creo que estoy haciendo un buen trabajo. He hecho todos los trabajos que había que hacer hasta ahora (aunque quizás algunos los he entregado más tarde porque he tenido problemas a la hora de enviarlos). Creo que si sigo con esta buena actitud, no tendré problemas para superar todos los objetivos.

- Creo que estoy mostrando interés en esta asignatura. Cuando me surgen dudas al hacer algo no me desmoralizo y pregunto una y otra vez hasta resolverlas, o intento resolver las dudas por mi cuenta. Una vez más, he de admitir que la ayuda de mis compañeros/as y de la profesora ha sido fundamental para poder sacar adelante la asignatura. En resumen, creo que estoy encontrando información complementaria por mi cuenta de una manera adecuada.

- Soy bastante curiosa y como siempre me gusta aprender cosas nuevas, cuando he tenido tiempo libre he trabajado por mi cuenta y he intentado encontrar información por mi cuenta (en páginas de Internet).

- Me he ido sintiendo cada vez más motivada a medida en que avanzaba la asignatura. En un principio, me sentía bastante perdida pero vista la dinámica de clase y el ritmo diario, me he ido sintiendo muy a gusto y animosa.

En sus respuestas, parece que les agrada que un profesor se interese por los aspectos que se mencionan en el portafolios, como si llevaran mucho tiempo esperando a que se les preguntara. Comprenden la herramienta mucho mejor que cuando hicieron la primera versión y comprenden, por fin, los objetivos de la asignatura en un sentido más holístico. Al profesor le permite observar la evolución del estudiante en la asignatura en aspectos más subjetivos.

8ª fase: encuesta final. La última encuesta es la última herramienta que cumple con el objetivo de evaluar de una manera más cuantitativa todo el proceso tutorial. Además de aspectos más específicos de la asignatura, se solicita a los estudiantes que estimen la calificación final que creen que se merecen o que creen que se les va a asignar. Siendo el feed-back tan

continuo y desde tantas vías, los estudiantes ajustan la calificación de una manera sorprendente. Por ejemplo, el curso pasado su estimación se ajustaba a la que había previsto con una diferencia de medio punto; las explicaciones que daban de la calificación era realista y concordaba con el esfuerzo y el trabajo realizado.

3. Principales conclusiones

La acción tutorial debe planificarse a lo largo del proceso del curso, previendo las necesidades que puedan tener los estudiantes. Disponemos actualmente de una gran variedad de herramientas electrónicas que nos pueden ayudar en dicha planificación, y las plataformas de e-learning nos ayudan a gestionarlas. Entre todas las plataformas es destacable la plataforma Moodle, de software libre, para la que se están creando continuamente módulos de contribución que nos pueden ayudar a mejorar la tutorización de los estudiantes online.

Es fundamental que se apliquen los principios de la tutoría on-line propios de entornos de e-learning a

La combinación de herramientas es una fortaleza en el plan de acción tutorial porque coexisten diferentes estudiantes en el aula, con sus diferentes estilos de aprendizaje. Cada medio seleccionado tiene sus características diferenciales y afectan tanto al contenido de los mensajes como a la relación que se construye entre los interlocutores.

la enseñanza universitaria, ya que fomenta el aprendizaje para toda la vida y ayuda a que los usuarios de Internet sean participantes activos en lugar de ser simples consumidores. La dinamización de la acción tutorial promueve el aprendizaje cooperativo y la vivencia positiva del aprendizaje en los entornos de e-learning debido a la sensación de los estudiantes de sentirse apoyados por el tutor y los compañeros. Además, la acción tutorial, al contrario de lo que pueda parecer, no promueve la dependencia de los estudiantes hacia el tutor sino todo lo contrario, ya que se marca el camino hacia la autonomía de los aprendizajes.

La combinación de herramientas es una fortaleza en el plan de acción tutorial porque coexisten diferentes estudiantes en el aula, con sus diferentes estilos de aprendizaje. Cada medio seleccionado tiene sus características diferenciales y afectan tanto al contenido

de los mensajes como a la relación que se construye entre los interlocutores. En ese proceso, es vital prestar atención al lenguaje utilizado en cada caso, ya que puede ser muy motivador o completamente desmotivador. No hay que subestimar la fuerza de las palabras. En la selección y uso de las diferentes herramientas hay que tener en cuenta el parámetro de número de estudiantes por grupo. Este parámetro nos requerirá algunos ajustes; no obstante, es en los grupos grandes donde más necesario es establecer diferentes vías de comunicación y colaboración, aunque el papel del tutor variará en cada caso.

Por último, la aceptación por parte de la institución universitaria de esta nueva vía impulsaría el proceso de tutorización. Si se pasara de una perspectiva de control del docente al establecimiento de un plan de acción tutorial de centro en el que se establecieran di-

ferentes niveles y recursos para la tutoría y herramientas de evaluación, se superaría el marco actual en el que se consideran las tutorías como algo unido a un horario concreto que generalmente genera dificultades de gestión.

Referencias

- ALAÑÓN, M.T. (2003): «Planificación, desarrollo y evaluación del plan de acción tutorial en la Universidad», en ÁLVAREZ, P. y JIMÉNEZ, H. (Eds.): *Tutoría universitaria*. Tenerife, Universidad de La Laguna.
- BUJÁN, K. y EZEIZA, A. (2005): *Planificación y gestión de las actividades fuera de aula en el nuevo contexto de los créditos europeos ECTS. Área de Educación*. Proyecto de Innovación Educativa de la Universidad del País Vasco (sin publicar).
- LÓPEZ CAMPS, J. (2005): *Planificar la formación con calidad*. Madrid, Praxis.
- MARRERO, J. (2003): «Prólogo», en ÁLVAREZ, P. y JIMÉNEZ, H. (Eds.): *Tutoría universitaria*. Tenerife, Universidad de La Laguna.

- Alejandro Gómez Camacho
Sevilla

La ortografía del español y los géneros electrónicos

Spanish spelling and electronic writing

Las faltas de ortografía y de puntuación de algunos estudiantes de secundaria no se ven agravadas por el uso de los géneros electrónicos de escritura. La escritura disortográfica de los chats se entiende por los hablantes competentes como un código independiente que no se utiliza en otros textos. Es contraproducente, por tanto, asociar los géneros electrónicos de escritura a la mala ortografía de los alumnos; por el contrario, una elevada competencia en la escritura electrónica lleva aparejada una actitud positiva hacia la escritura ortográfica en secundaria.

Secondary students' spelling and punctuation mistakes are not affected by electronic writing. Competent Spanish speakers differentiate between disorthographic writing in chats and orthographic writing in other texts. Associating electronic writing with secondary students' spelling mistakes is not correct. On the contrary, a high competence in electronic writing goes with a positive attitude towards orthographic writing in secondary education.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Ortografía, educación secundaria, géneros electrónicos, escritura disortográfica, comunicación mediada por ordenador.

Spelling, secondary education, electronic writing, unorthographic writing, computer communication.

La ortografía y el mismo alfabeto no son más que una convención gráfica condicio-

nada por el soporte en el que se produce el texto escrito. La aparición del papiro, el primer papel, y la pluma de caña favorecieron la evolución de la escritura jeroglífica egipcia hacia una escritura alfabética o silábica; de los ideogramas se pasó a las letras probablemente porque el soporte permitía un trazo rápido y fluido para cada grafema. En la edad media, el perfeccionamiento de la pluma de ala de ganso como instrumen-

◆ Dr. Alejandro Gómez Camacho es profesor del Departamento de Filología y Traducción de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) (agomcam@upo.es).

to de escritura permitió la aparición de la letra carolingia (minúscula manuscrita) al aumentar el tiempo, la precisión y la velocidad de la escritura. La imprenta fue el origen la migración de la cultura manuscrita a la cultura impresa, dominante hasta la última década del siglo XX. La ortografía española, tal y como hoy la conocemos, es fruto de la tradición que consagran los impresores de los siglos XVI y XVII. Como indica Cassany (2003), el cambio a la escritura electrónica no ha hecho más que empezar; la prueba es que los procesadores de textos imitan en un anacronismo evidente la estructura de la página en blanco (en la hipótesis de que la página se va a imprimir o se va a leer como se lee un libro). Igual que los primeros libros impresos imitaban los manuscritos medievales, así los primeros textos electrónicos imitan al texto impreso. Lo cierto es que la mayoría de los textos electrónicos (el hipertexto de las páginas web, los correos electrónicos, los chats, los SMS, etc.) casi nunca se imprimen en papel y no se leen como se leería un texto impreso.

Los textos electrónicos sin duda tendrán sus propias convenciones gráficas en función de las características del soporte en el que se lee y se escribe. Por ejemplo, entre hablantes adolescentes es frecuentísima la utilización ideogramas insertos en sus textos electrónicos –también son muy frecuentes en los textos manuscritos de carácter personal– para expresar sentimientos, emociones, rasgos físicos, etc. Son los emoticonos que probablemente muchos lectores tradicionales no sepan interpretar correctamente y que los correctores ortográficos y gramaticales de los procesadores de textos reconocen sin problemas, ofreciendo alternativas y posibilidades. A la mayoría del profesorado que se incorporó a la docencia en la década de los ochenta y noventa del siglo pasado le sorprenderá comprobar cómo el corrector ortográfico de su procesador de textos entiende que al escribir dos puntos, guion y paréntesis intenta comunicar un estado de ánimo y le ofrece un icono para simplificar el ideograma. ¿Cuántos hablantes competentes pensaban hace diez años que las letras iban a representar ideogramas en la escritura del español?; sin embargo, la realidad nos demuestra que el alumnado de secundaria emplea nuevos códigos léxicos y ortográficos en los textos electrónicos que redacta a diario. Probablemente a la hora de reflexionar sobre la relación entre la ortografía y la escritura electrónica no deberíamos preguntarnos por el papel de las TIC en clase de lengua, sino por el papel de las clases de lengua española y de la educación secundaria en la nueva sociedad de las tecnologías de la información (Casanovas, 2003).

Un ejemplo nos ayudará a plantear correctamente

el problema. Los alumnos del primer curso las diferentes titulaciones universitarias andaluzas son mayoritariamente mujeres que han terminado con éxito la educación secundaria, hablantes cultos dialectales a los que se exige una ortografía perfecta para aprobar las asignaturas que cursan en español. Estos hablantes han conseguido los objetivos que fija la educación secundaria para la comunicación escrita y para la ortografía. Otra de las características que presentan es una elevadísima utilización de la comunicación escrita electrónica en todos los géneros de comunicación electrónica (SMS, chat, correo electrónico, foros, web CT, etc.), en los que utilizan diferentes normas ortográficas y ortotipográficas según el género textual y el destinatario de los mensajes. Evidentemente todos los textos relacionados con su actividad académica presentan una ortografía normativa; pero en los textos privados abundan los emoticonos (:-), X), :D, XD, :S, ;), etc.), las abreviaturas (ns bmos, kdmos, tkro, mxo, xko, ymme, ktps?, wpa, etc.), la supresión de tildes, alteraciones de la norma en el uso de mayúsculas, inserción de imágenes y sonidos en la cadena escrita, utilización de enlaces, etc.

No se trata de llegar a una conclusión con validez universal; pero en estos casos la redacción de textos electrónicos con una norma ortográfica y ortotipográfica distinta no ha tenido consecuencias negativas en su competencia ortográfica ni ha restado eficacia comunicativa a su textos (el receptor descodifica mensajes claros, adecuados, coherentes y cohesionados). Como indica Domínguez Cuesta (2005), el ámbito de los SMS y de los chats es privado y no parece probable que se exporte su ortografía a otros niveles comunicativos. Más que ante un problema ortográfico, el estudio de los chats y los mensajes a móviles debe plantearse como un nueva variedad diafásica del habla familiar que no condiciona otras situaciones comunicativas.

Según Yus (2001), un tercio de los estudiantes de secundaria y la mitad de los universitarios consideran que los mensajes a móviles y los chats no influyen negativamente en su ortografía, se trata de un lenguaje nuevo para un canal nuevo de comunicación.

Martínez de Sousa (2004) establece una clara distinción entre faltas de ortografía (también disgrafías o cacografías) y las heterografías. Las faltas de ortografía se producen por ignorancia de las reglas que rigen la grafía del español; a pesar de las limitaciones de esta definición, entendemos con claridad qué es una falta de ortografía. Las heterografías son desviaciones intencionadas de la norma ortográfica que no se producen por desconocimiento, sino por discrepancias ocasiona-

les con la norma académica. Por ejemplo, el uso sistemático de la tilde en palabras como el adverbio sólo, los pronombres demostrativos, el monosílabo guión, etc., constituyen claras desviaciones de la norma que se producen por desconocimiento de la regla ortográfica; pero pocos hablantes cultos las consideran faltas de ortografía en la actualidad. Del mismo modo, la utilización de determinadas convenciones ortográficas y ortotipográficas en algunos géneros de textos electrónicos muestran una desviación intencionada de la norma que se produce voluntariamente, no por desconocimiento; en consecuencia no constituyen faltas de ortografía. No hay duda de que en los textos electrónicos son frecuentísimas las faltas de ortografía (igual que en los textos manuscritos e impresos); pero también son muy frecuentes las heterografías, prácticamente inexistentes en los textos sobre papel.

En conclusión, los nuevos géneros de la escritura electrónica presentan en ocasiones características ortográficas y ortotipográficas distintas de la norma general. No tiene sentido la condena generalizada de determinados géneros de escritura electrónica por el supuesto perjuicio ortográfico que provocan en el alumnado de secundaria, porque las discrepancias con la norma suelen ser intencionadas –heterografías– y el uso frecuente de los géneros electrónicos de escritura lleva aparejado una mayor competencia ortográfica.

De nuevo nos encontramos con tópicos relacionados con la ortografía muy arraigados entre el profesorado de secundaria, pero que carecen de validez para la práctica didáctica. Leer mucho y hacer muchos ejercicios es la solución para la mala ortografía en la educación secundaria: un tópico que es cierto en muy pocos casos, por muy verosímil que parezca. Los SMS y los chats están en el origen de muchas de las faltas que se cometen en la educación secundaria: otro lugar común que habrá que comprobar en cada caso. El profesorado con mucha experiencia en la corrección ortográfica de textos en la

educación secundaria coincidirá en que se ven muy pocas faltas que tengan su origen en los distintos géneros de discursos electrónicos; aunque se encuentran con relativa frecuencia heterografías intencionadas que no son aceptables en los contextos y en las situaciones en las que se producen. Más que un problema ortográfico, se trata de un problema de adecuación a las distintas situaciones comunicativas similar al que se produce en aquellos hablantes que utilizan en sus textos escritos rasgos coloquiales propios de la comunicación oral. A las situaciones comunicativas tradicionales hemos de añadir las situaciones comunicativas que aporta Internet, Cristal (2002): el correo electrónico, los grupos de conversación, los entornos de juego en línea y las páginas web, y los mensajes de texto a móviles.

1. La ortografía de los chats y los SMS

La bibliografía que se ocupa de los chats y de los mensajes de texto a móviles es muy abundante. En general se estudia el fenómeno tanto desde su perspectiva lingüística como por sus aplicaciones en la enseñanza del español, normalmente como segunda lengua. El objeto de este estudio es la enseñanza de la ortografía en la educación secundaria de Andalucía, entendiendo ortografía como la escritura correcta de los textos que cada hablante produce en situaciones reales de comunicación. No hay duda de que el alumnado de secundaria utiliza los nuevos géneros de escritura

electrónica con frecuencia, sobre todo el chat y los SMS; un porcentaje muy significativo de estos hablantes escribe centenares de mensajes semanales utilizando los nuevos géneros, acaso los únicos en los que se redactan textos reales de comunicación escrita independientes de los ejercicios escolares.

La bibliografía que se ocupa de los géneros electrónicos coincide en que estos presentan una ortografía y una ortotipografía distintas de los textos convencionales, Palazzo (2005) la llama «anti-ortografía», y que esta forma de escribir no produce

Características de la escritura disortográfica de los chats en hablantes de educación secundaria
<ul style="list-style-type: none"> • Omisión de las tildes, absoluta en los SMS y muy frecuente en los chats, aunque muchos alumnos de secundaria utilizan las tildes en los chats de un modo no sistemático. • Simplificación de las letras dobles; x por ch, k por qu. También sh por ch. • Tendencia a una ortografía fonética; b por v, j por g, y por ll, s por c, omisión de h. • Tendencia a la supresión de vocales y aféresis de consonantes, sobre todo en los SMS. • Algunas letras se leen por su nombre o por su contexto; así k, d, t pasan a representar sílabas al leer el nombre de la letra y no su valor en el sistema ortográfico del español. • Sustitución de u por w en los diptongos y omisión, normalmente por aféresis, de la consonante inicial de la sílaba; webos, wuapa, weno. • Utilización de extranjerismos y neologismos ortográficos, onomatopeyas. • Utilización no normativa de siglas y acrónimos, tendencia al acortamiento de palabras. • Nuevos valores no normativos en el uso de las mayúsculas y los signos de puntuación, utilización de emoticonos: :D, XD, ;-). • Utilización de números y signos matemáticos con valor fonológico: xq, sa-lu2, +. • Omisión de determinados conectores (artículos, preposiciones, conjunciones, adverbios, etc.) y en general de las palabras que no se consideran imprescindibles para la comunicación.

problemas de comunicación al destinatario de los mensajes (los textos son coherentes y cohesionados porque los destinatarios de los mensajes comparten las mismas competencias), Cassany (2003), Domínguez Cuesta (2005), Laborda (2003; 2005), etc. Lejos de escandalizarse por las características propias de estos registros, Domínguez (2005) los considera materiales actuales, accesibles, de lenguaje familiar, joven, moderno y cercano, con múltiples posibilidades didácticas.

Morala (2001), Domínguez (2005) y Araujo (2006), entre otros, relacionan la ortografía de los chats y los SMS, y describen sus características fundamentales. Podemos señalar algunos rasgos de la ortografía de estos textos electrónicos que influyen en la ortografía de los textos escritos sobre papel. No debemos olvidar que el código se transforma y reinventa por la creatividad de los hablantes, y que estas características están sujetas a una continua evolución.

También en las discrepancias ortográficas que se producen en la escritura electrónica se debe delimitar el origen de la cacografía en cada hablante y en cada texto. No puede tener la misma consideración, Gómez Camacho (2002; 2006) la omisión sistemática de las tildes en hablantes que acentúan correctamente sus textos en otros géneros escritos, que en hablantes que cometen frecuentes faltas de ortografía en la atildación de determinadas palabras. A la hora de reflexionar sobre la relación entre los chats y los SMS, y la ortografía del alumnado de secundaria es necesario distinguir con claridad el origen del error.

La didáctica de la ortografía en la educación secundaria no puede obviar los nuevos géneros de escritura electrónica; pero en manera alguna esto significa que se imponga una ortografía normativa en los chats y los SMS. Estos géneros tienen sus propias convenciones ortográficas y ortotipográficas en función de los intereses y las necesidades comunicativas de los hablantes que los utilizan; solo en las cacografías que se producen por desconocimiento de la norma, que también aparecen en los géneros textuales tradicionales, se deben aplicar los recursos didácticos se han enunciado en este proyecto.

La otra restricción evidente afecta a la situación comunicativa. La ortografía y la ortotipografía de los chats y los SMS no son aceptables

en otros géneros electrónicos de escritura ni en los textos escritos sobre papel. Igual que se hace con los textos orales y escritos, en los textos electrónicos es imprescindible la distinción entre los distintos géneros electrónicos y, sobre todo, con los géneros tradicionales de escritura. Lo que es admisible en un chat puede dificultar la comunicación en un correo electrónico o resultar inadmisibles en un texto manuscrito. No es lo mismo leer o escribir un ensayo que hacerlo en un chat (Cassany, 2003; Rodríguez, 2003). El alumnado de secundaria distingue perfectamente estas situaciones comunicativas; pero, en los casos en los que no sea así, se debe insistir en que las grafías de los chats son faltas de ortografía fuera de ese contexto.

A pesar de que existe una norma extraacadémica que rige los textos de los chats y los SMS —en Internet podemos encontrar diccionarios y gramáticas que regulan la escritura de estos géneros electrónicos—, no parece que sea necesario que la educación secundaria se ocupe de la competencia ortográfica de estos textos. Sin embargo, es imprescindible que la reflexión lingüística y ortográfica sobre los mismos ayude a que la ortografía normativa de la mayoría de los textos escritos que generan los hablantes sea la adecuada. Las faltas de ortografía limitan gravemente la eficacia comunicativa de los textos escritos y son inaceptables en hablantes competentes. Las heterografías y los nuevos usos ortotipográficos pueden ser adecuados en los chats y los mensajes de texto a móviles; pero no en los textos de correos electrónicos, páginas web, foros de discusión, blogs y textos escritos sobre papel.

En la educación secundaria tienen cabida la voluntad de jugar con las palabras, el principio de que todo lo que sirve para comunicar es válido, el gusto por los géneros informales de escritura electrónica, el valor ideológico y estético antisistema de la *k*, la evocación dialectal de la *sh*, la complicidad de la *w*, el plus informático y de género de la *@* o los referentes culturales

de los cómics y la publicidad; pero la ortografía asociada a determinados géneros de escritura y a la rebeldía característica de la adolescencia se convierte en faltas de ortografía en la mayoría de los textos escritos que necesitan producir los hablantes de educación secundaria. La diversidad lingüística, que se produce en los actos de comu-

Origen de las cacografías que se cometen en los chats

- Cacografías que se cometen por desconocimiento de la norma ortográfica. Son las tradicionales faltas de ortografía que aparecen en los textos escritos, sean electrónicos o no.
- Cacografías producidas por falta de competencia mecanográfica en el uso del teclado del ordenador. Se trata de un error material muy frecuente que no se corrige por falta de revisión del texto.
- Cacografías para dar énfasis al texto (repetición de vocales, de signos de interrogación y exclamación, uso de mayúsculas, onomatopeyas no normativas).
- Heterografías voluntarias que responden a una ortografía privada entre los hablantes coenunciadores del texto.
- Utilización de signos no grafemáticos con un valor diferente al de la ortografía y la ortotipografía tradicionales.

nicación escrita por las variedades diafásicas, e incluso diatópicas y diastráticas, es justamente lo contrario de la utilización sistemática de un único discurso en todos los contextos y situaciones. Si la informalidad se convierte en norma y la disortografía en la nueva ortografía (Galán, 2002), los objetivos que persigue la educación secundaria para la comunicación escrita en español no se habrán alcanzado, y en su lugar obtendremos un desastroso empobrecimiento de nuestra lengua materna.

Este fragmento de un chat es un ejemplo real entre dos alumnos de 4º de ESO de un centro público andaluz. Se trata de hablantes dialectales competentes que cometen escasos errores ortográficos en sus textos escritos. Ambos chatean a diario y consideran que esta actividad no tiene relación alguna con la corrección ortográfica de los textos que redactan fuera del chat. Ninguna de las faltas que cometen en los textos escritos sobre papel se relacionan con la norma disortográfica de este texto.

Ejemplo de chat de alumnos de 4º de ESO

- olaa
- ey q tal?
- mu bien y tu??
- l poco cansao pk e estao estudiando mates
- q tienes un examn?
- q va, q t saka a la pizarra y t dic un ejercicio y lo tienes q ace
- uffff q feo no???
- tela
- oyee q man dixo k tas exao novia????
- xDD si
- cmo se yama???
- esk no la conoces...
- ahh
- weno y cmo e?
- mmm rubia, ojos claros...
- no veas como lo as triunfao no???:D
- jajjaaj la vdd esk si
- weno kiyo k m tngo k ir ya ns vemo mñn
- enga adwww.

El segundo ejemplo es un caso totalmente diferente. Las dos alumnas presentan una competencia ortográfica insuficiente para el nivel educativo que cursan. En la norma disortográfica que utilizan para chatear, aparecen muchas de las faltas de ortografía que cometen por ignorancia de la norma en sus textos escritos convencionales (ausencia de tildes, *hiba, *biste, *abla, *aora). Además el texto electrónico no llega a ser un verdadero texto coherente, cohesionado y comunicativo; parece que las dos coenunciadoras del mensaje no llegan a establecer una comunicación de calidad, como en los ejemplos de chats anteriores. Esta actividad comunicativa dificulta en estas hablantes el aprendizaje ortográfico, e invalida las actividades que

en este sentido realizan en el aula de secundaria. El planteamiento didáctico de la ortografía parte necesariamente en este caso de la reflexión sobre la escritura disortográfica que emplean al chatear; en ningún caso se trata de una ortografía alternativa (heterografías) que se emplea en un código privado compartido por las interlocutoras, se trata de faltas de ortografía por desconocimiento de la norma, que aparecen en todos los contextos y que deben evitarse también en el chat.

Desde luego no es el chat el que provoca las faltas, pero en este ejemplo subyace una actitud negativa hacia la ortografía potenciada por el chat, que se considera un elemento superfluo que no influye en la comunicación. La automatización de palabras como iba, viste, habla, ahora, había, recogidas en los inventarios cacográficos de estas alumnas, los problemas en la puntuación y la repetición excesiva de la conjunción y en los textos convencionales no se pueden abordar con eficacia si en el aula no se integran los textos que diariamente escriben estas alumnas.

Ejemplo de chat de alumnas de 4º de ESO

- Mi amigo victor de madri.
- Illa cuanto ta costao el lapi a ti.
- Je fue x reyes.
- Yaya s x si lo sabíass.
- Keva.
- Aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa, di argo n t kedes callaaaaaaaa bist aye arrayan¿
- Sí, arfina la via del ruben sta embarasa o??
- Lo sta.
- Aaaaaa, mes mal.
- Ji el otro dia me vio el ami xq hiba en un coxe y y al cruza m di cuenta q era e y me lo, Dijo su priama.
- Aaaaaa.
- Illa dile a tu prima q como mezclo los 2 msn=.
- Sta.
- Mira t voy a pone una cosa.
- Spera.
- Ok.
- Si.
- M scuxas.
- Sí. Me voy mañana ablamos. Ok???
- Xaooooo.

2. El correo electrónico, los programas de edición de textos y los correctores ortográficos

La comunicación mediatizada por ordenador ha modificado las habilidades tradicionales de lectura y escritura, de comprensión y expresión escritas. Los nuevos géneros de escritura electrónica suelen clasificarse en géneros sincrónicos (por ejemplo los chats) y asincrónicos (por ejemplo, el correo electrónico) (Cassany, 2003).

Lafrance (2005) presenta una interesantísima tipología de los tipos sociales de los internautas, distin-

guiendo seis tipos de usuarios: el buscador de información, el comunicador, el jugador, el compartidor, el creativo y el comprador. Los adolescentes de Montreal, donde se realizó el estudio, se ajustaban a los cinco primeros tipos, pero no al de comprador porque carecían de tarjeta de crédito para realizar sus compras por Internet. En cuanto al sexo, las chicas eran hábiles comunicadoras y gustaban de escuchar música pirateada en MP3, mientras que los chicos eran más bien jugadores y aficionados a la tecnología. Estos mismos usuarios distinguían con claridad entre los mensajes de los chats y los correos electrónicos; el mayor grado de formalización de los correos electrónicos, de alguna manera relacionados con las cartas tradicionales, se reflejaba sobre todo en la ortografía: la ortografía de los correos se corregía; pero no la de los chats.

Aparecen, por tanto, algunos géneros de escritura electrónica donde la ortografía de la palabra y de la frase, y las convenciones ortotipográficas, son similares a las de la escritura normativa. Es cierto que los correos electrónicos, igual que el género epistolar escrito sobre papel, presenta diferentes registros con diferentes características expresivas. Laborda (2005) distingue y analiza tres registros en el correo electrónico: coloquial, estándar y formal, pero en los tres se considera una descortesía prescindir de las convenciones ortográficas y ortotipográficas del español, y es obligada la revisión del texto con el corrector ortográfico. En el mismo sentido, autores como Lafrance (2005), Casanovas (2003) o Gómez Torrego (2001), entre otros, consideran que la revisión ortográfica de los correos electrónicos es una de las características de este género de escritura electrónica.

Es muy importante la distinción entre los chats y los correos electrónicos en el contexto de la didáctica de la ortografía en la educación secundaria. Independientemente de que se chatee y se envíe el correo utilizando el mismo programa, la mayoría de las características de la ortografía de los chats no es aceptable en un correo, incluidos los correos privados de carácter familiar. El uso del correo electrónico entre los miembros de la comunidad educativa se generalizará en breve en la educación secundaria de Andalucía, como ya ocurre en la enseñanza universitaria. Autores como Cabero (2004), Casanovas (2003) o Cassany (2003), entre otros, destacan las posibilidades educativas del uso del correo electrónico, que permite una comunicación abierta y democrática entre alumnos y profesores; en ningún caso esa comunicación se puede producir con una escritura disortográfica en la que el lector no comparte el código.

A efectos prácticos, la edición en un procesador

de textos, en un programa de presentación de textos o en un programa de correo electrónico permite la corrección ortográfica y gramatical, ya sea directamente por el hablante o mediante un recurso informático. Sorprende el escaso interés de la bibliografía por los correctores ortográficos y su relación con la competencia ortográfica de los hablantes. Parece que hay una cierta desconfianza hacia estas herramientas que se perciben como una trampa para evitar el aprendizaje ortográfico, como un atajo que permite escapar impune al hablante con faltas de ortografía. Personalmente opino que los programas de edición de textos y los correctores ortográficos son excelentes instrumentos didácticos para la adquisición de la competencia ortográfica, una ayuda inestimable para hablantes que persisten en errores ortográficos; los correctores ortográficos ayudan a escribir sin faltas de ortografía, por lo que no hay motivo alguno para restringir su uso en la educación secundaria.

El problema, una vez más, es de aprendizaje; debemos aprender la correcta utilización de los programas de edición de textos y de los correctores ortográficos para solucionar sus dudas y para automatizar la escritura del vocabulario expresivo. La idea de que un texto está correctamente escrito cuando el corrector ortográfico no detecta errores es lo que perjudica el aprendizaje ortográfico del alumnado de secundaria, no la utilización del programa; los correctores ayudan al hablante a revisar su texto, pero en ningún caso revisan el texto por el hablante. Cassany (2003) insiste en la necesidad de la incorporación de la comunicación mediatizada por ordenador y de la escritura electrónica a los programas de lengua, como parte del currículo y como instrumento didáctico para el aprendizaje; en mi opinión, la competencia básica es la utilización de los programas de edición de textos (incluidas las habilidades mecanográficas para el uso del teclado y la correcta utilización de los correctores).

La corrección informática de textos presenta dos grandes limitaciones. En primer lugar, un corrector ortográfico no es más que un diccionario que compara el vocabulario utilizado por el hablante con el que se recoge en el programa de edición de textos. Las discrepancias se consideran como faltas y las coincidencias como palabras correctas. En otras palabras, todas las faltas de ortografía que coincidan con el vocabulario recogido en el diccionario pasarán inadvertidas. Todas las palabras que se distinguen por el uso de la tilde, por ejemplo las tildes diacríticas, escapan a la corrección automática del procesador de textos. No se trata de un problema menor, según Alameda y Cueto (1995) las palabras más frecuentes del español son de, que, el, a,

se, como y más; todas escapan a los correctores ortográficos y todas aparecen con frecuencia entre los errores ortográficos que comete el alumnado de secundaria. Los hablantes que dudan en la escritura de estas palabras deben ser conscientes de que su corrector ortográfico no les puede ayudar a escribirlas sin faltas. Por ejemplo, el sistema operativo Guadalinux en su última versión viene acompañado de numerosos programas de software libre de edición de textos, ya sea en varios procesadores de textos (Writer, Abi-Word, etc.), en programas de presentación de textos (Impress) o en editores de correo electrónico (Firefox). Todos ellos tienen herramientas de corrección ortográfica de textos muy potentes que, sin embargo, son incapaces de reconocer la cacografía en una frase del tipo *va ha más infinitivo, a pesar de que es relativamente frecuente entre el alumnado de secundaria. Los correctores ortográficos incluidos en los programas que acompañan las últimas versiones de Windows presentan la misma deficiencia. Así ocurre con los procesadores de textos de Guadalinux.



La misma dificultad encontramos en los programas de otros sistemas operativos.

El segundo problema de los correctores ortográficos son las falsas correcciones contra la norma académica. Las fuentes de la ortografía académica son el DPD (2005) y la versión en línea del DRAE (ambos disponibles en www.rae.es); sin embargo, los programas de edición de textos y de correo electrónico ignoran las novedades que se incorporan a la ortografía española.

Gómez Torrego (2001) y Gómez Camacho (2006) analizan las características de los correctores ortográficos. En el contexto de la didáctica de la ortografía en la educación secundaria, se pueden hacer las siguientes consideraciones.

La propuesta didáctica para la competencia ortográfica en la educación secundaria parte del vocabula-

rio expresivo escrito de cada hablante en el que aparecen las dudas y los errores ortográficos, recogido en un inventario cacográfico. Los procesadores de textos son excelentes auxiliares para elaborar estos inventarios cacográficos; permiten, entre otros, reconocer con facilidad las cacografías que se producen por desatención en ejercicios reales de comunicación y que pasan inadvertidos por sus misma naturaleza en la revisión del texto manuscrito por el propio hablante. Los textos que se producen en los programas de edición de textos y en programas de correo electrónico muestran al hablante los errores en el mismo momento de la escritura. El alumnado de secundaria no debe corregir sin más el error, y mucho menos permitir al programa que lo corrija automáticamente; cada hablante competente debe reflexionar sobre el origen del error y su frecuencia en el vocabulario expresivo escrito que utiliza, recogiéndolo en un vocabulario ortográfico personal que le ayude a automatizar la escritura correcta con el recurso didáctico adecuado en cada caso.

Desde otro punto de vista, el conocimiento de los correctores ortográficos y su comparación con los inventarios cacográficos de cada hablante permiten determinar si las dudas ortográficas escapan al ámbito de los correctores. La revisión del texto escrito será entonces más metódica y atenta en aquellas palabras en las que el hablante sabe que suele cometer faltas de ortografía y para las que el corrector no es útil. Es muy fácil determinar si un procesador de textos detecta una cacografía, basta con copiar el inventario cacográfico en el ordenador e intentar reproducir los errores; si el corrector no los detecta, sabremos que esas son las palabras que tienen más probabilidad de aparecer con faltas de ortografía en nuestros textos electrónicos.

3. Conclusión

Como indica Cassany (2003), enseñar a escribir no puede ser igual a como era hace pocos años cuan-

Características de los correctores ortográficos

- Los correctores ortográficos no corrigen la ortografía del texto, son una ayuda para que el hablante revise el texto que acaba de escribir.
- Algunas palabras que el corrector señala como faltas de ortografía están correctamente escritas.
- Muchas palabras que el corrector no señala como faltas de ortografía están mal escritas.
- Las tildes diacríticas y las palabras que se distinguen por el uso de la tilde no se detectan por el corrector ortográfico.
- Las palabras parónimas (se escriben de forma parecida, pero tienen distintos significados) y las palabras homófonas (se pronuncian igual, pero se escriben de forma diferente y tienen distinto significado) pasan inadvertidas al corrector.

do no estaba tan extendida la comunicación mediada por ordenador. Los nuevos géneros de escritura electrónica no pueden quedar fuera de la educación secundaria, sencillamente porque son las prácticas de comunicación social dominantes. Las restricciones sobre el uso de los programas de edición de textos y los correctores ortográficos carecen de sentido, bien utilizados constituyen un excelente instrumento para la reflexión ortográfica y la elaboración de inventarios cacográficos. A modo de conclusión, podemos esbozar algunas orientaciones didácticas sobre la relación entre el ordenador y la competencia ortográfica del alumnado de secundaria.

Orientaciones para ortografía de la escritura electrónica en educación secundaria

- La escritura disortográfica de los chats y los SMS es un código independiente que no debe utilizarse en otros textos escritos.
- En estos géneros de escritura electrónica, deben evitarse las cacografías que coincidan con faltas de ortografía que se cometen en los textos escritos normativos; si no se refuerza el error y se retrasa la adquisición de la competencia ortográfica.
- Los programas de edición de textos que disponen de correctores ortográficos –procesadores de textos, presentaciones, correo electrónico, etc.– ayudan a escribir sin faltas; son útiles, por tanto, para la adquisición de la competencia ortográfica.
- Los correctores ortográficos no corrigen la ortografía de los textos; ayudan a que el escritor revise la ortografía del texto que ha producido. Los correctores ortográficos no son una fuente normativa para la ortografía española.
- Los correctores ortográficos deben facilitar la reflexión crítica sobre la ortografía de cada hablante, ayudándole a identificar el vocabulario expresivo en el que surge la duda y a elaborar un vocabulario ortográfico personal (inventario cacográfico).
- No es aconsejable la utilización indiscriminada de las fuentes y los recursos ortográficos que ofrece Internet. La mayoría son erróneos o están anticuados. Las fuentes académicas de la ortografía española se resumen en el DRAE y en DPD, ambos disponibles en la web de la Academia para su consulta en línea.

Referencias

ARAÚJO, M.H. y MELO, S. (2006): «Del caos a la creatividad: los

chats entre lingüistas y didactas», en *Estudios de Lingüística del Español*, 24 (<http://elies.rediris.es/elies24/araujo.htm>).

CASANOVAS, M. (2003): «El correo electrónico como medio de aprendizaje lingüístico», en *Cultura y Educación*, 15 (3); 253-267.

CASSANY, D. (2003): «La escritura electrónica», en *Cultura y Educación*, 15 (3); 239-251.

CRYSTAL, D. (2002): *El lenguaje e Internet*. Madrid, Cambridge University Press.

DOMÍNGUEZ CUESTA, C. (2002): «Los mensajes de texto a móviles y la enseñanza de la lengua española», en *V Congreso de Lingüística General*. Universidad de León, 05-03-02 (<http://www3.unileon.es/dp/dfy/LG/D.html#DomIniguez>).

GALÁN RODRÍGUEZ, C. (2002): «En los arrabales de la comunicación: los mensajes sms», en *Anuario de Estudios Filológicos*, XXV; 103-117.

GÓMEZ CAMACHO, A. (2002): «Los chats en la enseñanza de la lengua española», en *Escuela Abierta*, 5; 93-104.

GÓMEZ CAMACHO, A. (2005): «Enseñar ortografía a universitarios andaluces», en *Escuela Abierta*, 8; 129-148.

GÓMEZ CAMACHO, A. (2006): *La ortografía en la enseñanza superior (Problemas ortográficos de universitarios andaluces)*. Sevilla, Fundación San Pablo Andalucía (CEU).

GÓMEZ TORREGO, L. (2001): «La ortografía del español y su didáctica», en *Español actual: Revista de español vivo*, 75; 55-66.

LABORDA, X. (2003): «Estilo y cortesía en el correo electrónico», en *Tonos. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 6.

LABORDA, X. (2005): «Tecnologías, redes y comunicación interpersonal. Efectos en las formas de la comunicación digital», en *Anales de documentación*, 8; 101-116

LAFRANCE, J. (2005): «Resultados de una investigación en Montreal. Nuevas tecnologías de la comunicación y jóvenes», en *Telos*, 63.

MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (2004): *Ortografía y ortotipografía del español actual*. Gijón, Trea.

MORALA, J.R. (2001): «Entre arrobas, eñes y emoticones», en *II Congreso Internacional de la Lengua Española. 'El español en la sociedad de la información'*. Valladolid, 16-10-01 (http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/4_lengua_y_escritura/morala_j.htm).

PALAZZO, G. (2005): «¿Son corteses los jóvenes en el chat? Estudio de estrategias de interacción en la conversación virtual», en *Textos de la CiberSociedad*, 5 (<http://www.cibersociedad.net>).

YUS, F. (2001): «Ciberpragmática: entre la compensación y el desconcerto», en *II Congreso Internacional de la Lengua Española. 'El español en la sociedad de la información'*. Valladolid, 16-10-01. (http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/4_lengua_y_escritura/yus_f.htm).

- Pedro Álvarez Suárez
Granada

La prensa como recurso en educación ambiental: análisis de una experiencia

Newspapers as a didactic resource for the environmental education

A pesar de las repetidas recomendaciones de la UNESCO para integrar los medios en la educación, la gran mayoría del profesorado continua ignorando las grandes posibilidades que éstos ofrecen como recurso didáctico. En este trabajo se presenta una estrategia didáctica alternativa a la metodología tradicional (transmisiva-expositiva) que, salvando la distancia entre la teoría y la práctica, muestra el uso de la prensa como recurso didáctico en la formación de profesorado de educación ambiental. Se analizan, también, los cambios que esta metodología produce en los conocimientos conceptuales y actitudes ambientales de los sujetos que la siguen.

In spite of the repeated recommendations of the UNESCO to integrate the use of mass media in the education, the most teachers ignore their great possibilities as a didactic resource. In this work we present a new didactic strategy, alternative to the traditional methodology, which shows in practice the use of newspapers as a didactic resource in the training of environmental education teachers. We also analyze the changes in the conceptual knowledge and environmental attitudes that this methodology brings to the students.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Educación ambiental, formación de profesorado, prensa, recurso didáctico, cambio conceptual, cambio actitudinal.

Environmental education, training teachers, newspapers, didactic resource, conceptual knowledge, attitudinal change.

1. Prensa y educación

Desde los años setenta existen numerosas propuestas, teóricas en su mayor parte, acerca de la conveniencia de integrar los medios de comunicación en el aula, argumentándose a favor de ello: a) la actualidad, diversidad, pluralismo, presentación de problemas reales y cotidianos, etc. que tienen sus informaciones (Gonnet, 1984); b) su valor para la formación crítica de los escolares (Ballesta, 1995), en cuanto que favorece el desarrollo de hábitos tales como: saber pensar, distinguir hechos de opinión, saber comunicar, aprender a buscar información, a juzgar,

◆ Dr. Pedro Álvarez Suárez es profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad de Granada (palvarez@ugr.es).

analizar, contrastar el pluralismo ideológico, sintetizar, determinar la tendenciosidad, desarrollar el sentido crítico, etc. (Merayo, 2000); c) también se ha señalado que, frente a la metodología transmisiva, centrada en los contenidos conceptuales, los medios favorecen el que los escolares investiguen su realidad —relacionando sus conocimientos conceptuales con hechos del entorno— y sean protagonistas de su propio aprendizaje (Masterman, 1993).

Resulta evidente, pues, que el sistema educativo no puede ignorar a los medios de comunicación, sino que ha de integrarlos didácticamente y obtener de ellos todo lo que de positivo pueden ofrecer (Ferrés, 2002: 22). Sin embargo, quince años después de que la UNESCO realizara, en 1984, la Declaración sobre la educación para los medios, alertando sobre la necesidad de establecer un diálogo abierto entre los medios de comunicación social y el medio escolar, los avances logrados en esta línea eran extremadamente lentos, a pesar de la «explosiva» expansión experimentada por los medios de comunicación en este período; por ello, en abril de 1999, en la Conferencia Internacional sobre Medios y Educación, celebrada en Viena, la propia UNESCO vuelve a insistir en la necesidad de la educación mediática (UNESCO, 1999), aunque una vez más hemos de reconocer que el panorama actual no es nada alentador, pues la gran mayoría del profesorado continúa ignorando no sólo la necesidad de un diálogo crítico con los medios de comunicación para lograr la formación integral de los ciudadanos del futuro, sino incluso, las enormes posibilidades que los medios ofrecen como recurso didáctico (Aguaded, 2005; Carbonell, 2001).

A nuestro juicio, las principales causas de ello son: a) la falta de formación del profesorado en este campo, consecuencia, a su vez, como señala Schneider (1996), de las dificultades que conlleva la utilización crítica de los medios de comunicación en el aula por el lenguaje que emplean, su estructura y su singular funcionamiento; b) la ausencia de estrategias didácticas cuya eficacia haya sido debidamente contrastada (Lin, 1999), íntimamente relacionada con la anterior. A las que cabe añadir, de acuerdo con Von Feilitzen (2002), la falta de apoyos institucionales y el interés de los medios en mantener sus posiciones ideológicas, en muchos casos, en desacuerdo con las propias metas educativas.

2. Prensa y educación ambiental

Por otra parte, la manifiesta insuficiencia de la enseñanza «tradicional» —de carácter expositivo-transmisivo— para promover el aprendizaje significativo de la

educación ambiental —en adelante, EA— hace necesaria la elaboración de propuestas alternativas más fructíferas y satisfactorias. Por ello, como marco de referencia que organice la práctica de la EA, desde la Conferencia de Tbilisi se viene señalando reiteradamente la conveniencia de partir de las problemáticas ambientales locales (ciudad o comunidad); sin excluir el que en una fase posterior se analice la dimensión «global» que puedan presentar, aunque su práctica entraña bastantes dificultades derivadas, fundamentalmente, de la complejidad de los problemas ambientales, ya que muchos de ellos son ejemplos de causalidad múltiple.

Como paso previo para abordarlos adecuadamente se precisa, pues, disponer de suficiente información, objetiva, fiable y contrastable, que nos permita identificar los factores que intervienen, analizar las conexiones entre ellos y determinar la importancia de cada uno de ellos (Álvarez y Rivarossa, 2002) y, en este sentido, los medios de comunicación juegan un papel fundamental, hasta el punto de que, de acuerdo con Perales y García (1999), los podemos considerar como las principales fuentes de información sobre temas medioambientales. Ver o escuchar acerca de problemas ambientales en los medios de comunicación se ha convertido en una experiencia prácticamente cotidiana. Tanto en la radio, como en la televisión, revistas y diarios, encontramos con noticias relativas a la contaminación atmosférica, de ríos, de suelos, de desastres ecológicos diversos, de desastres naturales, sobre preservación de lugares históricos, planificación del territorio, etc., por lo que podemos decir, sin temor a equivocarnos, que aprendemos más acerca del medio ambiente a través de los medios de comunicación que por la experiencia directa; máxime, cuando muchos de los cambios ambientales, especialmente los globales («efecto invernadero», destrucción de la ozonosfera, contaminación radiactiva...), no podemos percibirlos directamente y sólo tenemos de ellos la información proporcionada por los medios de comunicación¹. Sin embargo, cantidad y calidad de información no son siempre términos sinónimos y, en muchos casos, los medios hacen una labor de «desinformación», banalizando el tema o insuflando la ilusión de un saber que no es tal; ya que cuando el público repite palabras como contaminación, lluvia ácida, efecto invernadero, etc., tiene la ilusión de saber; cuando, desgraciadamente, este saber no es real. Para lograr que los alumnos «consuman medios» con sentido crítico y en relación con la EA, los recortes de prensa sobre temas ambientales —cada vez más frecuentes— constituyen el recurso didáctico más apropiado, pues aunque las noticias de prensa no tienen el efecto impactante de

los reportajes televisivos, al ser mucho más numerosas permiten analizar el tratamiento que recibe una

misma noticia según la fuente de información –sensacionalista, científico, riguroso, aséptico, cuantitativo, cualitativo, etc.–, pues «los medios de comunicación ofrecen un modelo de experiencia ambiental mediada» (Graumann y Kruse, 1990: 220), ya que distintos grupos, con distintos intereses –políticos, empresas o grupos ecologistas, por ejemplo– ofrecen distintas perspectivas de un mismo problema o impacto ambiental –a veces contradictorias– que al ser contrastados por el alumnado le permitirán no sólo formarse su propia opinión sobre el tema, sino también la adquisición de aprendizajes reales y significativos. Si, además, el problema pertenece al contexto de su vida cotidiana –y los medios de comunicación lo propician– le verán mayor sentido y funcionalidad, lo que favorecerá su motivación y, consiguientemente, cambiar sus actitudes hacia el medio ambiente.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, nos hemos planteado la eficacia de la utilización de la prensa como instrumento educativo frente a una metodología «tradicional», en cuanto a la adquisición de conceptos y actitudes ambientales en profesorado de EA en formación.

3. Método

3.1. Objetivos

El objetivo de este trabajo es analizar los cambios que se producen en los conocimientos conceptuales y actitudes ambientales de profesores de EA en formación que trabajan sobre los principales problemas ambientales, globales y locales, empleando como recurso didáctico noticias aparecidas en la prensa, como alternativa a una metodología «tradicional», de carácter transmisivo-expositivo.

3.2. Participantes

Los sujetos que constituyen la muestra de este estudio representan a la población escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España), que cursa la especialidad de Educación Primaria, para los cuales la asignatura «Educación Medioambiental» tiene carácter obligatorio y una carga lectiva de 4,5 créditos (45 horas). Los componentes de la muestra (n=224) estaban previamente distribuidos en dos grupos, desde la Secretaría del Centro, por lo que no fue posible un muestreo aleato-

Grupos	N (nº sujetos)	Hombres	Mujeres	Edad media	Desviación típica
Control	108 (48,21%)	37 (16,52 %)	71 (31,70 %)	21,29	1,43
Experimental	116 (51,79%)	41 (18,30 %)	75 (33,48 %)	21,47	1,22
Total	224	78 (34,82 %)	146 (65,18 %)	21,38	1,32

Tabla 1: Composición de la muestra.

rio de los mismos: un grupo experimental –que utilizan la prensa como recurso didáctico– y uno de control, que sigue una metodología expositivo-transmisiva. La composición y características de la muestra (sexo, edad) se expone en la tabla siguiente (Tabla 1).

3.3. Variables, diseño y procedimiento.

La comprobación del funcionamiento del modelo de intervención ha implicado el empleo de un diseño cuasi experimental –dado que los grupos no han sido escogidos aleatoriamente– con dos grupos naturales, uno experimental y uno de control, que ha conestado de las siguientes fases:

1) Pretest: Aplicación a cada uno de los grupos, experimental y de control de una escala de actitudes ambientales previamente construida y validada (Álvarez, De la Fuente y García, 2002) a fin de conocer su nivel actitudinal de partida hacia la protección y mejora del medio ambiente (incluida como anexo 1); así como dos cuestionarios para evaluar sus conocimientos conceptuales acerca del medio ambiente y la problemática ambiental: uno constituido por diez preguntas abiertas, que había sido previamente validado, se construyó a partir del que, sobre conceptos de ecología, elaboró la British Ecological Society en 1987 (Cherret, 1989), añadiéndole diversos ítems sobre conceptos derivados de la intervención humana sobre el medio en función de su «popularidad», es decir, en función de su frecuencia de aparición en medios de comunicación (Álvarez, De la Fuente, Perales y García, 2002); el otro, estaba constituido por una relación de problemas ambientales que los sujetos tenían que valorar en función de la importancia (gravedad) atribuida a cada uno de ellos (véase el anexo 2).

2) Tratamiento experimental: Los sujetos del grupo de control siguieron una metodología expositiva, basada en clases «magistrales» en las que el profesor explicaba un programa de contenidos, conceptuales fundamentalmente, previamente fijado, que los alumnos han de memorizar para ser calificados, sin que ello excluya la realización de experiencias de laboratorio y salidas extraescolares que tienen por objetivo comprobar la «realidad» de lo expuesto en el aula. Simultáneamente, los sujetos que componían el grupo experimental, distribuidos en grupos pequeños (4-5 alumnos), utilizaban recortes de prensa sobre diversas pro-

blemáticas ambientales, para realizar las siguientes actividades:

a) Información básica sobre diversas problemáticas ambientales, tanto globales como locales, incluidas en el programa de la asignatura proporcionada por el profesor (anexo 3).

b) Búsqueda de información acerca de estas problemáticas en distintos diarios (locales y nacionales) y revistas de información general.

c) Lectura comprensivo-formativa de los recortes de prensa recogidos, realizando un glosario con los términos «científicos» que aparecen en los mismos; en el caso de un suceso (impacto) concreto, se realiza la secuencia temporal del mismo y se completaba la ficha incluida como anexo 4.

d) Clasificación de las noticias en función de la fuente que la genera, es decir, si el mensaje analizado procede: de una agencia de noticias, de un corresponsal, de un enviado especial, de la propia redacción del periódico, de una fuente gubernamental, de un político de la «oposición», de un representante de una empresa implicada (en el caso de impactos concretos), de un especialista independiente, o de otros (indicándolos).

e) Identificación del género periodístico al que pertenece la información; es decir, los componentes del grupo han de diferenciar entre: editorial, artículo de opinión, noticia, entrevista, informe, reportaje, rueda de prensa u otros (indicándolos).

f) Clasificación según el «tratamiento» que recibe la noticia: informes objetivos –cuantitativos o no– de los hechos, informes técnicos, otros (indicándolos).

g) Análisis comparativo de la información básica recibida del profesor con la ofrecida en la prensa, atendiendo a la clasificación anterior.

h) Elaboración de un informe acerca de la importancia de la problemática tratada, incluyendo gráficos o tablas ilustrativas, en su caso.

i) Debate en gran grupo y elaboración de un «mapa conceptual» o «trama de contenidos» consensuada, acerca de la problemática estudiada, sus causas, impactos ambientales derivados de ella, relaciones con otros problemas, etc.

j) Propuesta de soluciones para la problemática tratada, que incluya:

- Identificar posibilidades para la acción, pues la posibilidad de aplicar lo aprendido produce satisfacción y da sentido al propio aprendizaje; se trata, por tanto, de

definir unas líneas de actuación que canalicen la construcción de respuestas a los problemas estudiados. Con ello se inicia una fase de trabajo larga, en la que interactúan gran diversidad de informaciones –contenidos, en definitiva– puestas en juego en el proceso de aprendizaje, desarrollándose así el complejo proceso de reestructuración de conocimientos.

- Considerar la viabilidad de las propuestas planteadas, ya que, posteriormente, es importante considerar la viabilidad de las propuestas realizadas –qué bloqueos y obstáculos podemos encontrar–, a fin de orientarlas y reconducirlas si fuera preciso y establecer un orden de prioridades para la acción; es decir, que los alumnos han de señalar, razonadamente, qué acciones son más urgentes y cuáles son más necesarias a largo plazo.

3) Posttest: al finalizar la experiencia, se realiza una nueva aplicación, a ambos grupos, para comprobar si se han producido diferencias en las actitudes ambientales y conocimientos sobre la problemática ambiental entre los sujetos de los grupos experimental y de control y, en su caso, si estas son significativas a nivel estadístico.

Se utiliza, por tanto, una variable independiente: la metodología didáctica utilizada, con dos niveles: experimental, que utiliza la prensa como recurso didáctico y expositivo-transmisiva, utilizada en el grupo de control; mientras que se registran dos variables dependientes: actitudes hacia el medio ambiente y conocimientos conceptuales sobre el medio ambiente y la problemática ambiental.

3.4. Análisis estadísticos y resultados

Los datos recogidos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versión 12.0 y Excel 2000.

El análisis descriptivo de los datos obtenidos en el pretest tiene un doble interés, pues, por una parte nos permitirá conocer el nivel de conocimientos conceptuales de los alumnos al comienzo del curso y, por otra parte, nos permitirá el contraste del cambio conceptual y actitudinal producido, en su caso, al finalizar el curso.

En cuanto a los contenidos conceptuales, el cuestionario 1, anteriormente descrito e incluido en el anexo 2, fue corregido por cinco profesores del De-

Grupo	Participantes (N)	Puntuación media	Desviación típica	Error típico de la media
Control	108	3,18	1,0738	0,1379
Experimental	116	3,06	1,3592	0,2168

Tabla 2. Conocimientos conceptuales sobre medio ambiente y problemáticas ambientales (Conocimientos 1), en el pretest. Estadísticos descriptivos.

partamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad de Granada, que valoraron con 1 punto las respuestas correctas y con 0 puntos las incorrectas, observándose que, en su mayor parte, los sujetos de ambos grupos desconocían los conceptos y estructuras conceptuales relacionadas con el medio ambiente, a pesar de la incidencia que muchos de ellos han tenido y tienen en los medios de comunicación, siendo por tanto bastante bajas las puntuaciones obtenidas por ambos grupos, aunque ligeramente superiores para el grupo de control (véase la tabla 2).

Para contrastar las posibles diferencias entre los conocimientos conceptuales sobre medio ambiente de ambos grupos antes del tratamiento experimental (pretest), se realizó la prueba de Mann-Whitney sobre los porcentajes de respuestas acertadas por ambos grupos, comprobándose que no existían diferencias estadísticamente significativas entre ellos (valor = 45,00; $p < 0,846$); hecho que se reafirmó mediante un test sobre la igualdad de medias en muestras independientes (la «t» de Student), obteniéndose como resultados: $t = 0,194$; $p < 0,837$.

En cuanto a la importancia (gravedad) atribuida a diversos problemas ambientales (cuestionario «Conocimientos 2», incluido en anexo 2), las valoraciones son muy similares en ambos grupos, destacando la tendencia a dar mayor importancia (considerarlas más graves) a las problemáticas del entorno próximo de los sujetos (atención «a lo local») frente a otras de carácter planetario (atención «a lo global»).

Respecto a las actitudes hacia el medio ambiente los datos obtenidos en el pretest, también reflejan resultados similares para ambos grupos: 48,71, con una desviación típica = 9,62, para el grupo de control y 49,13, con una desviación típica = 10,04, para el grupo experimental; además, al realizar el contraste entre los grupos de control y experimentales mediante un análisis de varianza (Anova), éste mostró que no existían diferencias significativas entre las medias de los grupos ($f = 8,419$; $p < 0,000$).

Grupo	Participantes (N)	Puntuación media	Desviación típica	Error típico de la media
Control	108	5,129	1,9764	0,1426
Experimental	116	8,643	1,0038	0,2159

Tabla 3. Conocimientos conceptuales sobre medio ambiente (Conocimientos 1) en el postest. Estadísticos descriptivos.

Por otra parte, cabe destacar que los valores obtenidos son bastante altos, lo que podría ser debido al alto nivel de sensibilización que los universitarios españoles muestran hacia el medio ambiente, aunque no podemos descartar que dado el tipo de instrumento utilizado, una escala tipo Likert, los sujetos hayan sobrealorado esta variable por sentirse partícipes de un proyecto singular («efecto Hawthorne»).

Una vez terminada la experiencia (al finalizar el curso académico), con los datos recogidos en el postest se realizaron análisis estadísticos para comprobar si los participantes (profesores de EA en formación) que siguieron la metodología experimental mejoraron significativamente, en términos estadísticos, sus actitudes ambientales y sus conocimientos conceptuales acerca del medio ambiente, respecto a los sujetos que conformaban el grupo de control.

Así, el cuestionario de conocimientos conceptuales sobre el medio ambiente (Conocimientos 1) fue corregido por los mismos profesores que lo hicieron en el pretest y con idénticos criterios, obteniéndose, por ambos grupos, puntuaciones notablemente superiores a las conseguidas en el pretest; si bien, como puede verse en la siguiente tabla, fueron más altas para el grupo experimental.

Además, tanto al realizar la prueba de Mann-Whitney sobre los porcentajes de respuestas acertadas por los integrantes de cada uno de los grupos (valor = 6,000; $p = 0,000$), como al contrastar las puntuaciones medias obtenidas ($t = 11,973$; $p = 0,000$), pudimos comprobar que estas diferencias eran estadísticamente significativas. Por su parte, el contraste de medias para cada uno de los grupos entre el pretest y el postest,

también muestra diferencias estadísticamente significativas entre ambos $t = 10,874$; $p = 0,000$); es decir, que aunque ambos grupos han incrementado significativamente sus conocimientos conceptuales acerca del medio ambiente,

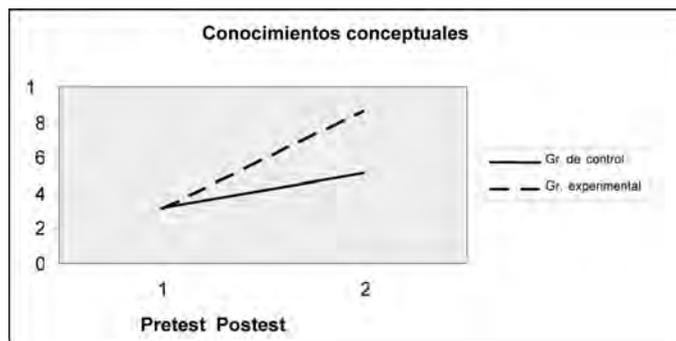


Figura 1. Evolución de los contenidos conceptuales.

los componentes del grupo experimental lo han hecho en mayor medida que los del grupo de control, como refleja la figura de la página anterior.

En cuanto a la valoración de la importancia (gravedad) de las problemáticas ambientales recogidas en el cuestionario «Conocimientos 2», debemos resaltar, por una parte, la tendencia de los componentes del

grupo experimental a considerar más importantes los problemas de carácter «global», mientras que los sujetos del grupo de control apenas han variado el sentido de su valoración respecto al pretest; por otra parte, el hecho de que la práctica totalidad de los participantes de ambos grupos (84,6%) consideren que los incendios forestales son uno de los problemas ambientales

Anexo 1: Cuestionario de actitudes hacia el medio ambiente

Se ruega su colaboración en un trabajo que llevan a cabo un grupo de profesores de esta Universidad, para lo cual debe responder sinceramente a la siguiente encuesta. A continuación hallará diversas proposiciones, sobre las que debe indicar su grado de acuerdo o desacuerdo. Para responder, rodee con un círculo el número correspondiente según la clave siguiente: 1) Totalmente de acuerdo; 2) De acuerdo; 3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4) En desacuerdo; 5) Totalmente en desacuerdo.

1. Considero que, personalmente, puedo hacer determinadas actuaciones para proteger el medio ambiente.	1	2	3	4	5
2. En nuestro país se destina, proporcionalmente, demasiado dinero a la protección ambiental. Es un «lujo» demasiado caro.	1	2	3	4	5
3. La contaminación debida a la producción de energía es un mal menor, frente a los beneficios que reporta.	1	2	3	4	5
4. No me importa la contaminación que se pueda producir en países lejanos, ya que nunca me afectará.	1	2	3	4	5
5. No tengo nada en contra de los osos panda, pero no me interesa si quedan muchos o pocos.	1	2	3	4	5
6. El dinero que se gasta en la protección de animales salvajes estaría mucho mejor empleado en obras públicas, como autovías, por ejemplo.	1	2	3	4	5
7. La legislación debería prohibir edificar en tierras cultivables.	1	2	3	4	5
8. Debemos procurar conservar todas las especies de animales de la Tierra, aunque ello suponga una fuerte inversión económica.	1	2	3	4	5
9. Debemos de ocuparnos primero de nuestras necesidades y después de los animales en peligro de extinción.	1	2	3	4	5
10. Es necesario conservar todas las especies vegetales de la Tierra, aún a costa de dedicar menos superficie a la producción agrícola.	1	2	3	4	5
11. Parece excesiva la preocupación por los combustibles fósiles, pues aunque en España son escasos, las reservas mundiales son prácticamente inagotables.	1	2	3	4	5
12. La mayoría de los metales usados en la industria se agotarán más o menos pronto, por lo que debemos empezar a reciclarlos.	1	2	3	4	5
13. La alarma por el imposible agotamiento de los minerales «industriales» es injustificada, pues los avances tecnológicos permitirán descubrir nuevos yacimientos y reexplorar los existentes.	1	2	3	4	5
14. Los contenedores de vidrio y papel se colocan en las calles para «dar buena imagen», ya que al final su contenido va a parar a los vertederos donde se mezcla todo.	1	2	3	4	5
15. El dinero que se emplea en la construcción y conservación de parques y jardines públicos estaría mejor empleado en asfaltar las calles (hay mucha más gente que utiliza vehículos propios que la que frecuenta los jardines).	1	2	3	4	5
16. En las ciudades costeras –al menos en las más turísticas– deberían tirar las basuras al mar, pues así se evitarán malos olores.	1	2	3	4	5
17. Me gustaría colaborar en la conservación de los monumentos de mi ciudad, pero desconozco qué puedo hacer al respecto.	1	2	3	4	5
18. Los países menos desarrollados deben explotar sus recursos naturales a ritmo acelerado, pues así podrían obtener divisas y elevar su economía.	1	2	3	4	5
19. Estaría dispuesto a colaborar en campañas de repoblación forestal en mis días libres.	1	2	3	4	5
20. Estaría dispuesto a pagar un impuesto especial, si se destinara a ayudar a los países menos desarrollados.	1	2	3	4	5
21. Está muy bien que existan asociaciones ecológicas y partidos políticos «verdes», pues se preocupan de presionar al Gobierno para que tenga en cuenta la protección ambiental.	1	2	3	4	5
22. No se debe incluir la educación ambiental en la educación obligatoria si ello supone dejar de impartir otros contenidos más «útiles» (de matemática, idiomas, lenguaje, etc.).	1	2	3	4	5
23. Ante los problemas ambientales de nuestro tiempo, la educación ambiental debería ser una asignatura obligatoria en todos los niveles educativos.	1	2	3	4	5
24. Todas las personas deberían adquirir una sólida formación sobre temas ambientales, ya que los actuales y futuros problemas ambientales requerirán decisiones que tienen su origen en la educación ambiental.	1	2	3	4	5
25. Para mejorar el medio ambiente de un país es preferible invertir dinero en investigación tecnológica, antes que en educación ambiental.	1	2	3	4	5

más importantes, coincidiendo con lo recogido por el Eco-barómetro de Andalucía 2004 (Junta de Andalucía, 2004).

En cuanto a las actitudes hacia el medio ambiente, el contraste entre el grupo de control y experimental a partir de los datos obtenidos en el postest, indica que las diferencias entre ambos grupos son estadísticamente significativas ($t=18,015$; $p=0,000$); pero, estos datos también reflejan que, a pesar del alto nivel constatado en el pretest, se ha producido un aumento en el nivel actitudinal de los sujetos de ambos grupos, siendo las diferencias entre ambos momentos estadísticamente significativas (ver figura 2).

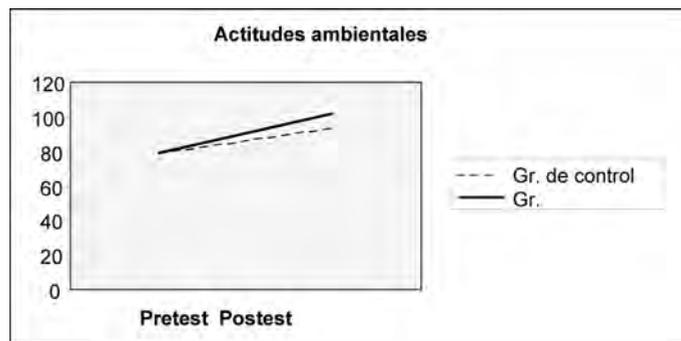


Figura 2. Evolución de las actitudes a favor del medio.

rigurosamente programadas por adelantado e impuestas por los profesores», tal y como se indicaba en la Conferencia de Tbilisi.

Destacamos, por último, que el adecuado desarrollo de la educación ambiental utilizando la prensa como recurso necesita, lógicamente, un desarrollo temporal más amplio que el preciso para la metodología expositiva; por ello, consideramos que se podrían incluir en los diseños de las actuaciones formativas fases no presenciales.

La prensa se revela como un recurso de gran eficacia para la EA –al menos en los niveles correspondientes a la educación universitaria–, por cuanto que favorece el desarrollo de las actitudes proambientales de los alumnos, como hemos podido comprobar en nuestro estudio y ello, a pesar de que el alto nivel actitudinal inicial que presentaban dejaba un reducido margen para el cambio.

4. Conclusiones

En cuanto a las diferencias que afectan al cambio conceptual, hemos podido comprobar que los sujetos aprenden diferencialmente, lo que probablemente sea debido a que el empleo de la prensa como recurso didáctico en la educación ambiental se muestra más eficaz que la metodología tradicional –de tipo expositivo– para el aprendizaje de los contenidos conceptuales.

Por otra parte, aunque no figuraba como objetivo de nuestro estudio y, por tanto, este hecho no ha sido cuantificado, hemos podido comprobar, por una parte, que la prensa es un medio de gran eficacia en cuanto a la transmisión de la información; y, por otra, como durante el desarrollo de la experiencia los sujetos han superado la reticencia inicial hacia una forma de trabajo más activa, que les exigía un esfuerzo intelectual y procedimental mayor que la simple «toma de apuntes» a que estaban habituados.

Resulta pues muy recomendable que en acciones formativas en educación ambiental se utilicen recursos didácticos, tales como el uso de los medios de comunicación y, en particular, la prensa, mediante los cua-

les el estudio del medio se haga a través de problemas ambientales próximos a los alumnos y planteados por las actividades funcionales de éstos, en lugar de «ser impartida bajo la forma de «lecciones», en que la sucesión y la continuidad están

Notas

¹ Como indica AGUADED, J.I. (1995: 206), «día a día, la escuela cede terreno como transmisora de cultura a favor de los medios de comunicación». Así, los resultados de una encuesta a nivel indican que los alumnos europeos extraen el 80% de las informaciones de la prensa y sólo el 20% de la escuela, de las cuales sólo el 5% resulta útil (citada por Sevillano, 1995: 35). En lo que se refiere a los conocimientos de los escolares españoles sobre medio ambiente en concreto, según Pérez Casas (2005), el 58,36% de los mismos procede de las informaciones aportadas por los medios de comunicación, mientras que las fuentes de información correspondientes a la educación formal sólo representan el 27,69%.

² Adaptado de BRUSI y ROQUE (1998).

Referencias

- AGUADED, J.I. (1995): «Propuestas para incorporar los medios de comunicación en los centros educativos», en BALLESTA, J. (Ed.): *Enseñar con los medios de comunicación*. Barcelona, PPU; 205-227.
- AGUADED, J.I. (2005): «Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual», en *Comunicar*, 24; 25-34.
- ÁLVAREZ, P.; DE LA FUENTE, E. y GARCÍA, J. (2002): «Evaluación de la dimensionalidad de una escala de actitudes hacia el medio ambiente», en *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 20 (1); 77-87.
- ÁLVAREZ, P.; DE LA FUENTE, E.; PERALES, F. y GARCÍA, J. (2002): «Analysis of a quasi-experimental design based on environmental problem-solving for the initial training for future teacher of environmental Education», en *Journal of Environmental Education*, 33 (2); 19-21.
- ÁLVAREZ, P. y RIVARROSA, A. (2002): Resolución de problemas ambientales, en PERALES, F.J. (Ed.): *Resolución de problemas en Ciencias Experimentales*. Madrid, Síntesis; 183-211.

Anexo 2: Cuestionarios para evaluar los conocimientos conceptuales sobre el medio y la problemática ambiental

Cuestionario 1

Responda brevemente a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué es para ti el medio ambiente?
- Ecólogo y ecologista, ¿son términos sinónimos?
- Diferencia entre ecología y educación ambiental.
- ¿Cómo son el flujo de materia y energía en los ecosistemas?
- ¿Qué entiendes por biodiversidad?
- ¿Cómo definirías la contaminación?
- Indica las causas y consecuencias del «efecto invernadero».
- ¿Por qué se produce el deterioro de la ozonfera?, ¿qué consecuencias se derivan del mismo?
- ¿En qué consisten las «lluvias ácidas»? ¿cómo se producen?
- Define desarrollo sostenible.

Cuestionario 2

Valore de 0-10 cada una de las siguientes problemáticas ambientales, en función de su gravedad (incidencia negativa sobre el medio ambiente)

Problemática	Valoración
Agotamiento progresivo de los recursos naturales no renovables.	
Avance progresivo de los desiertos.	
Contaminación acústica (ruido ambiental).	
Contaminación de la hidrosfera por «mareas negras» (derrames de petróleo en el mar).	
Contaminación en las ciudades (contaminación atmosférica, ruido, ...)	
Contaminación radiactiva (por accidentes en centrales nucleares, pruebas atómicas, posibles conflictos bélicos...)	
Deforestación de la Amazonia (pérdida de la selva Amazónica, el «pulmón de la Tierra»).	
Deterioro de la capa de ozono («agujero (s)» en ozonfera).	
El cambio climático global (consecuencia del «efecto invernadero»).	
Escasez de agua potable en muchas regiones de la Tierra.	
Escasez de alimentos en muchas zonas de la Tierra.	
Explosión demográfica (rápido crecimiento de la población mundial).	
Extinción de especies y pérdida de recursos genéticos.	
Incendios forestales.	
Lluvias ácidas.	
Mala gestión de los residuos sólidos urbanos (vertederos incontrolados, incineradoras, etc.).	
Pérdida de tierras cultivables (por urbanismo incontrolado, obras públicas, contaminación de suelos, etc.).	
Progresivas diferencias «Norte-Sur» (países desarrollados-países «en vías de desarrollo»).	

BALLESTA, J. (1995): *Enseñar con los medios de comunicación*. Barcelona, PPU.

BRUSI, D. y ROQUÉ, C. (1998): «Los riesgos geológicos. Algunas consideraciones didácticas», en *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 6 (2): 127-137.

CARBONELL, J. (2001): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, Morata.

CHERRETT, J.M. (1989): «Key concepts: the results of a survey of our members opinions», en CHERRETT, J. (Ed.): *Ecological Concepts*; 1-16. Oxford, Blackwell.

FERRÉS, J. (2000): «La formación del profesorado», en *Cuadernos de Pedagogía*, 297; 20-24.

GONNET, J. (1984): *El periódico en la escuela*. Madrid, Narcea.

GRAUMANN, C.F. y KRUSE, L. (1990): «The environment: social construction and psychological problems», en HIMMELWEIT, H. & GASKELL, G. (Eds.): *Societal Psychology*. Londres, Sage; 212-229.

JUNTA DE ANDALUCÍA (Ed.) (2004): *Ecobarómetro de Andalucía 2004. Informe de síntesis de los resultados más relevantes*. Sevilla, Consejería de Medio Ambiente de la Junta de Andalucía.

LIN, A.L. (1999): «TV by teens, for teens. Developing and evaluating a production model», en VON FEILITZEN, C. y CARLSSON, U. (Eds.): *Childrens and media. Image, education, participation*.

Yearbook. Göteborg (Suecia), Göteborg University; 331-375.

MASTERMANN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de co-*

municación. Madrid, La Torre.

MERAYO, A. (2000): «Cómo aprender en el siglo de la información: claves para una enseñanza más comunicativa», en *Comunicar*, 14; 35-42.

PERALES, F.J. y GARCÍA, M.N. (1999): «Educación ambiental y medios de comunicación. Una propuesta de trabajo en el aula», en *Comunicar*, 12; 149-155.

PÉREZ CASAS, C. (2005): *Análisis de una estrategia didáctica para el desarrollo de la capacitación para la acción a favor del medio en el alumnado de Secundaria. Tesis doctoral (inédita)*. Granada, Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad de Granada.

SCHNEIDER, B. (1996): *El futuro de la educación. Contribución al informe del Club de Roma sobre la sociedad global a la información*. París.

SEVILLANO, M.L. (1995): «Integración de los medios en el currículum», en BALLESTA, J. (Ed.): *Enseñar con los medios de comunicación*. Barcelona, PPU; 31-56.

UNESCO (Ed.) (1999): *Educating for the media and the digital age. Report from a conference arranged by the Austrian National Commission for UNESCO in co-operation with UNESCO*. Viena (Austria), april 18-20.

VON FEILITZEN, C. (2002): «Aprender haciendo: reflexiones sobre la educación y los medios», en *Comunicar*, 18; 21-26.



© Enrique Martínez-Salanova 2007, para Comunicar

Q uadernsDigitals.NET

www.quadernsdigitals.net



Hemeroteca digital educativa,
uno de los proyectos más ambiciosos de digitalización
de artículos de educación y nuevas y tecnologías

«Comunicar», Revista Científica Iberoamericana de Educación y Comunicación; «Quaderns Digitals», Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad; «Signos», Revista de Teoría y Práctica de la Educación; «Educación y Medios», Revista de Profesores y Usuarios de Medios Audiovisuales; «Espais Didàctics», Revista de Pedagogia, Educació i Cultura; «Pixel Bit», Revista de Medios y Educación; «Kikirikí», Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular; «Latina», Revista de Comunicación; «Zer», Revista de Estudios de la Comunicación; «Tracciati»; «Zeus-Logo», Revista de Educación y Nuevas Tecnologías...

PIXEL BIT

www.us.es/pixelbit/pixelbit.htm

Revista de Medios y Educación

Universidad de Sevilla
Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías

pixelbit@sav.us.es
Avda. Porvenir, 27. 41013 Sevilla
Tfno.: 95 4629131 - Fax 95 4622467



Comunicar 29

Bitácora

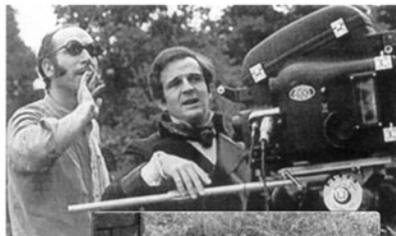
agenda



Apuntes
Reseñas

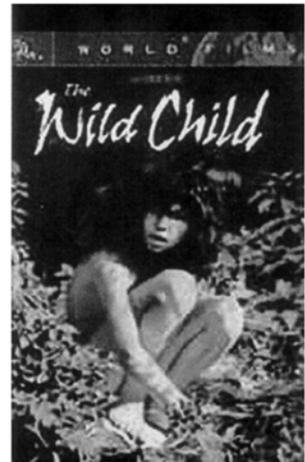
Notes
Communication platforms
Books

«El pequeño salvaje» de Truffaut...



**François Truffaut
1932 - 1984**

Basado en el
hecho real de
Víctor, un niño salvaje
encontrado en 1800
en los bosques de Aveyron



***El Pequeño Salvaje*
L'enfant sauvage
Francia. 1960**



El mismo Truffaut
interpreta
al Dr. Itard



Fotografía:
Néstor Almendros
1930-1992



La película sigue con gran fidelidad
los escritos del Dr. Itard

... y el entorno del Dr. Itard

Por Enrique Martínez-Salanova



Victor de l'Aveyron era probablemente autista

Pinel declaró al niño incurable pero Itard se ocupó de él de 1801 a 1806



Victor murió en 1828 en casa de madame Guérin ama de llaves del Dr. Itard

Jean-Marc-Gaspard Itard
1774-1838
médico, padre de la otorrinolaringología



Philippe Pinel
(1745-1826)

Fundador ideológico de la psiquiatría científica

Aprendió del abate l'Épée el lenguaje mímico de los sordomudos



L'abbé Charles Michel de l'Épée
1712-1789

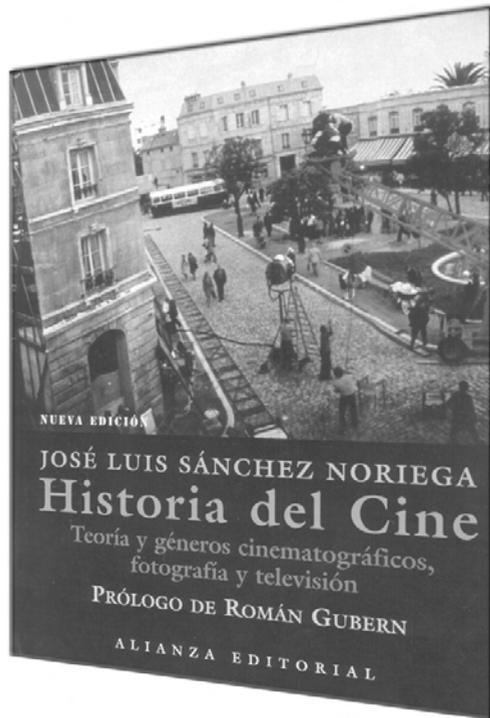
Precursor de la emancipación social de las personas con sordera



Maria Montessori, 1870-1952,
educadora y doctora italiana
Su método recibió mucho del Dr. Itard

LIBROS

◆ Tomás Pedroso Herrera



Historia del cine; José Luis Sánchez Noriega; Madrid, Alianza, 2006; 760 págs.

fuera de los manuales. La parte fundamental de la obra, aunque sólo sea por el espacio que ocupa, es un repaso a la historia del cine, que aquí se engloba bajo el epígrafe «Evolución histórica del cine». Dividida en tres grandes partes («La época silente», «De la aparición del sonoro a los años 60» y «De la modernidad a la imagen digital»), se presenta un panorama cinematográfico que analiza los movimientos estéticos y los sucesos históricos en capítulos como, por poner algunos ejemplos, «El expresionismo alemán y su evolución», «La dialéctica del cine soviético», «El Neorrealismo y los grandes directores italianos» y «El nuevo cine español y la Escuela de Barcelona».

En cada capítulo se ofrece una recensión del tema en cuestión, centrándose en las películas, directores y rasgos estilísticos más relevantes de cada movimiento. Después de analizar el denominado cine posmoderno de la mano de Almodóvar, Atom Egoyan o Lars Von Trier, el texto se centra en otras manifestaciones que no son cine pero que están próximas: la fotografía, el documental, la televisión y el videoarte. Se trata, en definitiva, de un libro riguroso y muy ameno que presenta, además, una muy cuidada selección de ilustraciones. Otro de los aciertos de este volumen es el comentario exhaustivo de numerosas películas sobre todo clásicas, lo cual puede servir de guía a los interesados por adquirir una cultura cinematográfica lo más rica posible. Muy interesantes son los anexos y las citas bibliográficas y filmográficas con que se cierra cada apartado.

Se ofrece al lector especializado o a los alumnos de asignaturas audiovisuales una magna obra en la que se abarca todo lo referido al cine, o como se señala en la introducción este enjundioso libro se persigue «un saber suficiente sobre el cine», es decir, un acercamiento desde todas las perspectivas (estética, histórica, formal, etc.) a un arte joven que va camino de ser viejo por su prolija historia. El lector se halla ante cinco grandes capítulos: «Teorías y lenguajes», «Los géneros cinematográficos», «Historia industrial, tecnológica y sociocultural», «Evolución histórica del cine» y «Fotografía, televisión y arte multimedia». Sin duda es el primer capítulo el que puede interesar más a estudiantes o a profesores de educación primaria y secundaria, ya que en estas páginas se trata de los elementos del lenguaje audiovisual, de los rasgos y características del relato cinematográfico, del análisis del filme, etc.

Se exponen con claridad cuáles son los elementos «gramaticales» del cine y cómo su combinatoria da lugar a formas de expresión muy dispares. Después de estas enseñanzas mínimas iniciales, el autor clasifica las obras según sus géneros y, combinando características e historia, se acerca al cine de animación, al «western fundacional», al documental, al drama, a la comedia, al musical, al terror, al cine bélico... Se señalan los rasgos definitorios de cada uno de ellos y se mencionan las películas, actores o directores más importantes.

En su intento por acercar al lector todas las facetas del cine, el autor centra su discurso en la producción cinematográfica (la producción, los guiones, los equipos técnicos y artísticos, el rodaje, la postproducción, el montaje y los efectos especiales...), asuntos todos ellos de enorme importancia que, con frecuencia, se quedan

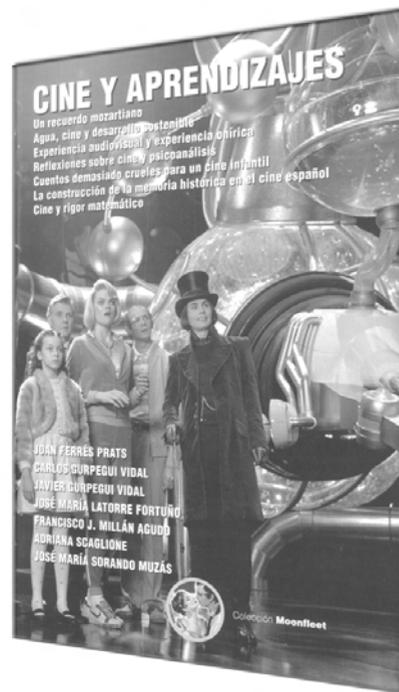
LIBROS

♦ Tomás Pedroso Herrera

Dentro del programa «Invitación al cine» que llevan a cabo el Gobierno de Aragón, la Caja Inmaculada y el Centro de Profesores y Recursos Juan de Lanuza, aparece este interesante libro que recopila siete artículos que, siguiendo la información de la contraportada «ahondan en el significado del séptimo arte como medio de comunicación social, desde un uso y una perspectivas educativas». El artículo «Un recuerdo mozartiano. El artista en el cine con motivo de su aniversario», escrito por Latorre Fortuño, repasa la figura del genial músico en las distintas películas que han intentado ahondar en su persona o en su incomparable obra. Le dedica el autor especial peso a «Amadeus» de M. Forman, basada en una obra de teatro homónima de P. Shaffer. Pero también describe y enumera otras películas en las que se utiliza la música de Mozart como banda sonora; o las adaptaciones cinematográficas de óperas de este autor. F. J. Millán Agudo en «Reflejos que van a dar en la mar» pretende, según sus propias palabras «abrir una reflexión a partir de un tema (el agua y sus usos) sobre el que pocas veces se han establecido líneas de análisis y estudio».

Partiendo de lo que el agua ha significado en las distintas mitologías y en las variadas religiones, y tomando como base que el agua va a convertirse en el eje temático central de la próxima Exposición de Zaragoza, nos hallamos ante un escrito en el que, con diferentes apartados, se presentan y comentan películas en las que el agua es elemento esencial: el agua como frontera, el agua que corre como metáfora de la vida, el agua como trasunto de la pasión... y el agua contaminada como centro de las películas protesta como «Erin Brockovich», que son «un buen aliado para reflexionar sobre estas cuestiones a partir de un uso racional del agua y lo que ésta representa en nuestras vidas».

«Experiencia audiovisual y experiencia onírica» es un artículo de J. Ferrés i Prats en el que en forma de decálogo el autor reflexiona sobre las analogías que existen entre el sueño y el cine: el carácter ritual, el afloramiento del subconsciente, la oposición ficción-realidad, la fuerza de la pasión, etc. De todo ello se vale el autor para llegar a una integración de ambos constructores, única forma de descubrir la verdad del cine y lo onírico. A. Scaglione escribe un artículo titulado «El perpetuo retorno de lo mismo. Reflexiones sobre cine y psicoanálisis» en el que se analizan dos conceptos que están «en el corazón de la teoría psicoanalítica: el inconsciente y la repetición». Para ejemplificar esa vuelta del pasado al presente, esa presencia continua del recuerdo de lo reprimido, la articulista se ayuda de las películas de S. King, de A. Hitchcock y de las películas denominadas como «el melodrama de la mujer desconocida de Hollywood». Las películas en las que se aborda el tema de la infancia desde la poco habitual perspectiva de la crueldad y la muerte es el tema del artículo «Y no comieron perdices. Cuentos demasiado crueles para un cine infantil» de C. Gurpegui, centrado principalmente en el análisis de las películas de Tim Burton, Walt Disney y S. Spielberg. J. Gurpegui Vidal escribe «La tentación del bien. La construcción de la memoria histórica en el cine español» con el deseo de realizar «un breve recorrido de cómo el cine español ha contribuido a la construcción del pasado histórico». Así pues, se comentan películas que abarcan desde el «cine fascista» de los años 40 hasta películas como «Soldados de Salamina» o «La niña de tus ojos». Aunque Matemáticas y cine son dos campos diametralmente opuestos porque se basan en el rigor y la emoción, es posible utilizar el cine para la enseñanza de las matemáticas. Ésta es la idea en la que se basa el artículo «Cine y rigor matemático. Dos medios de conocimiento con distintos discursos», escrito por J. M. Sorando Muzás. Se trata en definitiva de utilizar todos los recursos que pueden dar «vivacidad y atractivo» a la enseñanza de las matemáticas. Además de todo lo comentado, cada capítulo presenta una interesante información bibliográfica.



Cine y aprendizajes; varios autores; Zaragoza, Tierra Ediciones, 2007; 124 págs.

LIBROS

♦ Julio Tello Díaz



Programa Cine y Salud; Dirección General de Salud Pública; Zaragoza, Gobierno de Aragón, 2006; 35 págs.

comunicación educativa; claves que para esta autora se concretan en la investigación, el encanto y la confianza, elementos que considera las tres patas de una mesa llamada comunicación educativa. En una línea similar a este texto, pero abundando aún más, responde a una entrevista en la que cuenta el proceso que sigue su equipo de investigación para la creación de materiales didácticos y profundiza en la relación existente entre los interlocutores y entre éstos, y los temas más candentes en nuestra sociedad. Además, hace un llamamiento a las entidades encargadas de promover la salud desde los medios de comunicación para que se planteen la elaboración de materiales de comunicación saludables.

En un segundo apartado de este documento se encuentra una encuesta a la que contestan los principales responsables y especialistas implicados en el Festival. Profesorado de enseñanzas no universitarias, profesorado universitario de Comunicación Audiovisual, periodistas y coordinadores de los programas «Cine y salud» y «Pantallas sanas» aportan sus experiencias y expresan sus opiniones en un breve cuestionario, cuyo contenido versa sobre temas relacionados con los aspectos más relevantes de los mensajes para la promoción de la salud, sobre qué es preciso evitar en la construcción de los mensajes para, finalmente, solicitar a los entrevistados que recomienden tres películas de cine que por su historia, sus personajes o su contenido, puedan servir de referentes en esta materia.

Las respuestas son muy variadas, en función del ámbito laboral de cada entrevistado, pero todos ellos matizan con claros fundamentos profesionales, mostrándose así la riqueza plural de cuantas personas participan en proyectos comunes, cuyas vertientes profesionales son diferentes, pero confluyen en un mismo vértice de encuentro.

En formato de boletín informativo, la Dirección General de Salud Pública del Gobierno de Aragón edita la Colección «Focos» con la intención de ofrecer pequeños textos de apoyo sobre contenidos de educación para la salud, que pueden ser de utilidad para los programas «Cine y salud» y «Pantallas sanas», de los que también es responsable el Gobierno de Aragón. Los programas educativos de la Dirección General de Salud Pública siguen los criterios de la Red Latinoamericana y de la Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud. Ambas redes buscan potenciar el papel protagonista del profesorado en cuestiones relativas a la educación para la salud.

El primer número de esta colección, publicado en noviembre de 2006, se centra en los mensajes de promoción de la salud en la creación de cortometrajes, dentro del marco del Festival de Cortometrajes y Spots «Cine y Salud», que se viene celebrando en Aragón con motivo del Día Mundial de la Salud, fijado en abril de cada año. Los cortometrajes y spots deben estar enmarcados en el concepto de promoción de la salud, entendida como el proceso mediante el cual las personas y los grupos se capacitan para ejercer un mayor control sobre los determinantes de la salud, como pueden ser los estilos de vida, entornos saludables, etc.

En este número de arranque se presenta un texto de Gladys Herrera, experta colombiana en comunicación social para la promoción de la salud y creadora de materiales didácticos, y una entrevista a esta misma autora, además de un breve cuestionario, que consta de tres preguntas, al que responden dinamizadores y especialistas cercanos al Festival. El texto de Gladys Herrera se centra en desvelar las claves para concebir una

LIBROS

♦ Julio Tello Díaz

El programa «Cine y salud» se diseña desde el Gobierno de Aragón por la Dirección General de Salud Pública en colaboración con la Dirección General de Política Educativa. Con esta propuesta se busca facilitar al profesorado, principalmente de Secundaria, la tarea de trabajar los contenidos de la salud, convirtiendo el cine en un medio educativo para ello.

En el marco de este programa, se cuenta con una nueva iniciativa bajo el sugerente título de «Pantallas sanas», dirigida a toda la comunidad educativa, donde se aborda la fenomenología de las pantallas mediante la creación de nuevos materiales y publicaciones, además de realizarse cursos, talleres y seminarios.

En este libro se edita la totalidad de las ponencias del Seminario «Pantallas sanas», en el que especialistas en medios de comunicación y nuevas tecnologías comparten conocimientos y diálogo junto con el resto de los sectores de la comunidad educativa y de la sanidad, en un foro donde la educación para la salud junto con las tecnologías de la información y la comunicación ocupan el centro del debate.

Televisión, cine, ordenador, videojuegos, telefonía móvil, reconocidos como nuevas pantallas que forman ya parte de nuestra vida cotidiana, han focalizado la reflexión sobre la educación para la salud a través de las pantallas, considerando que de su uso, del tiempo y de la dosis adecuada depende la salud de los jóvenes.

A lo largo del curso 2005-06 estos medios han ido desfilando por la sala «Amparo Poch», de la Dirección

General de Salud Pública, y de cuyo análisis surge este Seminario, en el que se han presentado catorce ponencias que abarcan diferentes puntos de vista

de concebir los medios, además de aportar conclusiones sobre su repercusión social, las nuevas formas de entender la comunicación, la publicidad, la familia, la sociedad, la convivencia, la moda, la infancia, etc., todo ello mediante las pantallas, y proponer nuevos entornos que favorezcan la educación y la alfabetización digital. Los títulos de las diferentes ponencias invitan al lector a adentrarse en el libro y profundizar en su contenido, ya que en cualquiera de ellas se indica un reconocimiento pleno a la necesidad de implicarse en una temática que no puede dejar impasible ningún profesional de la educación, de la sanidad o de los medios de comunicación.

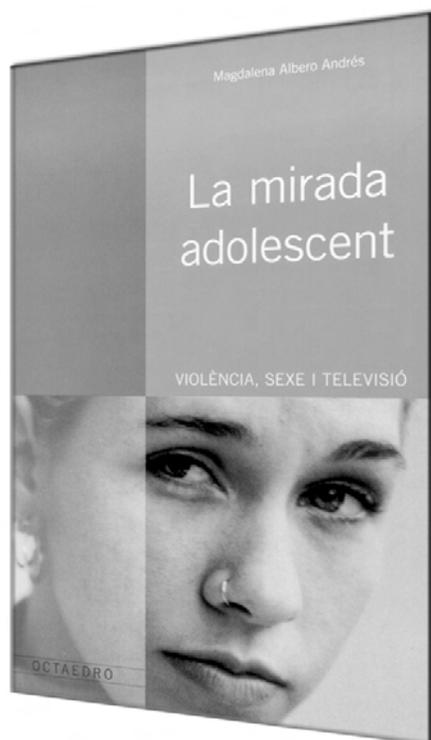
Junto con este libro también se ha editado, en similar formato, por parte de las Direcciones Generales de Salud Pública y Política Educativa, una guía multimedia sobre «Pantallas sanas», como material didáctico elaborado especialmente para el profesorado, con el propósito de que se trabaje un itinerario formativo entre tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. Esta guía, de 135 páginas, tiene como autores a José Antonio García e Isidro Moreno, y en ella se recoge un amplio repertorio de actividades para trabajar en cinco bloques, los cuales coinciden con la televisión, publicidad, Internet, videojuegos y telefonía móvil. Cada entorno cuenta con varios niveles de intervención en el aula, en función del grado de conocimiento que el estudiante tenga sobre el medio. A la guía la acompaña un DVD con recursos audiovisuales y un cd-rom con actividades en formato pdf para trabajar con el alumnado. Con estos dos libros nos encontramos ante un material de interesante contenido formativo, así como de aplicación en el aula por parte del profesorado implicado en la educación en medios de comunicación.



Seminario Pantallas sanas. TIC, salud y vida cotidiana; Marisa Aísa y otros; Zaragoza, Gobierno de Aragón, 2007; 181 págs.

LIBROS

♦ M^a Dolores Degrado Godoy



La mirada adolescent: violència, sexe i televisió; Magdalena Albero; Barcelona, Octaedro, 2006; 174 págs.

Este libro surge de la necesidad de dar respuesta a una serie de preocupaciones generales que padres y educadores manifiestan respecto al comportamiento de los adolescentes que se concreta en apatía, violencia y precocidad en la manifestación de conductas adultas. A la televisión se le acusa a menudo de haber provocado esta situación. Por ello, la sociedad demanda a la escuela hablar de los contenidos de los medios de comunicación para que éstos no tengan una influencia negativa en las audiencias más jóvenes y sobre todo en temas en los que los adolescentes pueden ser más vulnerables, como la violencia y el sexo. La posible intervención de la institución escolar se orienta cara a la necesidad de crear campañas de información dirigidas a la familia. Paralelamente la escuela debería disponer de programas de educación en medios de comunicación. Esta línea de trabajo tiene como objetivo ayudar a los jóvenes a interpretar los medios de comunicación desde una posición más informada.

El texto se centra en explicar los resultados de la observación sistemática de la relación de los adolescentes con la televisión, con una muestra reducida de adolescentes de 12 a 16 años. La información que se presenta no pretende aportar datos generalizables de cuál es a situación de los adolescentes respecto a la televisión, pero sí descubrir cuáles son los elementos fundamentales que hay detrás de sus preferencias televisivas y de la forma de interpretar los contenidos que les llegan a través de este medio.

El libro está dividido en tres partes: en la primera «mirar», se explica brevemente de qué formas se ha intentado estudiar las audiencias de los más jóvenes con la televisión, se explica como se ha estructurado la observación de los adolescentes que es la base de este libro

y cómo y por qué se han escogido los jóvenes que van a participar. En la segunda parte «veure», se explica cuándo, cómo y por qué ven la televisión; cómo interpretan los contenidos de violencia y cómo y qué aprenden sobre sexo en la televisión. En esta parte se descubren aspectos sobre violencia que los jóvenes no entienden, dudas sobre sexualidad y pistas importantes de como la escuela y la televisión podrían generar espacios donde los adolescentes pudieran encontrar respuestas a algunas de sus dudas a lo largo del proceso de transición de la infancia al mundo de los adultos.

En la tercera parte, «pensar y hacer», se resume los puntos más importantes de lo que han dicho los jóvenes sobre hábitos televisivos, percepción y expectativas hacia este medio y sobre la forma en que entienden la violencia y el sexo a partir de todos los elementos que constituyen su entorno sociocultural. También se presenta lo que han dicho los adolescentes para diseñar unos posibles puntos de partida para orientar la educación en medios de comunicación dirigidos a este grupo de edad. Es un libro muy recomendable, de fácil y amena lectura para educadores y todas las personas relacionadas con el mundo televisivo, al mismo tiempo sería interesante poderlo dar a conocer a las familias por medio de los centros educativos, escuelas de madres y padres, etc.

LIBROS

♦ Juan Bautista Romero Carmona

El texto es consecuencia de una investigación sobre la influencia que tienen los medios de comunicación, especialmente la televisión, y más concretamente las series de ficción en la representación mediatizada de la realidad. Si se pregunta en la calle a las personas, se puede comprobar que la mayoría de las percepciones se relacionan con experiencias mediáticas antes que con un conocimiento directo de la realidad. El interés de este estudio se centra en la edad adolescente, con un convencimiento de que sobre esta edad existe una alta concepción estereotipada. Para algunos autores la estereotipación es una característica bien extendida en la televisión de hoy. Una revisión exhaustiva teórico-crítica de las teorías sobre la adolescencia ha llevado a la convicción de que, a lo largo del tiempo, se han ido formando una serie de estereotipos en torno a esta etapa del desarrollo humano que han calado hondo en la percepción que sobre ella poseen tanto los adultos como los mismos adolescentes. El modo de producción rápido y barato que caracteriza a este tipo de producciones, hace prever que en la serie «Al salir de clase» proliferarían este tipo de ideas preconcebidas. Y es que, mientras otras narrativas como la novela o el cine se estructuran a partir de un número limitado de personajes imprescindibles, el serial televisivo abarca toda una comunidad de la que constantemente entran y salen personajes, o al menos se deja la puerta abierta para ello, altamente prescindibles. Es decir, no posee protagonistas fijos, puestos que su importancia cambia con el tiempo y lo que prima es la narración. Esta estereotipación caracterológica de los personajes hace facilitar un rápido reconocimiento por parte del público. Académicamente el vocablo en castellano más apropiado para designar al sucesor español de la «soap opera» norteamericana y la telenovela latinoamericana es serial televisivo, si bien es cierto que su uso

no está muy extendido entre la audiencia española, por ello se utilizará en este libro el término serie para aludir a «Al salir de clase» y el de serial para referirse al género.

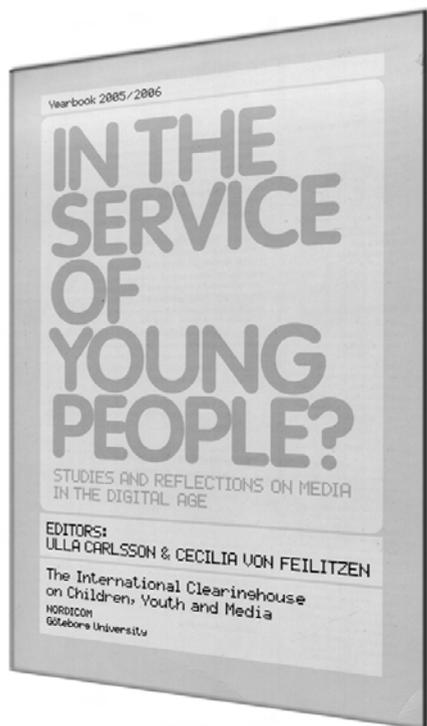
El texto consta de tres grandes capítulos. En el primero se hace un análisis exhaustivo sobre las teorías de la adolescencia. Se destacan las teorías de fundamento biológico, psicoanalíticas, antropológico-cultural, psicosocial, evolutivas, etc. Un segundo capítulo en el que se desarrolla diferentes metodologías de análisis aplicables a telenovelas, métodos narrativos y filmográficos, método de análisis establecidos, teoría crítica del personaje de ficción, teoría crítica del estereotipo, etc. En el tercer y último capítulo se realiza una lectura crítica de «Al salir de clase», con una descripción de todos los personajes, análisis de los estereotipos de la serie; una lectura situacional de la serie destacándose índices de audiencia, informe de agrupación de telespectadores; además de una valoración de la serie en cuanto a identificación y representación de la realidad, conceptualización de los personajes y representación de la adolescencia. Es un libro muy recomendable para maestros y profesionales del mundo de la educación, además sería interesante poder conocer su estudio y análisis a las familias por medio de los centros educativos, escuelas de madres y padres, a toda la comunidad educativa.



Seriales, adolescentes y estereotipos. Lectura crítica de «Al salir de clase»; Yolanda Montero; Univ. Pontif. Salamanca, 2006; 200 págs.

LIBROS

♦ M^a Rocío Cruz Díaz



In the service of young people? Studies and reflections on media in the digital age. U. Carlsson & C.V. Feilitzen; Nordicom, Göteborgs University (Suecia), 2006; 437 págs.

jóvenes polacos»; Banerjee & Seneviratne: «Economía, categorías y clases: la televisión infantil en Asia»; Wie: «La protección de los menores en los medios chinos»; Abu-Fadil: «Jóvenes libaneses y medios de comunicación: influencias sociales y políticas»; Cheung & Rother: «Aprender de los colonizadores: desarrollo de la educación en medios en Hong Kong y Canadá»; Rother: «Jóvenes y medios de comunicación: la educación en medios como agentes de transformación social»; Bracey: «XXI siglos de aprendizaje: una necesidad para los profesores de tecnología-savvy»; Schultz & Held: «Sujetando la tormenta: regulación sobre la violencia y la pornografía en los medios para la protección de menores en la UE»; Carlsson: «Violencia y pornografía en los medios: opiniones sobre la influencia que la violencia mediática y la pornografía ejercen sobre la población juvenil»; y finalmente, Reia-Baptista: «Ambientes de violencia en los medios: Internet y las estructuras narrativas: desde la educación mediática hasta la alfabetización en medios».

Estos artículos presentan visiones teóricas y ejemplos empíricos sobre qué constituir por los medios y cómo mejorar el servicio que dan a los jóvenes. Las investigaciones también reflexionan sobre las medidas a adoptar para mejorar la situación de dicha población en la era digital. Asimismo, un segundo bloque de contenidos se centra en el intercambio de información internacional sobre infancia y juventud, y los esfuerzos que se están haciendo para incrementar el conocimiento y el acceso a los medios, especialmente dirigida a personas jóvenes, padres, educadores y profesionales en medios de comunicación suministrando ejemplos o actividades, proyectos y recursos de diferentes países.

El documento publicado por la Nordic Information Centre for Media & Communication Research recoge las aportaciones de investigadores de reconocida relevancia de diversas partes del mundo que dan una clara cobertura a temáticas de esencial importancia en orden a interrogarnos por el uso y el servicio que de los medios hacen los jóvenes. La compilación del anuario ha sido paralelo a otro proyecto, auspiciado por la UNESCO, centrado en la violencia en los medios electrónicos y digitales, y sus efectos sobre los jóvenes. Los proyectos se han realizado de forma tangencial; cruzar datos ha sido no sólo interesante, sino también aplaudido entre la comunidad científica.

Los frutos de esta interacción han quedado evidenciadas en las publicaciones como es el caso del documento que presentamos. El «Anuario 2005-06: ¿al servicio de los jóvenes?» consta de dos grandes bloques. La primera parte aglutina los artículos de activos investigadores. Recoge las aportaciones de Frau-Meigs «El servicio público sobre medios de comunicación digital: ¿mantener la situación de los jóvenes condiciona la estructura y el tiempo?»; Schor: «Cuando se comercializa con los niños: ¿los niños están protegidos?»; Livingstone & Millwood Hargraves: «¿Perjudicamos a los niños?»: conclusiones de un estudio empírico sobre los efectos de los medios de comunicación; Masmoudi: «El niño árabe y la sociedad de la información»; Warah: «Una ciudad dividida: la

pobreza de información en los barrios pobres de Nairobi»; Lealand & Zanker: «El mundo de los sueños y el mundo de los medios: usar dibujos para la perspicacia de los niños de Nueva Zelanda»; Raycheva: «Bulgaria: la televisión versus los niños»; Kirwil: «La televisión como soporte en la socialización de niños y

LIBROS

♦ M^a Rocío Cruz Díaz

Entre enero de 2005 y junio de 2006, un equipo de profesionales han estado realizando un estudio sobre los medios y los jóvenes resultado el actual informe, que recoge la síntesis de los datos aportados universidades, gobiernos, asociaciones y fundaciones de nueve países europeos: Bélgica, Dinamarca, Estonia, Francia, Grecia, Italia, Polonia, Portugal y Gran Bretaña. Mediapro es un proyecto internacional sobre cómo las personas jóvenes (12-18) destinan los nuevos medios de comunicación en la Red, incluyendo nuevos entornos de sonido-scripto-material visual portátiles (teléfono móvil, la Internet, los videojuegos los soportes multimedia).

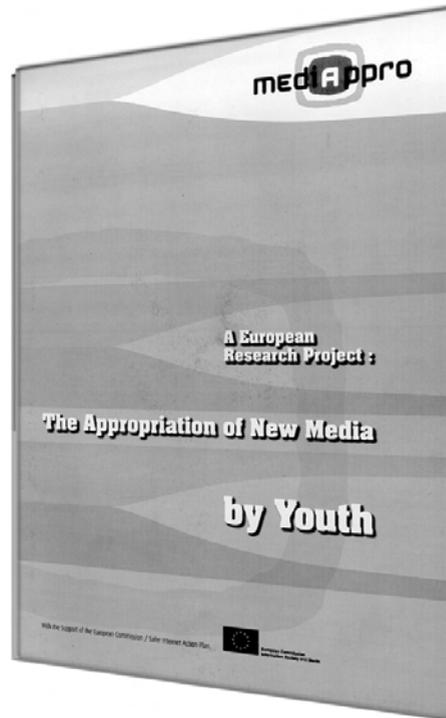
Este proyecto ha resultado en una investigación aplicada en tres fases. La primera, recolección y análisis de estudios existentes: se comienza con la recolección y el análisis de los resultados existentes y se estudia los intentos de considerar e identificar las impresiones a nivel nacionales, relativas a creencias, valores y comportamientos sobre el uso de la Internet y las nuevas tecnologías en los jóvenes;

encuesta internacional que pretende cubrir brechas y defectos, y prolongar el análisis a nuevas tecnologías. La segunda fase consistió en aplicar una encuesta en países europeos con el objetivo de identificar mecanismos cualitativos de la apropiación de los nuevos medios de comunicación de la juventud en la Red, a través del estudio de sus protestas, sus actitudes y sus prácticas de estos medios de comunicación; Finalmente, la tercera fase se ha centrado en la elaboración y difusión de las recomendaciones educativas concluidas

en el estudio. Esas orientaciones han adoptado el modelo de una publicación tanto en formato impreso como en formato digital (cd-rom anexo a la publicación impresa).

El informe incluye tres partes, cada uno

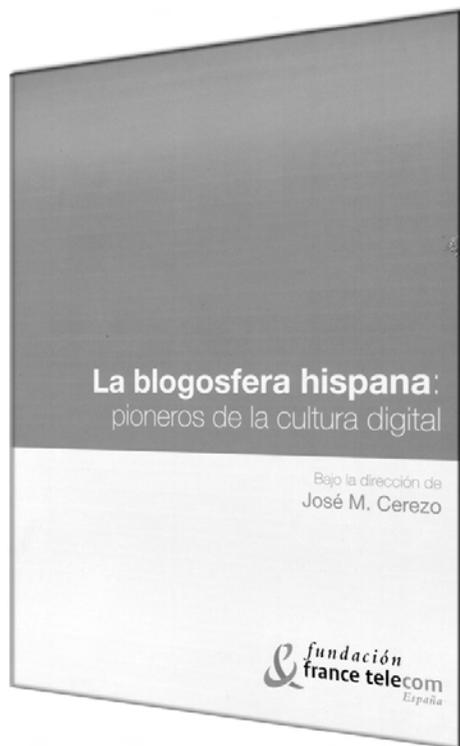
incorpora diferentes comentarios sobre las temáticas: estadística y visiones generales sobre la tradición de las ICT entre las personas jóvenes; las investigaciones sobre este tema; y las iniciativas educativas presentes en cada uno de los países. Los tópicos consultados han sido, básicamente, sobre el analfabetismo mediático y los nuevos enfoques culturales; y sobre la globalización de medios de comunicación y mercados de comunicación. En formato digital se pueden consultar diversos archivos multimedia «Media Animation: communication & education», haciendo un recorrido por noticias de actualidad, presentación de proyectos vinculados al estudio realizados por los diferentes países, comunicados oficiales de los gobiernos, instituciones colaboradoras y recursos puestos en marcha por cada uno de estos países, así como publicaciones, vídeos editados y otros documentos que se clasifican en torno a las categorías de cine, televisión, Internet y música entre otros. Cierra las posibilidades de consulta una detallada base de datos sobre los centros participantes en el estudio y sus representantes datos de especial relevancia para todo profesional de la educación y los medios que se sienta atraído por la problemática de los jóvenes y su relación con los medios de comunicación social. Recomendamos la consulta de este informe por su carácter aplicado y recordamos el respaldo al mismo por parte de la Comisión Europea desde el «Safer Internet Action Plan».



A European Research Project: the appropriation of new media by youth. MediAppro, European Commission Information Society & Media, 2006; 61 págs; cd-rom

LIBROS

♦ Julio Tello Díaz



La blogosfera hispana: pioneros de la cultura digital; J.M. Cerezo (Dir.); Madrid, Fundación France Telecom España, 2006; 222 págs.

Tras la crisis de las empresas llamadas «punto.com» a finales del siglo pasado, y con el protagonismo que están adquiriendo los usuarios de Internet como creadores, los weblog se constituyen como el fenómeno más representativo del resurgir de la World Wide Web en los últimos años. Un weblog es un sitio web periódicamente actualizado que recopila textos, con una temática concreta, donde el más reciente aparece primero, editado por uno o varios autores, permitiéndose la libertad de dejar publicado lo que se crea más conveniente. Su facilidad de edición, el escaso o nulo coste, además de su potencialidad de propagación, están convirtiendo los weblogs en un acontecimiento emblemático de la sociedad de la información. De esta manera, y con este nuevo formato, el usuario pasa a convertirse en parte activa de Internet, favoreciendo y retomando el evocado espíritu de participación colaborativa a través de la Red, donde el individuo deja de estar solo y enfrentado a sí mismo para abrirse camino al mundo compartido a través de los blogs.

El hecho de su fácil manejo, a través de unas sencillas herramientas de edición, ha contribuido a su difusión y expansión, donde profesionales de todos los ámbitos, así como aficionados con los más dispares niveles de competencia digital, se han lanzado por igual a comentar, opinar o informar a través de los weblogs.

En este libro se transmite, a través de una recopilación de breves artículos, una visión pormenorizada de los

weblogs, como una de las manifestaciones más representativas de la sociedad digital, desde los diferentes ámbitos y campos profesionales, contados a partir de la propia experiencia por diferentes autores, aludiendo especialmente a la situación y evolución de los weblogs en

España, donde se ha experimentado un positivo incremento de comprometidos talentos creativos, cuestionando gran parte de la estructura tradicional de la empresa, la política o la comunicación.

Los diferentes textos que componen el libro se agrupan en diferentes apartados, según aborden aspectos más generales o más específicos, comenzando por la teoría de los blogs y su historia, con dos artículos que nos acercan a los conocimientos preliminares de esta herramienta virtual. Conforme se avanza en los contenidos, se va profundizando en aspectos más concretos, como pueden ser el volumen que está alcanzando la blogosfera –el universo de los blogs–, con un crecimiento de progresión exponencial, la vinculación con la política y la participación periodística, los blogs y su relación con la empresa y el marketing, así como los diferentes géneros que se están creando en la Red. Un último bloque pone al alcance del lector una información muy clarificadora sobre la estructura de un blog y el proceso que se debe seguir para su elaboración y apertura, concluyéndose con un glosario de términos relacionados con esta temática.

Con un contenido de marcada actualidad y presentado con un formato novedoso y atractivo, este libro da la palabra a creadores de blogs, como representantes relevantes en cada uno de los campos profesionales, quienes han conseguido transmitir el mensaje sobre la potencialidad que tiene la Red para servir como herramienta de comunicación, información, opinión y actualización. En definitiva, un fenómeno que no deja indiferente a quien a los blogs se aproxime, y con este ejemplar se puede el lector hacer una clarísima idea de cuál es el estado de la cuestión, e incluso iniciarse en los preliminares de su elaboración.

LIBROS

♦ Julio Tello Díaz

En poco más de cien páginas, y con un cómodo formato para su manejo, el autor de este texto realiza una propuesta curricular sobre cómo afrontar el ciberperiodismo en la universidad. Un modelo pedagógico, sistemático y completo que deja la puerta abierta al debate y al trabajo que tiene que predominar en la universidad y en la profesión periodística. El presente trabajo va más allá de un mero análisis sobre cómo enseñar periodismo; se constituye, además, como una excelente síntesis del saber científico sobre la cuestión. Siguiendo las referencias de los pioneros en este campo, se inserta en un ámbito de colaboración que en España e Iberoamérica está dando buenos resultados.

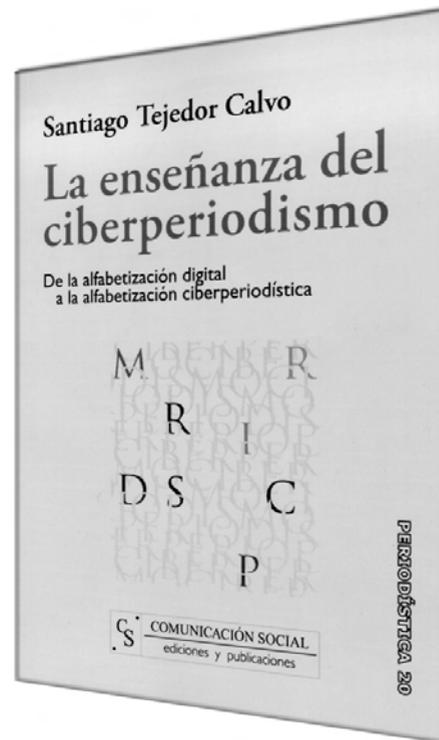
La existencia del periodismo on-line no consiste sólo en una nueva forma de presentar la información a través de la Red, transformando ligeramente la estructura del periodismo tradicional. Con el ciberperiodismo, los cambios afectan a otras dimensiones; el lenguaje, la tecnología, la forma de presentar la información, y hasta el propio discurso, se ven sustancialmente modificados. Con estos cambios, las habilidades necesarias a los nuevos profesionales del periodismo difieren sustancialmente de aquéllas del paradigma tradicional de la difusión masiva.

Si en 1994 eran veinte diarios los que irrumpían en Internet, en la actualidad son más de diez mil los diarios electrónicos que ofrecen la información y la comunicación de forma virtual. Este fenómeno está creando la necesidad de incluir la formación ciberperiodística en los planes de estudios de

la licenciatura de Periodismo; y este libro trata de ello, con un discurso que facilita la comprensión de las claves del ciberperiodismo, sus claves, su estructura, las posibilidades y dificultades

que presenta. A lo largo del texto se muestran sólidos argumentos sobre la formación del periodista digital, que exige adaptarse a las posibilidades del medio on-line, a las fases del proceso productivo y a la organización interna de los medios digitales. Con una minuciosa revisión literaria, el capítulo primero recorre el proceso que se sigue desde la alfabetización, en su concepción tradicional, pasando por la alfabetización digital para, finalmente, concluir con la alfabetización ciberperiodística, acabando en un diagnóstico general del ciberperiodismo en las universidades españolas, ofreciendo datos relevantes al respecto. El capítulo segundo ofrece unas pautas generales para la creación de un currículum formativo de ciberperiodismo, aportando modelos curriculares concretos e, incluso, el diseño conceptual de una materia de ciberperiodismo y la denominación de una asignatura. Una apuesta de presente y de futuro, donde se señala el papel de la universidad en la experimentación, la innovación y los cambios en la sociedad de la información. En el tercer y último capítulo se realiza una propuesta concreta de e-actividades para el ciberperiodista que favorezca su ejercitación práctica en la formación.

En definitiva, el presente libro se dirige a diferentes sectores y se presta, por tanto, a diversas lecturas, todas de gran utilidad. El profesorado tiene a mano una propuesta de un diseño de programas orientados a la innovación. El alumnado puede obtener información sobre el futuro del periodismo. Al profesional del periodismo se le sitúa ante las novedades y propuestas futuras de la información y la comunicación virtual. El investigador puede abrir nuevas líneas de investigación sobre su repercusión en diferentes ámbitos, dimensiones y cambios sociales que provoca.



La enseñanza del ciberperiodismo; Santiago Tejedor; Sevilla, Comunicación Social Ediciones, 2007; 126 págs.

LIBROS

◆ Franciso Casado Mestre



Elementos para una teoría comunicacional de la propaganda;
Antonio Pineda Cachero; Sevilla, Alfar, 2006; 406 páginas

como el estudio de un conjunto de técnicas o procedimientos de comunicación, ni se concibe como una amenaza manipulativa ante la cual tenemos que proponer consejos para defendernos de sus efectos. Con el propósito de conseguir el objeto de estudio en esta investigación, se analiza la propaganda como una relación específica de los dos extremos de la comunicación, el emisor y el receptor, así como la intención que rige dicha relación. Esta relación entre ambos extremos de la comunicación específica de la propaganda, como la intención que rige dicha actividad comunicativa del emisor, se conciben en este libro como elementos transhistóricos, universales y aislables, de forma independiente sin tener que recurrir a los nuevos recursos y medios de la tecnología de la comunicación, considerando por tanto a la propaganda, y la estructura de su mensaje como un fenómeno comunicativo universal, sin necesidad de recurrir a los elementos que rodean al mensaje.

La estructura de esta publicación queda dividida en dos grandes bloques. En el primer bloque se profundiza en los componentes conceptuales y en la definición comunicacional de la propaganda, subdividiéndolo en apartados como: precisiones etimológicas sobre el término propaganda; revisión crítica de algunas definiciones de propaganda; el poder y la ideología, como elementos conceptuales de la propaganda; y concluye este bloque con la definición de propaganda.

En un segundo bloque nos describe un análisis de las estructuras formal y comunicacional del mensaje propagandístico, subdividiéndolo en dos apartados: el primero donde analiza la estructura formal de dicho mensaje, analizando aspectos como: el propagado, el «propagandema», la conexión propagado-propagandema, las condiciones de recepción, y los elementos estético-expresivos, y en el segundo apartado nos analiza la estructura comunicacional del mensaje propagandístico, desde la estructura formal a la estructura comunicacional de dicho mensaje; para culminar con un programa de investigación en propaganda derivado de la estructura comunicacional del mensaje.

En este nuevo milenio formamos parte de una sociedad cada vez más globalizadora, nos despreocupamos de unos mínimos valores comunes y nos vamos convirtiendo en una sociedad más consumista e individualista, provocado quizás en gran parte a la realidad mediática a la que estamos sometidos diariamente. La publicidad y los medios de comunicación nos van dirigiendo hacia inalcanzables estilos de vida, en la mayoría de los casos porque solamente sólo nos quedamos con el mensaje superficial de la publicidad, debido en parte a una falta de comunicación entre los creativos publicitarios y los receptores de esta publicidad, a los cuales le llega una información muy atenuada del mensaje propagandístico original.

Ante este hecho social han surgido infinidad de trabajos e investigaciones sobre la relación sociedad-publicidad, pero esta publicación tiene de especial que recoge los resultados de un trabajo investigativo en el cual se adentra en el concepto de propaganda, y se centra en los elementos de la teoría de la comunicación, dejando a un lado los recursos mediáticos o propagandísticos. En esta publicación los investigadores sobre publicidad pueden encontrar un valioso material sobre la definición de propaganda desde sus primeros inicios, así como el control que de ésta se puede hacer desde el poder alterando nuestros pensamientos, ideas y formas de vida dentro de cualquier sociedad. Nos encontramos pues frente a una publicación, en la cual su autor, Antonio Pineda Cachero, docente en

Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura en la Universidad de Sevilla, nos presenta una investigación sobre la propaganda siguiendo un único objetivo de estudio, el comunicacional, y desde un punto de vista, el formal. En este texto, por tanto, no cabe la propaganda

LIBROS

♦ M^a Carmen Espínola Rosillo

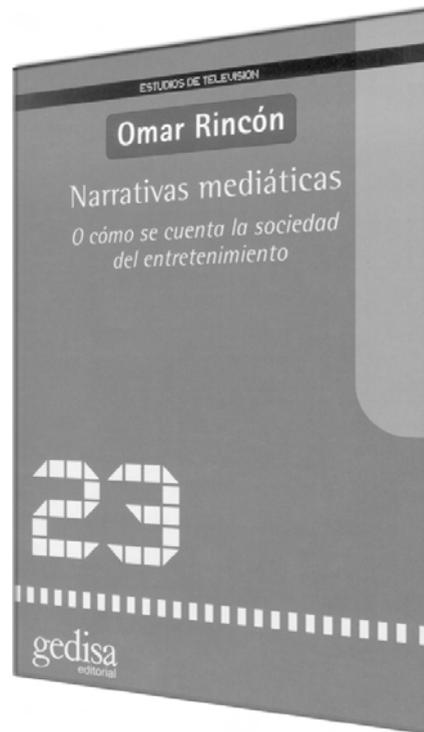
Omar Rincón es el actual director del postgrado en televisión en la Universidad Javeriana de Bogotá y del de periodismo en la Universidad de Los Andes. Al mismo tiempo dirige el Centro de Competencias en Comunicación para América Latina de la Fundación Alemana Friedrich Ebert. Con estas credenciales y una importante labor investigadora en el campo de los estudios de televisión y comunicación reflejada en diversas publicaciones y libros sobre la materia, el prof. Rincón nos presenta un estudio de las narrativas mediáticas y el papel que desempeñan en la comunicación social.

El autor parte de la idea de que en los tiempos que nos ha tocado vivir emergen nuevas historias caracterizadas por un mayor énfasis en las narraciones y afectividades que supera a los contenidos y argumentos de las mismas. Como consecuencia, vivimos rodeados de culturas mediáticas que actúan como espejos donde nos reflejamos. Esto nos lleva a una exposición caracterizada por la relatividad y variación donde el protagonista central es la imagen: necesitamos ver para poder creer, convirtiéndose así la televisión en nuestro referente narrativo más importante. Todos los estudiosos del tema parecen estar de acuerdo en que la virtud principal de la cultura mediática ha sido el paso de la irreflexión a la mediación, en donde la lógica reinante es la del entretenimiento. Aunque queda por determinar la naturaleza e inventario de los factores que establecen las culturas mediáticas.

La obra se presenta como un manual en el que cualquier interesado o estudioso de la materia puede encontrar un buen punto de partida. Los ocho capítulos se pueden agrupar en cuatro grandes bloques perfectamente encadenados: Un primer bloque «Culturas mediáticas»,

donde se analizan las características del paso de la cultura de masas a las culturas mediáticas. El segundo bloque, «Las estéticas del entretenimiento», nos propone una reflexión más centrada en el terreno artístico analizando lo que caracteriza a las estéticas del entretenimiento dentro de las culturas mediáticas. Un tercer bloque sobre «Narraciones mediáticas» nos acerca a las distintas formas en las que el material narrativo es reciclado dentro de la cultura mediática. Finalmente un último bloque abarca los modos narrativos los distintos medios de comunicación, tales como el periodismo, la publicidad, la radio y el video. Las referencias ofrecen al final de cada capítulo una adecuada y precisa selección de trabajos recientes que

permitirán al lector ampliar los distintos temas tratados. En el conjunto, y aunque no aparezca citada directamente, se deja ver la herencia de la narratología francesa convenientemente adaptada al impulso audiovisual que caracteriza la narración en la era de Internet, el satélite, el iPod, o el mp4. Se trata por tanto de un manual muy atractivo para todos aquellos interesados en los estudios culturales y más concretamente en la función narrativa de los medios de comunicación como soportes culturales y creadores de una comunidad donde productores y receptores comparten reglas narrativas teniendo en cuenta todas las prácticas creativas de la sociedad. Lo que no se cuenta no ha sucedido en realidad. Esta frase de Virginia Woolf sigue teniendo plena vigencia y trabajos como el de Rincón ayudan a explicar el modo en el que las narrativas mediáticas organizan los datos en modos que representan y explican la experiencia.



Narrativas mediáticas o cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento; Omar Rincón; Barcelona, Gedisa, 2006; 224 págs.

LIBROS

♦ Juan Bautista Romero Carmona



Infancia, TV y género. Guía para la elaboración de contenidos no sexistas en programas infantiles; M.A. Martínez y M. Román; Madrid, IORTV-RTVE, 2005; 46 págs.

Esta guía es la consecuencia de un trabajo de análisis en el que han intervenido un nutrido grupo de profesionales con vinculación a la programación y producción televisiva, a organismos públicos que promueven políticas de igualdad entre mujeres y hombres, a asociaciones de telespectadores y al ámbito de la investigación académica o empresarial. En primer lugar, un equipo multidisciplinar elaboró un primer documento sobre los distintos aspectos que influyen en la programación infantil de televisión: sexismo, lenguaje, violencia, estereotipos, roles de género, etc. Y realizó así mismo un análisis pormenorizado de los contenidos infantiles y de la publicidad incluida durante su emisión. Con esta documentación el equipo de edición compuso un documento base que sirviera como pauta de reflexión y discusión en posteriores mesas de trabajo. El documento se presenta a personas expertas, profesionales e investigadoras que hicieron sus aportaciones y sugerencias, siempre en la búsqueda de posibilidades creativas (integración de valores, nuevos contenidos y formatos) y la incorporación de las líneas de conducta expuestas en todas las televisiones, tanto públicas como privadas. Por último, con la documentación estudiada, el equipo de edición analizó y estructuró todas las propuestas y conformó y dio coherencia a esta guía. El texto consta de cinco grandes apartados. El primero de ellos «Televisión, género y desarrollo de las niñas y de los niños», se analiza los modelos y expectativas básicos entre

sexismo y televisión; la influencia de la televisión en la infancia y la influencia de contenidos violentos, características de los programas que suponen un mayor riesgo de violencia, representaciones e imágenes que también incrementen el riesgo de violencia y la influencia de la televisión en la supera-

ción del sexismo; la televisión y dificultad de autorregulación de las y los menores; la comprensión de las diferencias de género en la infancia; los programas infantiles y la protección de la infancia en la revolución tecnológica: los programas infantiles como punto de partida de las actividades educativas y la alfabetización audiovisual como objetivo educativo.

Un segundo bloque «Representación, estereotipos y roles de género en la programación infantil», donde se describe la responsabilidad social de los medios de comunicación y su contribución para lograr de la igualdad entre mujeres y hombres; el concepto de representación en los medios de comunicación, la estereotipación y los roles sociales de género, quién o quiénes crean los estereotipos y sus efectos; cómo superar los estereotipos y roles sociales de género.

En el tercer epígrafe sobre «El lenguaje verbal de la televisión y la programación infantil» se analizan los comentarios estereotipados; el lenguaje y la presencia femenina y masculina: igualdad de derechos, igualdad de trato; y los diálogos en series e historias. El cuarto apartado analiza la «Programación infantil y publicidad: contenidos» y detalla esta programación para niños, su consumo y representación de género, la publicidad infantil, la programación infantil no sexista. Por último, se ofrece un quinto bloque con recomendaciones sobre los temas tratados. Es un texto muy apropiado y cercano para educadores y todas las personas relacionadas con el mundo televisivo, además sería acertado poderlo divulgar a las madres y padres por medio de los centros educativos, para su análisis y reflexión.

LIBROS

♦ Juan Bautista Romero Carmona

El Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), desde su fundación hace cincuenta años, ha sido pionero en el uso y aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación. Ejemplos notables de su labor han sido el desarrollo de la red EDUSAT, dedicada a la educación y la cultura, con alcance a toda América, Norte y Sur; la conexión de escuelas mediante computadoras e Internet; numerosos proyectos de desarrollo educativo en los países de América Latina.

El proyecto «Enciclomedia» parte de una idea ingeniosa concebida sobre la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación a la educación.

Se trata de una enorme base de datos relacionada que explica y ejercita los contenidos de los libros de texto gratuitos de primaria, a través de enlaces de hipertexto y diversos recursos tecnológicos, como audio y video, operados en computadora por maestro y el alumno. El

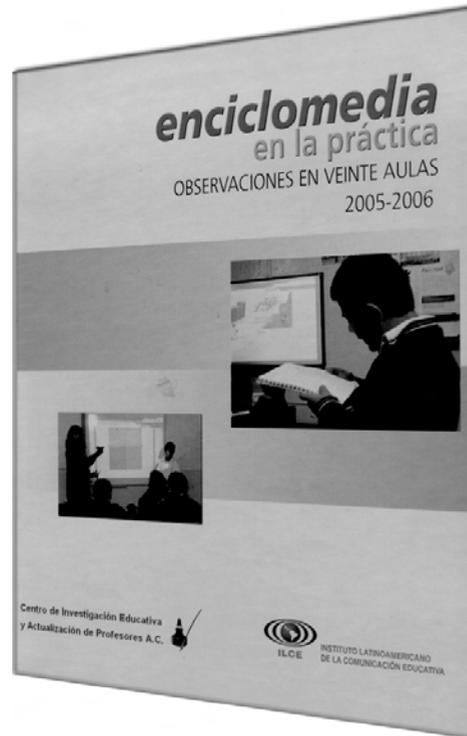
Instituto está muy satisfecho con los contenidos de «Enciclomedia» como un software que desarrolla el currículo y apoya a los maestros y maestras de primaria en su importante tarea educativa. Muchas personas han colaborado en esta obra, con entusiasmo en su elaboración, en la copia o adaptación de materiales digitales para incorporar al software, más allá de los libros de texto. Por disposición presidencial, en menos de dos años se logró instalar «Enciclomedia» en todas las aulas de 5° y 6° grados de primaria del país. El equipo consiste en el software instalado en una computadora, junto con un pizarrón electrónico, un cañón proyector y una impresora.

Este acelerado proceso hace indispensable una evaluación minuciosa de su uso y de cómo están recibiendo los maestros

y maestras esta gran novedad. En este texto se pueden apreciar y valorar los resultados de esta primera evaluación que se llevó a cabo durante el año escolar 2005-06 en veinte aulas de nueve escuelas de primaria de una zona popular del Distrito Federal de México. Diez aulas tenían instalada «Enciclomedia» y otras diez, que sirvieron de control, no la tenían. También se instalaron cámaras para filmar algunas clases y se obtuvieron cerca de cuatro mil horas de filmación que podrán ser utilizadas como fuente de investigaciones futuras. Quizá las dos conclusiones más importantes de este estudio sean que «Enciclomedia» goza de un prestigio bien ganado entre los profesores de primaria y ofrece, por primera vez, una oportunidad histórica de modificar las costumbres de los maestros y maestras, para que se conviertan en verdaderos facilitadores del aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

Esta obra es muy interesante y aconsejable a toda la comunidad educativa, sobre todo al profesorado, ya que nos muestra las posibilidades y resultados de la implantación y uso de las nuevas tecnologías en las aulas escolares en otros contextos educativos, para así poder comparar y aprovechar todas las estrategias de uso que pueden ofrecer. Como todo proyecto educativo, sobre todo en educación básica, su éxito dependerá de la habilidad y entusiasmo del maestro o maestra que lo aplique.

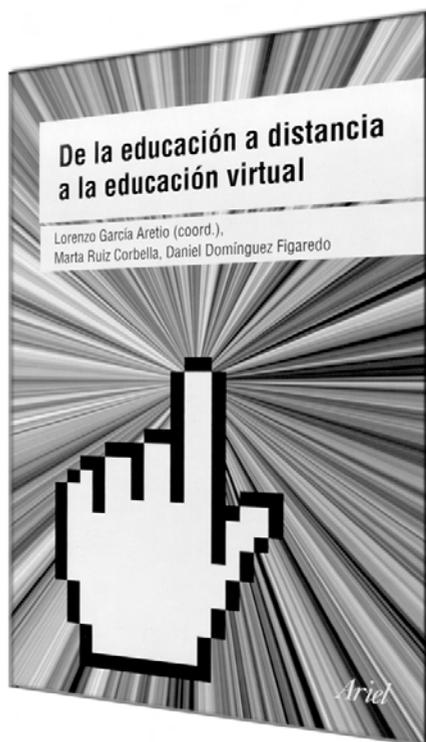
Debería ser analizada este tipo de investigaciones por todo el profesorado para tenerlas en cuenta, ya que nuestras escuelas están inmersas en la implantación de las tecnologías de la información y comunicación.



Enciclomedia en la práctica; R. Díaz y otros; México, ILCE; 2006; 474 págs.

LIBROS

◆ Tomás Pedroso Herrera



De la educación a distancia a la educación virtual; Lorenzo García Aretio (Coord.), Barcelona, Ariel, 2007; 303 págs.

Según confiesa el propio autor en la introducción el presente libro es la continuación de «La educación a distancia. De la teoría a la práctica», publicado en 2001. En este volumen se presenta al lector el paso que sigue a la educación a distancia tradicional: la educación virtual sustentada por el potentísimo desarrollo de las nuevas tecnologías, en especial de Internet. Para ello, el libro se adentra en la exposición muy pormenorizada de las teorías comunicativas y tecnológicas de este importante salto cualitativo. Para L. García Aretio ya se han superado los conceptos de «sociedad de la información» y de «sociedad del conocimiento» y el hombre actual se halla inmerso en la «sociedad del aprendizaje», en la que el sujeto reelabora e interpreta la información, al tiempo que desarrolla sus destrezas y competencias.

La educación a distancia virtual se diferencia de la educación a distancia tradicional en que la primera posibilita la interacción y la multidireccionalidad. Pero, principalmente, la educación virtual se caracteriza porque es sujeto es un «elemento activo y responsable, central en el proceso de aprendizaje».

Mediante Internet es posible que aparezcan nuevas formas de aprendizaje y así son recogidas en este libro: el e-learning (aprendizaje que utiliza los medios electrónicos), el m-learning (mobile-learning), que se fundamenta en el uso de servicios móviles o inalámbricos para el «aprendizaje en movimiento» y, por último, el «blended-learning» («b-learning»), que mezcla las características de la enseñanza presencial y de la enseñanza a distancia. Todos estos nuevos elementos técnicos y humanos en los que se basa la sociedad actual se organizan, según el autor, en comunidades virtuales que tienen características

propias, que no son siempre positivas: frente a las comunidades educativas o el reciente fenómeno de los «blogs», aparecen también las comunidades de «hackers» que intentarán dificultar los intercambios de información. En este punto al autor del libro se pregunta por qué hay que enseñar, es decir, por los contenidos y por los objetivos de esta forma de enseñanza.

Resumiendo sus propuestas es necesario aprender a aprender, saber enfrentar la creciente cantidad de información y cualificarse laboralmente para el uso de las nuevas tecnologías. Si todo son cambios en la educación tecnológica actual, el profesor también debe incorporar nuevos hábitos laborales y tiene la obligación de adaptarse a la educación virtual. En primer lugar resulta necesaria a la conveniente sensibilización que propicie un «cambio de actitudes» y, posteriormente hay que hacer que el profesorado adquiera la adquisición de conocimientos y habilidades «para acometer esa ingente tarea». Para explicar lo anterior, el libro incluye tablas de datos muy clarificadoras en las que se comparan las funciones y las necesidades de la educación tradicional y la virtual. La planificación de la enseñanza aparece asimismo recogida en este volumen: qué, por qué, para qué, dónde, cuándo, a quién y cómo son las preguntas a las que hay que responder en toda organización educativa virtual.

Por último, es necesaria la evaluación de todo proyecto educativo. Para ello se ofrecen numerosos ejemplos de programas que «miden» la excelencia de la educación a distancia y de la educación virtual. El libro incluye además un extenso capítulo de «Referencias» donde se mezclan los títulos de las últimas tendencias bibliográficas y numerosas direcciones web.

LIBROS

♦ Julio Tello Díaz

Bajo la dirección de Araceli Estebanz, un equipo de investigación presenta el resultado de un estudio llevado a cabo entre 2001-03, cuyo proyecto fue aprobado en la convocatoria de Proyectos de Investigación correspondiente al año 2000 del Plan Nacional I+D+I. El trabajo llevado a cabo identifica factores de éxito en el aprendizaje que propician los programas de teleformación y propone un nuevo modelo efectivo basándose en los resultados del estudio.

La toma de conciencia respecto a las desigualdades de género está propiciando en los últimos años iniciativas encaminadas a desarrollar acciones que posibiliten la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Una de estas iniciativas es la teleformación, como modalidad formativa relacionada con las nuevas necesidades laborales y sociales, así como un innovador proceso que permita un igual acceso a la formación a través de las TIC, sin que el género sea un factor discriminatorio.

En este libro se presenta el desarrollo de una investigación sobre la teleformación en la formación de mujeres, como medio para potenciar el aprendizaje de competencias necesarias para su incorporación a la sociedad de la información y para su incorporación al mercado laboral. Se ofrecen respuestas a cuestiones sobre las características de las personas adultas que participan en cursos de e-learning, especialmente mujeres, relacionadas con el perfil, motivaciones, estilos de aprendizaje, dificultades y valoraciones de la teleformación, así como sobre los componentes de los ambientes virtuales, como pueden ser las características de los programas y las plataformas, las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a las herramientas preferidas o las funciones de tutores y

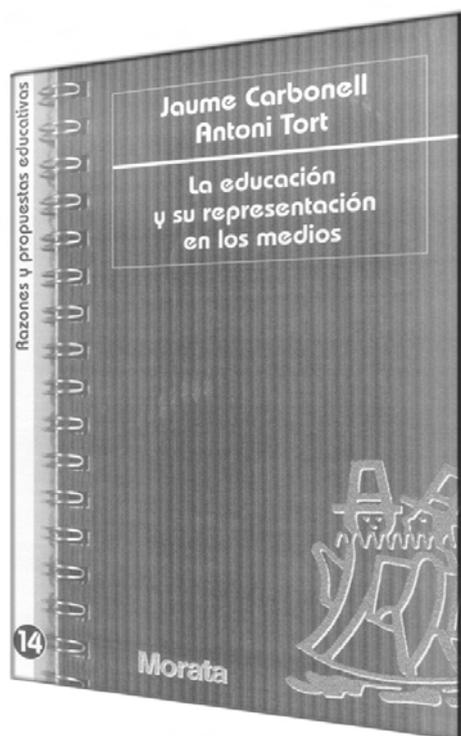
tutoras en la construcción de los aprendizajes. A lo largo de seis capítulos se aporta una densa información del proceso investigador. En el primero se presenta el marco teórico en que se fundamenta el estudio, clarificando los tópicos que se integran en la investigación y el enfoque metodológico seguido para afrontar los problemas que se plantean. En el segundo capítulo se explican los objetivos y se describe el proceso de construcción y validación de los instrumentos, así como los sistemas de tratamiento de la información. El capítulo tercero presenta los resultados relativos a la identificación de los programas de formación para las mujeres de las Comunidades Autónomas de Madrid y Andalucía, además de ofrecer los resultados acerca de las características de las personas que participan en cinco cursos de teleformación. El cuarto capítulo se dedica a proporcionar la información relativa al análisis de la comunicación on-line llevada a cabo en los cinco cursos estudiados de teleformación. El quinto capítulo ofrece el estudio de casos, centrándose en las plataformas virtuales y los programas, analizando los componentes conceptuales, psicológicos, tecnológicos y didácticos. En el sexto y último de los capítulos se aportan las conclusiones y propuestas para programas de teleformación que favorezca y fomente la igualdad de oportunidades de la mujer en el empleo. A partir del análisis de la información obtenida en el proceso de investigación se deriva una propuesta de modelo de teleformación que puede ayudar desde el punto de vista didáctico a quienes diseñan y desarrollan programas de teleformación. Igualmente, se detalla la metodología seguida, así como los instrumentos elaborados para la investigación, lo cual puede resultar de utilidad para la evaluación de este tipo de programas, sobre todo si se pretende aplicar el enfoque de género.



Teleformación para la igualdad de género en el empleo; Araceli Estebanz (Dir.); Sevilla, Universidad de Sevilla, 2006; 379 págs.

LIBROS

♦ Juan Ramón Jiménez Vicioso



La educación y su representación en los medios; Jaume Carbonell y Antoni Tort; Madrid, Morata, 2006; 127 págs.

Llamamos la atención sobre el interés de este último apartado, ya que en los momentos de intenso debate político se multiplican las noticias del mundo educativo, ora para resaltar la necesidad de cambios urgentes, ora para desprestigiar las medidas reformistas que el gobierno de turno esté intentando aplicar. Algunos acontecimientos, tales como la aparición de algún episodio de violencia escolar o la publicación de un informe sobre el «bajo nivel» de los aprendizajes del alumnado en determinada materia, pueden ser empleados, mediante su amplificación alarmista o un tratamiento tergiversado para arremeter contra una ley educativa o una medida concreta o para promover una «vuelta a lo básico». Otros aspectos que también se tratan en el libro «La educación y su representación en los medios», y que tienen su origen o proyección en el campo educativo, son los que se refieren a la imagen pública de los niños y jóvenes –que suelen verse como rebeldes, conflictivos y violentos–, el «malestar docente» que, si nos dejásemos llevar por la opinión «publicada» llega a unos extremos autodestructivos, y los tradicionales rituales del inicio y fin del curso escolar, que año tras año se centra en idénticos tópicos: los precios de los libros de texto, las obras inacabadas de los centros, las tensiones de los exámenes de selectividad... El índice se completa con un capítulo dedicado a la publicidad en el que el lector no tiene por más que esbozar una sonrisa al comprobar la imagen tan pobre que muestran los anuncios del mundo de la escuela y todo lo que le rodea: el esfuerzo personal y el estudio vistos como ridículos y poco útiles en una sociedad en la que se puede triunfar con una buena imagen, el profesorado que aparece como aburrido frente a los nuevos medios tecnológicos o la visión tan estereotipada en la que una escuela equivale a una pizarra. Los autores, Carbonell y Tort, son buenos conocedores tanto del mundo de la educación como del de los medios de comunicación ya que parte del desarrollo profesional, más de 30 años, del primero de ellos ha transcurrido en un medio divulgativo sobre la educación, «Cuadernos de Pedagogía». El segundo autor dispone de una trayectoria en la que se observa su preocupación por las conexiones entre la escuela y la sociedad, así como por los estudios en el ámbito de la opinión pública sobre la educación.

El encuentro entre el mundo de los medios de comunicación y el de la educación no ha sido nunca sencillo. En tanto los medios suelen buscar lo novedoso, lo extraordinario, lo llamativo, la imagen sencilla que resume una idea («el hombre que muerde al perro»), las escuelas se mueven en el mundo de la cotidianidad rutinaria, con modificaciones muy pausadas y, en consecuencia, de lo poco noticiable. Será quizás por esto que no abundan las noticias sobre la educación en los diarios ni en los noticiarios de televisión, o que las referencias de los medios a este importante ámbito de la vida cultural y social se dediquen más a aspectos periféricos y anecdóticos que a cuestiones de fondo del interior de las instituciones escolares.

La educación y su representación en los medios da un repaso a los principales contenidos y formas de presentar las informaciones, en periódicos y otros medios de comunicación, sobre el mundo de la escuela, llegando a la conclusión de que construyen una interpretación de éste bastante homogénea, llena de tópicos, noticias negativas y alarmistas –que son las que más venden– y obviando la contextualización y complejidad de lo que sucede en las aulas o de las innovaciones que se producen en el sistema educativo. De esta forma, se analizan aspectos tales como la selección de aquellos acontecimientos que se consideran noticias –generalmente «son noticias las malas noticias»–, el perfil de los articulistas y tertulianos –procedentes en su inmensa mayoría de medios universitarios y cuyos únicos conocimientos sobre el mundo escolar se basan en las experiencias propias que tuvieron en su infancia–, y sobre todo, en qué medida las posiciones políticas de los medios de comunicación se proyectan en los grandes debates sobre las reformas educativas.

LIBROS

♦ Francisco J. Encinas García

La Red ha provocado un cambio sociocultural en las prácticas comunicativas. Durante milenios, la comunicación era un círculo cerrado, vinculante y estático. De forma muy acelerada, este círculo se ha roto abriéndose. Los individuos comparten ahora espacios con desconocidos, la sociedad se hace cada vez más dinámica y cambiante. La «comunicación» ha iniciado un proceso de metamorfosis para llegar a significar «transmisión». La aparición de un nuevo y rico léxico repleto de términos nos indica una nueva realidad que hemos de hacer nuestra, imágenes y metáforas que determinan una forma de vivir, nuestra relación en torno a lo que a ellas se está definiendo. Se plantean cuestiones tales como, por ejemplo, qué realidades simbólicas se están tejiendo en torno a las nuevas tecnologías de la comunicación. Estas realidades se instalan en lo cognitivo, lo vivencial y experimental,

lo pragmático, lo emocional, pasional y lo sensorial. El autor se fija en fenómenos de todo tipo en los que se implica al cuerpo, los sentidos, la mente o las relaciones sociales. La cuestión básica es desentrañar los universos míticos y los rituales que se están configurando en torno a las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Todo esto dota de sentido a nuestras nuevas formas de vidas rescatándolas de la sima a la que nos asomamos.

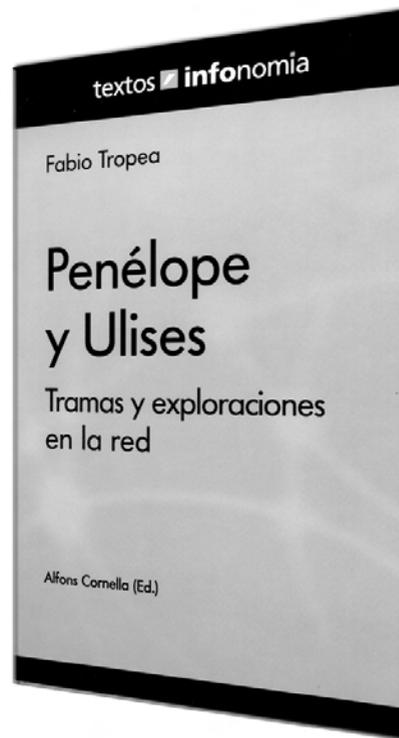
Mérito importante del autor es la denuncia, unas veces implícita y otra explícita, de que un acercamiento a la realidad configurada por las nuevas tecnologías (desatendiendo su dimensión simbólica, mítica y ritual) es un acercamiento que, bajo la falsa apariencia del cientificismo y objetivismo, la mutúa y traiciona.

La obra, de temática heterogénea, se organiza en 59 sugerentes artículos breves llenos de imágenes y analogías que

nos llevan a la sorpresa y comprensión, reflexiones fragmentarias y puntuales que, de manera incisiva y brillante, iluminan parcelas de realidad, tienen su raíz teórica y metodológica en la semiótica. Presenta también fuerte influencia antropológica y sociológica al centrar su estudio en la vida cotidiana.

La metáfora del título tiene un estímulo generador, aventuras y exploraciones que todo internauta ha tenido y tiene que vivir cuando se conecta y actúa en la Red de redes, nuevos magos on line que proporcionan ayuda y soluciones, espléndidas mansiones y palacios que se convierten en laberintos tortuosos, sirenas que nos atraen, islas y continentes fabulosos y utópicos en los que sumergirse. Las amenazas y peligros al exponernos a virus o espías, hacen que el pánico se adueñe de nosotros cuando éstos quieren tomar posesión de nuestro ordenador.

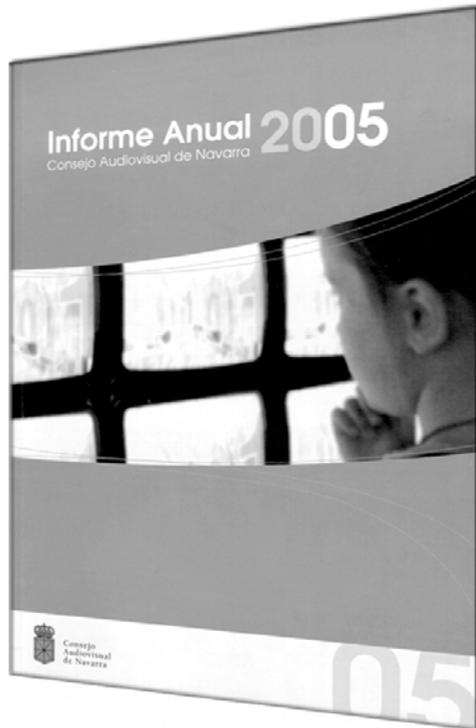
«Ulises y Penélope», solventando con éxito cada uno de los retos que se le iban presentado y que con astucia resolvían, nos muestran el camino a seguir cuando los mensajes que se muestran a los internautas que se conectan a la Red de redes se tornan cada vez más complejos y los obstáculos parecen insalvables, experiencias de acción y estrategias apropiadas que nos hacen poder sortearlos aprendiendo a manejar las herramientas dominándolas con efectividad y proporcionándonos soluciones efectivas y creativas. Internet obra el gran milagro de reunir sincréticamente dos innovaciones tecnológicas fundamentales: del texto al hipertexto y del espacio al ciberespacio. Nos da la oportunidad de tomar la iniciativa sobre qué escuchar y visitar, realizar una libre y placentera excursión a terreno abierto. Viajes, libros e Internet, por tanto, se viven y se alimentan de la «Aventura del saber» compartiendo muchos rasgos simbólicos en esta nueva economía del conocimiento.



Penélope y Ulises: tramas y exploraciones en la Red;
Fabio Tropea; Barcelona, 2005; 246 págs.

LIBROS

◆ M^a Dolores Degrado Godoy



Informe Anual 2005; Consejo Audiovisual de Navarra; Pamplona, 2006; 127 págs.

vicio de televisión de calidad que responda plenamente a sus necesidades e intereses. En cuanto al sector radiofónico, el «Informe Anual 2005» ha pretendido esclarecer el confuso y fragmentado panorama legal que afecta a la radio en general, aportando además una gran cantidad de datos relativos a la propiedad y a la programación emitida por las emisoras que operan en Navarra. Toda esta información dibuja un paisaje muy representativo del grado de pluralidad y el tipo de contenidos que se difunden en Navarra en la actualidad. En este sentido, hay que señalar que, en los próximos años, el sector de la radio-difusión va a experimentar un cambio sustancial porque es presumible que el gobierno central modifique el Plan Técnico Nacional de FM, incrementando en gran medida el número de frecuencias disponibles en las Comunidades Autónomas. Sin duda, el Consejo Audiovisual de Navarra estará pendiente de estas reformas para garantizar los derechos de los usuarios y velar por la transparencia y la pluralidad de los medios radiofónicos en Navarra.

En definitiva, como se demuestra con este Informe, el Consejo Audiovisual de Navarra afronta con ilusión estos años próximos llenos de retos, en los que se espera poder contribuir positivamente al desarrollo de un sector social, tan importante para la ciudadanía como es el de los medios de comunicación. Este Informe es una interesante evaluación y análisis sobre los medios de comunicación en Navarra y puede servir de referencia para otros estudios que pudieran llevarse a cabo en otras Comunidades.

Como cada año, el Consejo Audiovisual de Navarra presenta ante el Parlamento de Navarra un informe Anual que, en esta ocasión, da cuenta de las actividades realizadas por el Consejo y de las principales novedades acaecidas en torno al sector audiovisual navarro a lo largo del año 2005. Es un informe-texto, que atestigua cómo la labor del Consejo, ha continuado profundizando y consolidándose entre operadores, las instituciones y los ciudadanos de Navarra, y por otro lado, plantea las principales bases con las que se pretende afrontar los próximos años, en la misma línea de progreso y proyección. Respecto a las principales novedades del sector, en este «Informe Anual 2005» se ha querido presentar una completa panorámica sobre los sectores televisivos y radiofónicos forales, para comprender las circunstancias pasadas y la situación actual de los medios de comunicación social en Navarra. En cuanto al sector televisivo, los datos y las conclusiones que arroja la panorámica pretende convertirse en un llamamiento, dirigido tanto a los operadores como a las administraciones públicas autonómicas, para que se procure activamente el desarrollo y la estabilidad del modelo de televisión de proximidad que se ha elegido para Navarra. A diferencia de otras Comunidades Autónomas, Navarra ha optado por disponer únicamente de un modelo de gestión indirecta del servicio de televisión digital a través de concesiones, sistema que implica un menor gasto presupuestario del que entrañaría una televisión

pública autonómica, pero que no por ello está exento de necesitar apoyo y atención para su correcta implantación. Éste es un camino que el Consejo Audiovisual de Navarra se compromete a recorrer para garantizar que los ciudadanos de Navarra dispongan de un ser-

PRIMERAS NOTICIAS

El Periódico Juvenil



50 años de televisión en España



COMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA

La revista «Comunicación y Pedagogía» pone a su alcance materiales, recursos pedagógicos y las opiniones y experiencias más destacadas en relación con la aplicación de Internet, la informática y los medios de comunicación en el aula.

MAKING OF

«Making Of», Cuadernos de Cine y Educación ofrece a los lectores amplia información sobre acontecimientos relacionados con la aplicación del cine en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Además, incluye, en todos sus números, el coleccionable curso de cine y una guía didáctica sobre una película específica.

REVISTA DE LITERATURA

La revista «Primeras Noticias de Literatura» recoge en sus páginas novedades editoriales, experiencias, información sobre todo lo que acontece en el mundo del libro infantil y juvenil y la animación a la lectura.



PUBLICACIONES DEL CENTRO DE COMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA

CC&P

CENTRO DE COMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA

www.educared.net www.prensajuvenil.org

Información: Tel. 93 207 50 52. E-mail: info@comunicacionypedagogia.com

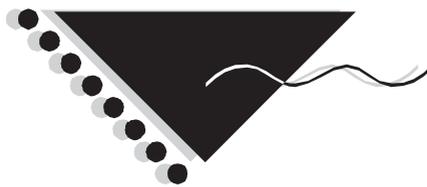


Revista Científica Iberoamericana
de Educación y Comunicación

Comunicar Digital 1-25

Comunicar Digital 1-25

Más de 900 artículos y trabajos de expertos de todo el mundo
Revista científica iberoamericana de Comunicación y Educación
www.grupocomunicar.com / www.revistacomunicar.com



Comunicar

Próximos títulos (Next titles)

Temas monográficos en proyecto



COMUNICAR 30

Audiencias y pantallas: aportaciones desde América

Coordinación: Dr. Guillermo Orozco. Universidad Iberoamericana de Guadalajara (México)



COMUNICAR 31

Educación la mirada. Propuestas para aprender a ver la TV

Coordinación: Dr. José Ignacio Aguaded. Universidad de Huelva y
Miguel Ángel Ortiz Sobrino (IORTV-RTVE) (España)



COMUNICAR 32

Software libre: hacia una nueva sociedad hiperconectada y participativa

Coordinación: Dr. Jordi Adell. Universitat Jaume I de Castellón (España)

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 en página 4).



Si te interesa
la comunicación
en educación



www.grupocomunicar.com

Publicaciones, investigaciones, materiales didácticos,
guías curriculares, campañas informativas, murales,
actividades de formación, variadas colecciones de textos, talleres...

Un sinfín de recursos y propuestas para integrar de forma crítica y
plural los medios de comunicación en la enseñanza

¿Te apuntas?



BOLETÍN DE PEDIDO DE PUBLICACIONES

Nombre o Centro
 Domicilio Población
 Código Provincia Teléfono
 Persona de contacto (para centros)
 Fecha Correo electrónico
 CIF (sólo para facturación) Firma o sello:

Formas de pago y sistemas de envío

España:

- Talón nominativo adjunto al pedido a favor de Grupo Comunicar (sin gastos de envío)
- Transferencia bancaria o/c 2098 0101 84 0135930218 (Adjuntar justificante) (sin gastos de envío)
- Tarjeta de crédito VISA. Fecha caducidad [][] Número [][][][] [][][][] [][][][]
- Domiciliación bancaria (cumplimentar boletín inferior) (sin gastos de envío)

Extranjero:

- Talón adjunto al pedido (se añadirán 12,00 € por gastos de envío vía terrestre y 30,00 € vía aérea)
- Tarjeta VISA Fecha caducidad [][] Número [][][][] [][][][] [][][][]
 (agregar 12,00 € de gastos de envío: vía terrestre) (agregar 30,00 € para envío aéreo)

Sistema de envío: Los servicios se tramitan por vía postal ordinaria (tarifa editorial).

- Opción envío urgente (24/48 horas) (sólo en España) (Agregar 12,00 € adicionales al pedido)

Boletín de domiciliación bancaria para suscripciones

Exclusivamente para suscripciones en el territorio estatal (España) para períodos bianuales (cuatro números).

Nombre o Centro
 Banco o Caja
 Calle/Plaza Población Provincia
 Código Cuenta Cliente: Entidad [][][][] Oficina [][][][] DC [][] Cuenta [][][][][][][][][][][][][]
 Firma del titular y sello (en caso de empresas o instituciones)

Señor Director, le ruego atiendan con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que le presentará el Grupo Comunicar para el pago de la suscripción a la revista «COMUNICAR».

En tiempo de comunicación...

Comunicar

Un foro de reflexión para la comunicación y la educación

www.revistacomunicar.com e-mail: info@grupocomunicar.com

Publicaciones



Grupo Comunicar Ediciones

Relación de colecciones, títulos y precios

REVISTA CIENTÍFICA «COMUNICAR»

- Suscripción bianual institucional (nº 30, 31, 32 y 33) 65,00 €
- Suscripción bianual personal (nº 30, 31, 32 y 33) 50,00 €
- Suscripción anual institucional (nº 30 y 31) 40,00 €
- Suscripción anual personal (nº 30 y 31) 30,00 €
- Comunicar 01: Aprender con los medios 13,00 €
- Comunicar 02: Comunicar en el aula 13,00 €
- Comunicar 03: Imágenes y sonidos en el aula 13,00 €
- Comunicar 04: Leer los medios en el aula 13,00 €
- Comunicar 05: Publicidad, ¿cómo la vemos? 13,00 €
- Comunicar 06: La televisión en las aulas 13,00 €
- Comunicar 07: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos? 14,00 €
- Comunicar 08: La educación en comunicación 14,00 €
- Comunicar 09: Valores y comunicación 14,00 €
- Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación 14,00 €
- Comunicar 11: El cine en las aulas 14,00 €
- Comunicar 12: Estereotipos y comunicación 14,00 €
- Comunicar 13: Comunicación y democracia 15,00 €
- Comunicar 14: La comunicación humana 15,00 €
- Comunicar 15: Comunicación y solidaridad 15,00 €
- Comunicar 16: Comunicación y desarrollo 16,00 €
- Comunicar 17: Nuevos lenguajes de comunicación 16,00 €
- Comunicar 18: Descubrir los medios 16,00 €
- Comunicar 19: Comunicación y ciencia 16,00 €
- Comunicar 20: Orientación y comunicación 16,00 €
- Comunicar 21: Tecnologías y comunicación 16,00 €
- Comunicar 22: Edu-comunicación 16,00 €
- Comunicar 23: Música y comunicación 16,00 €
- Comunicar 24: Comunicación y currículum 16,00 €
- Comunicar 25: TV de calidad 20,00 €
- Comunicar 26: Comunicación y salud 20,00 €
- Comunicar 27: Modas y comunicación 20,00 €
- Comunicar 28: Educación y comunicación en Europa 20,00 €
- Comunicar 29: La enseñanza del cine 20,00 €

COLECCIÓN «EDICIONES DIGITALES»

- Comunicar 1/25 (textos íntegros de 25 números) 40,00 €
- Luces en el laberinto audiovisual (e-book) 16,00 €
- La televisión que queremos... (e-book) 16,00 €
- Televisión y multimedia (Master TV Ed.) (e-book) 10,00 €

COLECCIÓN «GUÍAS CURRICULARES»

- Descubriendo la caja mágica. Aprendemos TV 16,00 €
- Descubriendo la caja mágica. Enseñamos TV 16,00 €
- Aprendamos a consumir mensajes. Cuaderno 16,00 €

- Escuchamos, hablamos... con los medios (Cuaderno) 18,00 €
- Escuchamos, hablamos... con los medios (Guía) 15,00 €

COLECCIÓN «AULA MEDIA»

- La mujer invisible. Lectura de mensajes publicitarios 14,00 €
- Televisión y telespectadores 15,00 €
- Aprender con el cine. Aprender de película 20,00 €
- Comprender y disfrutar el cine 16,00 €
- Geohistoria.net 16,00 €
- El periodista moral 19,00 €

MONOGRAFÍAS «AULA DE COMUNICACIÓN»

- Comunicación audiovisual 14,00 €
- Juega con la imagen. Imagina juegos 14,00 €
- El universo de papel. Trabajamos con el periódico 14,00 €
- El periódico en las aulas 14,00 €

COLECCIÓN «MEMORIAS DE INVESTIGACIÓN»

- La televisión y los escolares onubenses 22,00 €
- Infoescuela 22,00 €
- Internet y los jóvenes 22,00 €

COLECCIÓN «PRENSA Y EDUCACIÓN»

- II Congreso andaluz «Prensa y Educación» 15,00 €
- Profesores dinamizadores de prensa 15,00 €
- Medios audiovisuales para profesores 16,00 €
- Enseñar y aprender con prensa, radio y TV 17,50 €
- Cómo enseñar y aprender la actualidad 15,00 €
- Enseñar y aprender la actualidad con los medios 15,00 €
- Luces en el laberinto audiovisual (Actas) 16,00 €

COLECCIÓN «EDUCACIÓN Y MEDIOS»

- Publicidad y educación 13,00 €
- Aulas en la pantalla 16,00 €
- Atención educativa a ciegos y deficientes visuales 13,00 €

COLECCIÓN «LA COMUNICACIÓN HUMANA»

- El puntero de don Honorato 14,00 €
- Historietas de la comunicación 20,00 €

COMICS INTERCULTURALES «VALORI COMUNI»

- Kit de 5 cómics y guía didáctica 45,00 €

MURALES «PRENSA ESCUELA» Gratis

- Importe del pedido
- Gastos de envío
- Importe total



Apdo. Correos 527
21080 Huelva (España)



e-mail
info@grupocomunicar.com



Formulario electrónico
www.revista.comunicar.com



Teléfono
(00-34) 959 248380



Fax
(00-34) 959 248380

Comunicar[©]

Criterios de Calidad (Quality criteria)

© COMUNICAR es

- Miembro de la Asociación de Editores de Andalucía (AEA)
- Miembro de la Asociación de Revistas Culturales de España (ARCE)
- Socio del Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO)
- Miembro de la Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura
- Registrado en la Oficina de Patentes y Marcas con el código 1806709

Criterios de impacto de edición en «Comunicar» (Edition impact criteria in Comunicar):

Normas de publicación

Resumen de las normas de «COMUNICAR» en página 4. Normas extensivas y de estilo en www.revistacomunicar.com.

Criterios de calidad informativa de la revista como medio de comunicación científica

1. «COMUNICAR» cuenta con un Comité Editorial formado 50 expertos, 28 de los cuales son investigadores internacionales (16 países), 14 de universidades españolas y 5 de medios de comunicación. Del total, 35 de ellos son doctores universitarios. Todos los miembros pertenecen a instituciones universitarias de educación superior, centros de investigación de excelencia y medios de comunicación prestigiosos.
2. «COMUNICAR» ofrece instrucciones detalladas a los autores que publican con sus créditos de referencia, centros de trabajo y correos electrónicos de localización.
3. «COMUNICAR» informa a sus colaboradores sobre el proceso de evaluación y selección de manuscritos, incluyendo los criterios, procedimiento y plan de revisión de los revisores o jueces.
4. «COMUNICAR» ofrece en inglés los títulos, abstracts (resúmenes) y key words (palabras clave) de todos sus artículos.

Criterios sobre la calidad del proceso editorial

5. «COMUNICAR» mantiene su edición de números con una rigurosa periodicidad desde su nacimiento en 1993. En 15 años se han editado 29 títulos de manera totalmente regular (en los meses de marzo y octubre, meridianos de los semestres). Mantiene, a su vez, una estricta homogeneidad en su línea editorial y en la temática de la publicación.
6. Todos los trabajos editados en «COMUNICAR» se someten a evaluaciones previas por expertos del Consejo Editorial, investigadores independientes.
7. Las colaboraciones revisadas en «COMUNICAR» están sometidas, como mínimo requisito, al sistema de evaluación ciega por pares, que garantiza el anonimato en la revisión de los manuscritos. En caso de discrepancia entre los evaluadores, se acude a nuevas revisiones que determinen la viabilidad de la posible edición de las colaboraciones.
8. «COMUNICAR» notifica de forma motivada la decisión editorial que incluye las razones para la aceptación, revisión o rechazo de los manuscritos, así como los dictámenes emitidos por los expertos externos.
9. «COMUNICAR» cuenta en su organigrama con un Consejo Editorial, Consejo Científico y Consejo Técnico, además de la Dirección, Subdirección, Secretaría, Centro de Diseño y Gestión Comercial.
10. El Consejo Editorial de «COMUNICAR» está formado por profesionales e investigadores de reconocida solvencia y prestigio, sin vinculación institucional, ni con la revista ni con la editorial, marcando la evaluación y auditoría de la revista.

Criterios sobre la calidad científica de la revista

11. Los artículos que se editan en «COMUNICAR» están orientados básicamente al progreso de la ciencia en el ámbito de la «edu-comunicación» y se dedican básicamente a trabajos que comuniquen resultados de investigación originales.
12. Los trabajos publicados en «COMUNICAR» acogen aportaciones variadas de expertos e investigadores de todo el mundo, velándose rigurosamente en evitar la endogamia editorial, especialmente de aquéllos que son miembros de la organización y de sus consejos.

Información estadística

Número de trabajos recibidos para este número: 42

Número de trabajos aceptados publicados en este número: 24 (57%)

Países implicados en los trabajos de este número: 4

Comunidades Autónomas (España) implicadas en este número: 7

Número de indizaciones en bases de datos internacionales especializadas (ver en contraportada): 31

Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación

Revista internacional indexada en:

- LATINDEX
- IN-RECS
- RESH
- FRANCIS
- SOCIOLOGICAL ABSTRACTS
- COMMUNICATION & MASS MEDIA
- ULRICH'S
- EDUCATION RESEARCH COMPLETE
- FUENTE ACADÉMICA (EBSCO)
- EDUCATIONAL RESEARCH ABSTRACTS
- REDALYC
- IRESIE
- CARHUS
- ERCE
- ISOC/CSIC
- DIALNET
- REDINET
- UCUA
- OEI
- CEDAL
- ANPED
- TECNOCIENCIAS
- REBIUN
- IHCD
- SUMARIS (CBUC)
- EVTE
- Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura
- Portal Iberoamericano de la Comunicación
- Portal de la Comunicación UAB
- Quaderns Digitals
- DOCE



Grupo Comunicar

Colectivo Andaluz para
la Educación en Medios de Comunicación

info@grupocomunicar.com

www.grupocomunicar.com

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

Bajo los auspicios de:

mentor
association

Esta revista es miembro de la
Asociación de Revistas Culturales de España

