

t a r b i y a

---

Revista de Investigación e Innovación Educativa

## Tarbiya, n.º 31

### Director

CÉSAR SAENZ DE CASTRO

### Editora

AMPARO CABALLERO GONZALEZ

### Consejo de redacción

FRANCISCO ALONSO BLÁZQUEZ

JESÚS ALONSO TAPIA,

MANUEL ALVARO DUEÑAS,

CARMEN ARAGONES PRIETO,

FERNANDO ARROYO ILERA,

M<sup>ª</sup> LUISA ORTEGA GÁLVEZ,

MARIA RODRIGUEZ MONEO,

NICOLÁS RUBIO SAEZ,

CARMEN VIZCARRO GUARCH

### Consejo asesor

JUAN JOSÉ APARICIO

(U. Complutense de Madrid)

ISABEL BRINCONES CALVO

(U. de Alcalá de Henares)

HORACIO CAPEL

(U. de Barcelona)

MARIO CARRETERO

(U. Autónoma de Madrid)

ANTONIO CORRAL

(U. Nacional de Educación a Distancia)

JUAN DELVAL

(U. Autónoma de Madrid)

MIGUEL DE GUZMÁN

(U. Complutense de Madrid)

EUGENIO HERNÁNDEZ

(U. Autónoma de Madrid)

FRANCISCO JAQUE

(U. Autónoma de Madrid)

ELENA MARTÍN

(U. Autónoma de Madrid)

JAVIER ORDÓÑEZ

(U. Autónoma de Madrid)

JOSE OTERO

(U. de Alcalá de Henares)

*Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, no se identifica necesariamente con el contenido de los trabajos ni con la opinión de los autores que publica*

### Redacción

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS  
DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID  
Ciudad Universitaria de Cantoblanco  
28049 Madrid

Tels.: 91 397 46 35 / 91 397 50 22

Fax: 91 397 50 20

amparo.caballero@uam.es

<http://www.uam.es/ICE/publicaciones>

### Edición

ENTIMEMA

Fuencarral, 70

28004 Madrid

Tel.: 91 532 05 04

Fax: 91 532 43 34

ISSN: 1132-6239

Depósito legal: GU-231-1992

# S u m a r i o

Presentación. MARÍA LUISA ORTEGA, 5 ζ I REFLEXIONES DESDE EL PASADO Y EL PRESENTE, 9 ζ Imágenes, conocimiento y educación. Reflexiones desde la historia de la representación visual en las ciencias. MARÍA LUISA ORTEGA, 11 ζ Cine y educación en la España de las primeras décadas del siglo XX. Tres concepciones del cine educativo. NURIA ÁLVAREZ MACÍAS, 39 ζ La influencia de las nuevas tecnologías en la cultura audiovisual contemporánea. RAFAEL GÓMEZ ALONSO, 67 ζ II A VUELTAS CON EL CURRÍCULO, 81 ζ Los medios audiovisuales en la educación secundaria dentro del marco de la Unión Europea: Francia, Reino Unido e Italia. LAURA GÓMEZ VAQUERO Y NOEMÍ GARCÍA, 83 ζ El cine como asignatura en el Bachillerato. FRANCISCO ALONSO, 107 ζ La comunicación audiovisual desde la perspectiva de la historia y de las ciencias sociales. ALICIA SALVADOR MARAÑÓN, 115 ζ

# Cultura audiovisual

---

# y educación

---

COMPILACIÓN

MARÍA LUISA ORTEGA



# Presentación

---

El volumen monográfico que el lector tiene en sus manos recopila un conjunto de trabajos elaborados desde enfoques, presupuestos y objetivos diversos, pero que promueven en conjunto una mirada enriquecedora sobre el estudio de las relaciones entre la comunicación audiovisual y la educación tomando la cultura como sustrato básico de reflexión.

Los artículos incluidos en la primera parte, *Reflexiones sobre el pasado y el presente*, se mueven en el terreno del ensayo construido a partir de respectivos trabajos de investigación histórica y social. El primero de ellos, *Imágenes, conocimiento y educación*, a cargo de quien firma también estas breves líneas introductorias, presenta una historia poco conocida: la de los encuentros históricos entre las formas de representación visual y los modos de construcción y comunicación del conocimiento en las ciencias naturales y las ciencias sociales. Y lo hace desde la perspectiva de abrir un diálogo entre lo que esta historia nos enseña, o nos fuerza a pensar, y la reflexión acerca del uso de documentos visuales y audiovisuales en el marco de la enseñanza disciplinar. El segundo texto, firmado por Nuria Álvarez Macías, muestra los primeros resultados de una investigación en marcha, destinada a constituir su tesis doctoral, sobre las relaciones entre el cine y la educación en las primeras décadas del siglo XX en España. El análisis que el trabajo nos presenta es tan relevante para la historia de la educación y el pensamiento pedagógico como para la historia del cine y de la cultura en general, pues vislumbra y estudia, a partir de fuentes apenas exploradas, los diferentes enfoques desde los que se abogaba por la introducción del cinematógrafo en la educación formal y en la formación del ciudadano. En último artículo de este bloque, *La influencia de las nuevas tecnologías en la cultura audiovisual contemporánea*, ofrece las claves centrales para la comprensión de los nuevos formatos y narraciones audiovisuales y multimedia y la constitución socio-cultural de los públicos. Su interés es obvio para todo aquél interesado en los últimos avatares de la comunicación audiovisual, pero también para todos aquellos que nos enfrentamos ante retos educativos en los que la comprensión

de la nueva cultura audiovisual, de las nuevas formas de lectura y codificación que constituyen el nicho social y cultural de nuestros alumnos se convierte en un punto de partida fundamental.

En la segunda parte, *A vueltas con el currículo*, incluye textos de naturaleza diferente, aunque todos ellos vinculados al lugar de la comunicación audiovisual en el currículo de la educación secundaria. El primero de ellos, elaborado por Laura Gómez Vaquero y Noemí García, constituye una suerte de informe crítico y reflexivo sobre los enfoques que países europeos de nuestro entorno, como Francia, Reino Unido e Italia, han adoptado para la introducción de la comunicación audiovisual en el currículo de la enseñanza secundaria, enfoques que manifiestan rasgos de las tradiciones y culturas nacionales respectivas, del desarrollo académico de los estudios de comunicación en los países seleccionados y del diferente papel educativo y formativo que otorgan a la enseñanza del cine y de la comunicación, o la mera consideración de los medios audiovisuales como recurso didáctico.

Los dos últimos textos constituyen sendas propuestas curriculares, construidas desde enfoques diferentes, aunque apostando por el cine como elemento central, a partir de las que articular los contenidos de una signatura: la Comunicación Audiovisual, asignatura de perfiles confusos —cuando no contradictorios— en su definición y objetivos que en estos momentos es una materia optativa en primero y segundo curso del Bachillerato. Sus autores, profesores de secundaria con amplia experiencia y entusiasta trayectoria en pos de la innovación en las aulas, nos ofrecen dos visiones diferentes e igualmente enriquecedoras. Francisco Alonso propone convertir el cine en el eje central de dicha asignatura, adoptando el análisis y la interpretación de la naturaleza y de las estructuras de la narración cinematográfica como objetivo y metodología básica del trabajo en aula. Alicia Salvador, por su parte, presenta una propuesta en la que, si el cine sigue teniendo un peso central, también son abordadas otras formas de comunicación audiovisual. En este caso, la perspectiva histórica y la relevancia del estudio de la comunicación audiovisual como fenómeno social fundamental para comprender el mundo contemporáneo determina teórica y metodológicamente el programa de trabajo propuesto.

Esperamos que entre estas páginas el lector encuentre elementos de reflexión y que la lectura de los textos recopilados genere un estímulo para pensar la relación entre la comunicación audiovisual y la educación desde las nuevas perspectivas que algunos de estos trabajos abren.

Debo agradecer a mis compañeros miembros del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, en cuyo seno se desarrollaron algunas de las investigaciones y trabajos que ven

la luz en estas páginas, todo el apoyo y la confianza depositada para la conclusión de este proyecto. Y a las páginas de *Tarbiya*, revista que con este número actualiza su rostro, por seguir siendo un espacio donde el concepto de investigación educativa se convierte en un rico campo para el intercambio y la comunicación de estudios y reflexiones inter y transdisciplinares, manifestación del talante que anima la trayectoria pasada y presente de la institución que la edita.

María Luisa Ortega





I Reflexiones desde  

---

el pasado y el presente



# Imágenes, conocimiento y educación. Reflexiones desde la historia de la representación visual en las ciencias \_\_

María Luisa Ortega

“Lo que han de aprender los discípulos se les debe proponer y explicar tan claramente que lo tengan ante sí como los cinco dedos de su mano. Para aprender todo con mayor facilidad deben utilizarse cuantos más sentidos se pueda. Deben ir juntos el oído con la vista y la lengua con la mano. No solamente recitando lo que deba saberse para que lo recojan los oídos, sino dibujándolo también para que se imprima en la imaginación por medio de los ojos... Para este fin, será bueno que todo lo que se acostumbra a tratar en clase esté pintado en las paredes del aula, ya sean teoremas y reglas, ya imágenes o emblemas de la asignatura que se estudia.”

COMENIUS, *Didáctica Magna*

Las palabras del célebre pedagogo moravo han sido parafraseadas una y otra vez a lo largo de los siglos en el ámbito del arte y la ciencia del educar. Los sentidos, en especial el sentido de la vista, se han presentado como clave de la iniciación en los nuevos conocimientos y, por tanto, las imágenes convertidas en fuentes de observación vicaria o

La historia del papel de las imágenes en la educación está íntimamente ligada al diferente valor y a las diferentes funciones epistémicas, simbólicas y emocionales que a las representaciones se les han asignado en el desarrollo de la cultura occidental, así como a los grandes movimientos y tendencias en el uso social, político y religioso de las mismas.

analítica de lo real, o en simple apoyo a la memoria o impresión en el espíritu, se han invocado repetidamente como instrumentos privilegiados en la tarea. La exhortación de Comenius al uso no sólo de las cosas situadas ante los sentidos, por medio de autopsia, como él lo denominaba, sino recurriendo a modelos o representaciones cuando el natural faltaba (Comenius, 1640/1986: 197 y ss.) adquiere todo su sentido en el contexto en el que su obra ve luz, la del nacimiento de la ciencia moderna, la retórica por ésta manejada y los usos que comienza a asentar. A su confianza en que "la verdad y la certeza de la ciencia no estriban más que en el testimonio de los sentidos" (p. 199), empirismo de clara inspiración baconiana, se venía a añadir lo que se había convertido en "práctica constante en los botánicos, zoógrafos, geómetras, geodestas y geógrafos que suelen presentar sus descripciones o demostraciones acompañadas de figuras" (p. 201). El uso de modelos o imágenes, que Comenius reclama fueran construidos específicamente para el uso de las escuelas, era ya una práctica normalizada en las ciencias,<sup>1</sup> con lo

que su introducción en la enseñanza venía derivada de las transformaciones que se había producido en el ámbito del saber.

Pero en su obra pesaba también otra tradición iconográfica que, mediada por el humanismo, tenía sus orígenes en los usos religiosos medievales: aquella de impresionar las mentes por el sentido de la vista no sólo en una dimensión cognitiva, diríamos, sino también emocional, devocional. Sus repetidos llamamientos a dibujar en las paredes imágenes o emblemas que impresionen los sentidos sin duda remitía de forma inmediata a los métodos nemotécnicos renacentistas que recuperaba las recetas de los oradores clásicos para integrarlas en la retórica de la nueva filosofía natural (Yates, 1966/1974; Slawinski, 1991) y a esos niños de *La Ciudad de Dios* de Campanella que aprendían las ciencias sin apenas darse cuenta gracias a los muros ilustrados. Pero estas prácticas humanistas no pueden entenderse sin la tradición religiosa anterior que en el Renacimiento y fundamentalmente en el Barroco será recreada para la evangelización y el adoctrinamiento depurando las funciones

---

1. El texto de uno de los capítulos que recomienda el dibujo en las paredes merece la pena recordarse por cómo manifiesta elementos característicos de la retórica de la ciencia moderna, desde la preponderancia de los sentidos y la reelaboración de la antigüedad a la teología natural: "También reportará gran utilidad que el contenido de los libros se reproduzca en las paredes de la clase, ya los textos, ya dibujos de imágenes o emblemas que continuamente impresionen los sentidos, la memoria y el entendimiento de los discípulos. Los antiguos nos refieren que en las paredes del templo de Esculapio se hallaron escritos los preceptos de toda la medicina que transcribió Hipócrates al visitarle. También Dios, Nuestro Señor, ha llenado este inmenso teatro del mundo de pinturas, estatuas e imágenes, como señales vivas de su Sabiduría, y quiere que nos instruyamos por medio de ellas." (Comenius, 1640/1986: 187). La última frase es especialmente interesante no sólo por suponer el clásico llamamiento a leer en el Libro de la Naturaleza como forma de conocimiento, sino también porque la figura de Dios como el primer creador de imágenes será uno de los argumentos que los teólogos españoles de la Contrarreforma utilizarán para reinstaurar y reforzar el culto a las imágenes.

didácticas, memorísticas y devocionales de las imágenes (Gubern, 1999; Gruzinsky, 1994).

La historia del papel de las imágenes en la educación está íntimamente ligada al diferente valor y a las diferentes funciones epistémicas, simbólicas y emocionales que a las representaciones se le han asignado en el desarrollo de la cultura occidental y a los grandes movimientos y tendencias en el uso social, político y religioso de las mismas. Las imágenes siempre tuvieron, desde el origen de la cultura humana, valores informativos junto a otros de naturaleza simbólica, ritual o religiosa. Y en la historia de la comunicación humana han convivido las representaciones con vocación de imitar la experiencia visual, de reproducir segmentos de lo real y significar (e incluso sustituir) aquello que muestran, las denominadas imágenes-espejo, con aquellas que manifiestan una voluntad de ocultación, de significar algo diferente a lo muestran o aparentan, las denominadas imágenes-laberinto (Gubern, 1999).

No obstante, pueden encontrarse algunos puntos de inflexión significativos sobre los valores y funciones que las imágenes van adquiriendo y desempeñando de manera privilegiada con el transcurso de los siglos en el ámbito que nos ocupa. Así, la función hegemónica de las representaciones visuales durante la Edad Media, como ya se ha señalado, fue eminentemente devocional y piadosa, una función didáctica que la destinaba a impresionar y a emocionar los

espíritus mientras enseñaba elementos de la Historia Sagrada, de ahí que su valor de representación dependiera de la palabra: ilustraba o traducía en imágenes lo que los textos narraban. Con la modernidad la imagen adquiere autonomía respecto a la palabra, empieza a representar las obras de la naturaleza y del hombre de forma directa adquiriendo por tanto un valor de representación ligado a las nuevas funciones epistémicas que comienzan a desempeñar de manera hegemónica (Aumont, 1992). Su función didáctica privilegia ahora el valor de sustituto del objeto natural o artificial que representa o, como veremos, el valor explicativo respecto a la realidad que los sentidos nos muestran.

En uno y otro ámbito cultural se han disputado similares batallas a favor y en contra del uso de las imágenes como herramientas educativas en su más amplio sentido, porque similar era batalla por atrapar los espíritus de las gentes. El II Concilio de Nicea podrá fin a la primera gran querrela; la evangelización española en las Indias se moverá entre la iconoclastia franciscana original, y la apertura al uso moderado de la imagen como herramienta para la memoria, a la explosión de la imagen espectáculo barroca por la que la Iglesia de la Contrarreforma ataca la iconoclasta Reforma, ayudada por los métodos pedagógicos de la Compañía de Jesús. Como ha mostrado magníficamente Barbara Maria Stafford en su *Enlightenment Entertainment and the Eclipse of Visual Education* (1994/1999), la

ciencia renacentista y barroca será heredera de los jesuitas en la explotación didáctica de las tácticas ilusionistas de la persuasión visual en la forma de recreaciones matemáticas, espectáculos científicos y experimentos públicos que pretendían llegar a todos aspirando una especie de instrucción popular. En su seno se desarrollan algunos instrumentos básicos de nuestra tecnología educativa, desde la depuración del uso de la linterna mágica a los juegos y divertimentos científico-instructivos o las potencialidades de la demostración por estos medios, en un espacio de contornos movedizos donde el experimentalista distaba poco en sus artes del mago o del artista callejero, donde el conocimiento o las capacidades racionales corrían el riesgo de quedar subyugadas o anuladas por el impacto emocional. De ahí la suerte de "Reforma" que ante dichos excesos emprenderá la Ilustración, donde la cultura poscartesiana de la abstracción restaba a los sentidos un valor hegemónico en el camino del conocimiento. En este sentido, la Revolución Francesa no será sino un campo de batalla privilegiado para, observar el enfrentamiento entre concepciones alternativas de pensar los mecanismos de enseñanza/propaganda y de educación popular en relación con las formas de conocimiento y las diferentes ciencias.

Estas guerras antiguas nos sitúan en cercanos debates, o sencillamente diferencias de enfoques, cuando se plantea la introducción de documentos visuales y audiovisuales en la enseñanza en nuestros días. El argumento de

la "motivación" no dista mucho del recurso al espectáculo para fascinar y atrapar a los espíritus no iniciados. La tensión entre lo cognitivo y lo emocional sigue presente como un eje de reflexión como si la propia historia del conocimiento y de las disciplinas que enseñamos no fueran parte integrante de la historia de las imágenes que consumimos dentro y fuera de los ámbitos académicos, como si éstas fueran una creación del mundo de los medios.

Nuestro propósito en las páginas que siguen es reconstruir a vuela pluma los principales puntos de referencia histórica en las relaciones entre las representaciones visuales y las ciencias, los diferentes papeles que a las imágenes se les asignado en la construcción y la comunicación del conocimiento en función tanto del desarrollo de las disciplinas como de los diferentes métodos de producción y reproducción icónica, que pasan a inscribirse entre las "tecnologías intelectuales" (Debray, 2001: 221). Y lo hacemos desde la convicción de que la historia puede ofrecernos un campo de reflexión sobre el uso didáctico de la imagen en las ciencias físicas y naturales y las ciencias sociales. Pues si irreflexiva ha sido en ocasiones la introducción de la dimensión visual o audiovisual bajo los auspicios de la motivación extrínseca de los alumnos, no menos irreflexivos, por miméticos y convencionales, pueden ser los usos de las representaciones abstractas e icónicas que se utilizan en la enseñanza como mera réplica, tradición y convención respecto a su uso en el contexto de la ciencia "profesional".

Como antes indicábamos, el encuentro entre las imágenes y el conocimiento es un producto fruto de una coyuntura histórica por la que, junto a las funciones simbólicas, estéticas y rituales, se asigna a las representaciones visuales un valor cognitivo y epistemológico de primer orden. Este encuentro viene condicionado por varios factores. El primero de ellos, el descubrimiento, o invención, de la perspectiva lineal por la que se alcanza un primer código para la reproducción de objetos en el espacio de manera invariable a pesar de la escala, el ángulo o la perspectiva, que permite una relación bidireccional entre el objeto y su representación y que crea una consistencia óptica antes no conocida (Ivins, 1984; Latour, 1990). Las imágenes consiguen así una estabilidad geométrica y los objetos se convierten en "portables" y, por ende, comparables (las imágenes se hacen comparables entre ellas y con el objeto que representan), dos virtualidades de trascendencia crucial para el conocimiento y el desarrollo de la ciencia que no harán sino incrementarse con las capacidades de la imprenta, conformándose una verdadera racionalización de la mirada (Ivins, 1984) de enormes consecuencias. Elisabeth Eisenstein (1979) nos enseñó que si la imprenta supuso un punto de inflexión crucial en el ámbito del saber en lo relativo a la reproducción y circulación de textos, más relevante fue su aparición en lo que a las imágenes se refiere. Por primera vez, las representaciones visuales ligadas al saber, principalmente los mapas y las representaciones botánicas y zoológicas, comienzan a alcanzar una legitimidad

como portadoras y generadoras de conocimiento gracias a su estabilidad; la repetición y cotejo de observaciones tomando como base una representación comienza a ser posible. Si en la era de los copistas la degeneración de los textos se veía frenada por la convencionalidad de la escritura, la estabilidad de imágenes era imposible de controlar, pues cada copia que lo alejaba del original suponía una degradación y una recreación que hacía inviable la rectificación y acumulación de datos y conocimientos sobre la base de una representación visual inicial. Son muchos y significativos los ejemplos que Ivins y Eisenstein nos ofrecen acerca de cómo es la propia expansión de la obra impresa la que va poniendo de manifiesto las inconsistencias entre los textos y las imágenes del saber heredado de los antiguos que ayudan a entender la desconfianza de las autoridades clásicas respecto al valor de las imágenes, como la manifestada por Plinio el Viejo en su *Historia Natural*: "las imágenes son muy susceptibles de inducir a error, especialmente cuando se requieren tantos colores para imitar a la naturaleza con cierto éxito; además, la diversidad de copistas de las pinturas originales, y sus distintos grados de habilidad, aumentan muy considerablemente las probabilidades de perder el necesario grado de similitud con los originales..." (citado por Ivins, 1975). Mientras manifestaba las inconsistencias, la imprenta mostraba igualmente las nuevas posibilidades de estabilidad y fiabilidad que la impresión ofrecía para las representaciones visuales. Y así la retórica de la nueva ciencia puede

hacer un llamamiento a mirar al libro de la Naturaleza antes que a los libros de los hombres con la certidumbre de que el nuevo conocimiento generado por la experiencia podrá reproducirse en la forma de textos e imágenes inmutables. Junto a estos factores —la perspectiva, la imprenta, la retórica de la ciencia moderna— un cuarto factor entra en ejercicio en la legitimación de la imagen como instrumento de conocimiento: la defensa de la pintura sobre otras artes como más digna para representar las obras de Dios, labor acometida desde el universo del arte.

A partir del siglo XVI comienza a generarse un nuevo corpus de imágenes directamente diseñadas para funcionar epistémicamente y con valor identificativo de forma complementaria, pero significativamente independiente, a los textos. La imagen ya no será una traslación visual de la descripción verbal, como aquel percebe del *Hortus Santitatis* (1491) al que el copista representaba, siguiendo al pie de la letra el texto, como un pez que se come los barcos y está siempre boca abajo (Ivins, 1975). Las disciplinas donde dominan unos u otros paradigmas de visualidad —de los más identificativos, como la historia natural y la anatomía, algunas prácticas geográficas o la ingeniería civil y militar, a los más explicativos y abstractos, como los de la geografía, la filosofía natural, las matemáticas y la astronomía— comienzan a crear y depurar usos y convenciones de representación visual. Y se generan sistemas de lectura cruzada entre los textos y las ilustraciones.

En 1543 se publica *De Humani Corporis Fabrica* de Andreas Vesalio, considerada como el acta de nacimiento de la anatomía moderna, monumental obra resultado de una doble reivindicación contra la tradición médica imperante: el uso de la ilustración, a la que se oponían los contemporáneos por su ausencia entre los autores clásicos, y de la nueva identidad del médico y cirujano con el escalpelo en la mano aprendiendo directamente de la naturaleza. En ella están naturalizadas las convenciones de referencias, secuenciación de la lectura y complementariedad entre imagen y texto que en su *Epitome* (1543), publicada algunas semanas después, se detenía en explicar a los estudiantes y sobre las que hoy apenas reparamos, obra que tuvo mucho más éxito y difusión que *De Fabrica*.

En el ámbito de la filosofía natural pronto comienzan a generarse y a asentarse, entre los siglos XVII y XVIII, las convenciones de representación visual que hoy siguen manejándose en las ciencias físico-matemáticas y experimentales, imágenes que en su mayoría se movían entre la representación de condiciones experimentales para la comunicación especializada —destinadas a facilitar la reproductividad de los experimentos—, la idealización de los experimentos y sus resultados con propósitos didácticos y el desarrollo de imágenes teóricas (diagramas y gráficos) que aspiraban a representar bien la matematización de fenómenos físicos o la estructura subyacente de los mismos, haciendo visible las causas ocultas que



explicaban lo que acontecía bajo el mundo de la percepción cotidiana (Hackmann, 1993; Roche, 1993). Por el camino, a lo largo de los siglos, se han perdido otras imágenes, los magníficos frontispicios y páginas de título alegóricas que a través de imágenes laberinto legitimaban la nueva filosofía experimental frente a las formas de conocimiento precedentes, imágenes hoy sustituidas en nuestros libros de texto por galerías de retratos de los padres fundadores de la ciencia moderna que hoy ya no necesitan defender su forma de conocer el mundo frente a modos alternativos de saber.

Los procesos de consolidación de dispositivos teóricos iconográficos y lenguajes visual con potencia cognitiva en las ciencias han estado ligados a menudo a la institucionalización y profesionalización de las disciplinas, a la toma de conciencia de una comunidad científica de su especificidad disciplinar, de ahí que su estudio no sea un objeto de análisis marginal, sino que permite explicar aspectos sustantivos de la historia de la ciencia. Así lo demostró Martin Rudwick (1976) al estudiar el surgimiento del complejo lenguaje visual de la geología, proceso que se demora, como la generación de una identidad disciplinar, hasta finales del siglo XVIII y principios del XIX. Los mapas y secciones geológicas y la representación fuertemente convencionalizada del paisaje geológico corrieron paralelos a la definición teórica de su objeto de estudio y la autoconciencia de la disciplina y de sus practicantes. Si las secciones geológicas se

presentaban como una novedad que requería largas páginas de explicación para el lector en los trabajos que generó el estudio del terremoto de Lisboa en 1755 (Keller, 1998), cien años después se habían convertido en un lenguaje naturalizado que los profesionales consideraban de lectura tan inmediata como los geólogos contemporáneos.

Junto al devenir histórico de las disciplinas y los cambios teóricos y pragmáticos en el seno de las mismas, otro elemento ha venido a determinar las formas de visualidad en las ciencias: los modos en las artes plásticas. Si las imágenes anatómicas de Vesalio asentaban convenciones de representación anatómica en el marco de un ejercicio artístico y estético indisolublemente ligado a la cultura y al gusto renacentista, lo mismo ocurría con otras disciplinas. El desarrollo de la iconografía en la historia natural entre los siglos XVI y XIX (De Pedro, 1999) muestra a la perfección cómo los requisitos de una buena imagen científica se establecen conforme tanto al paradigma científico que los cobija —que determina los rasgos y los contextos naturales relevantes a la hora de representar los especímenes con vistas a su descripción, identificación y clasificación— como a los paradigmas artísticos estéticos y técnicos que, determinando parámetros relativos a las formas, volúmenes y distribución visual de la información, otorgan verosimilitud y legibilidad a la imagen en el contexto cultural en el que está destinada a funcionar. Como ya señalara Ivins (1975), las técnicas y procedimientos del dibujo y

del grabado imponían redes de racionalidad que se superponían a las científicas en las formas en que se construía y comunicaba el conocimiento visual en el mundo del saber. Quizás, como nos mostró Svetlana Alpers en su ya clásica obra *El arte de describir* (1983/1987) para el siglo XVII, los programas intelectuales e iconográficos de las ciencias y las artes se hallan en ocasiones mucho más cercanos de lo que cabría esperar, y de ahí que las relaciones entre la ciencia y el arte sigan siendo un fructífero objeto de estudio y reflexión.

De hecho fue en el ámbito de las artes, si bien de la mano de una figura excepcional como la de Leonardo, donde se generó e inventó el concepto de la imagen como sustituto didáctico del objeto: es en la imagen, en tanto sustituto didáctico, y no en el fenómeno observado, donde reside el conocimiento del mismo. En contra de lo que una mirada ingenua percibe en el realismo a veces perturbador de los dibujos anatómicos de Leonardo, estas imágenes se hallan lejos del retrato que atrapa una única y genial observación para constituirse en una suerte de “informes” médicos resultado de múltiples y conscientes observaciones y disecciones a partir de las cuales se realiza una síntesis visual que aísla, describe y nombra lo relevante a partir del caos visual. Es a través de esta imagen, de esta síntesis de la que sólo la “ciencia del pintor” es capaz, como es posible acceder a la verdad (De Pedro, 1999). La capacidad de representación, como sustitución, de la

imagen icónica reside en el caso del dibujo científico no en que constituya una reproducción fidedigna de la visión, en que ofrezca al espectador o al lector una mirada vicaria sobre la realidad —aspecto en el que se basará buena parte de la defensa y la legitimidad de la fotografía como dispositivo “objetivo” de representación de lo real— sino precisamente porque va más allá de las apariencias convirtiéndose en una explicación del mundo, al menos del fenómeno representado. Como expresará sucinta y tajantemente Monique Sicard (1991: 3), la fotografía naciente fue la expresión de una ciencia que deseaba comprender, el dibujo de aquella que quería explicar.

Precisamente la ambivalencia entre estas dos dimensiones comunicativas de la imagen en el ámbito de las ciencias, de la imagen como retrato, copia o reproducción de la visión y la observación —imagen que podría constituir una imagen primaria sobre la que se operará el análisis para la producción de conocimiento—, y la imagen como síntesis que, independientemente de su soporte o forma de producción funciona como instrumento de (de)mostración mediado y construido por la disciplina, ocasiona a menudo confusión en el uso didáctico de las imágenes en la enseñanza. Y junto a ello opera igualmente el uso espectacular de la imagen, esos usos retóricos de la imagen que asociábamos a la cultura barroca destinados a convencer en el ámbito de la escuela y de la educación ciudadana, pero también las prácticas científicas y sociales

más modernas ligadas al uso de la fotografía y de la imagen en movimiento como pruebas de existencia de lo real independientemente de su naturaleza representativa. La fascinación de la mirada y la capacidad demostrativa asociada a la imagen ha condicionado y creado toda una tradición de comunicación pública de científica que llega hasta nuestros días en revistas, exposiciones y programas audiovisuales y que ha interactuado con la didáctica y la educación formal de manera muy similar a lo largo de los siglos.

La fascinación que las imágenes científicas podían producir se pusieron de manifiesto muy pronto cuando la microscopía, a través de una obra como la *Micrographia* (1665) de Robert Hooke, inaugura una tradición iconográfica capaz de presentar universos visuales casi oníricos, donde parecían abolirse o relativizarse los referentes espaciales que la perspectiva había domesticado, una tradición que no hará sino incrementar su atractivo en la cultura popular con el devenir de los siglos. Pero si traemos a colación la obra de Hooke —por otra parte, central en la legitimación de la nueva filosofía experimental como forma de conocimiento de la naturaleza y excepcional defensa del empirismo visual y de su importancia en la aprehensión de la verdad— es porque nos permite, además, volver

a nuestra línea central de reflexión en torno a la historia de las imágenes en la ciencia y hablar de otro importante punto de inflexión. El hecho de que para Leonardo fuera la “ciencia del pintor” la única capaz de mirar y representar la verdad suponía una tajante división social y epistemológica de funciones entre el dibujante y el científico. En su prefacio a la *Micrographia*, Hooke realizaba un excepcional ejercicio descriptivo de la metodología de observación microscópica “para descubrir la verdadera apariencia” y la “forma verdadera” del objeto, sólo tras lo cual comenzaba a realizar sus dibujos —única forma de hacer públicas y compartir las observaciones micrográficas, como hacía en las sesiones semanales de la Royal Society—, dibujos que servirían, junto a instrucciones precisas, como base del trabajo de los grabadores. Pero para ello, para hacer los dibujos y trasladarlos a su forma impresa, no había una “corrección de método”, sólo un compromiso “sincero” para producir un registro “fiel” de la apariencia de las cosas observadas (Dennis, 1989; Blum, 1993: 10-12)<sup>2</sup>. En el contexto de legitimación social y cognitiva de la nueva filosofía experimental, primaba la capacidad de hacer públicas las observaciones de manera transparente, de construir una comunidad de adeptos al nuevo método de estudio de la naturaleza en la que todas las observaciones estuvieran

2. El artículo de Michael Aaron Dennis realiza un interesantísimo análisis de la “pedagogía silenciosa” contenida en la *Micrographia* y del proceso de enseñar a ver y a dibujar, fundamental en estos momentos de legitimación de los nuevos procesos del conocer, como lo es en la iniciación de cualquier novato en la cultura científica.

igualmente colegiadas sin diferencias de rango y sin que fuera necesario una mirada experta o inteligente para garantizar su calidad. Como argumenta a la perfección el trabajo de Dennis (1989: 323-324), aunque la "verdadera filosofía" de Hooke residía en la circulación de la experiencia sensoria desde los ojos y las manos, a través de la memoria y la razón, de nuevo a manos y ojos, una segunda retórica anulaba este proceso necesario, y los practicantes de la microscopía educarían su visión para capturar las cosas en sí mismas y harían pasar sus experiencias sensoriales perfeccionadas sin interferencia de la memoria o la razón para que la "mano sincera" las registrara. Y para el proceso de impresión, confiaba en la sinceridad de los grabadores, diríamos más bien en su *savoir-faire*, por el que las convenciones de representación del grabado contemporáneo eran capaces de representar esas apariciones a través de una trama de líneas con las que definir luces, contornos y texturas que el lector contemporáneo interpretaba adecuadamente.<sup>3</sup>

Dos siglos después, el botánico alemán Matthias Jacob Scheleiden, que defendía el uso del microscopio como definitorio del trabajo del botánico, en un contexto en el que la historia natural, una ciencia

descriptiva, va dando paso a la biología, una ciencia experimental, demandaba en su *Grundzüge der Botanik* (1842/43) la necesaria formación del botánico en las habilidades del dibujante (De Chadarevian, 1993). Para ver, afirmará, es necesario saber, como es necesaria una larga práctica y familiaridad con el objeto particular, deficiencias que explican a menudo el problema con la reproducción de las observaciones. Desplazaba así la discusión sobre la fidelidad, la honestidad o la mirada sin prejuicios, idea ésta última que sus colegas anteriores, en plena efervescencia romántica, habían sublimado e identificado con la mirada del artista y que habían añadido a otras procedentes de la retórica experimentalista tradicional que vimos en Hooke. "¿Quién preguntaría a un niño sobre la distancia aparente de la Luna esperando una respuesta correcta confiando en su mirada sin prejuicios?", preguntaba Scheleiden (De Chadarevian, 1993: 537). Además las capacidades del dibujante asimiladas en el perfil profesional del botánico permitían controlar la observación personal, para producir registros inalterados de los datos observacionales y secuencias temporales de observación de las etapas de desarrollo de un fenómeno. La producción de imágenes se proponía ya como una práctica central, y

3. Curiosamente la historia de la imagen científica nos ofrece casos en los que convenciones del grabado se traducen y se trasladan a convenciones disciplinares. Así, en las representaciones que los arqueólogos realizan hoy de objetos líticos, las líneas, aparentemente idénticas a aquellas que en imágenes similares del XIX representaban contrastes de luz y relieves, se convierten en códigos por los que se representa el proceso de fabricación del útil, indicando la dirección de la percusión (Sicard, 1998: 229-231).

no periférica, de la actividad científica; las imágenes ya no eran únicamente necesarias para la comunicación pública y la legitimación de los nuevos principios de la filosofía experimental, sino que eran partes indisolubles del proceso mismo de construcción del conocimiento y cargadas de teoría.<sup>4</sup> El científico era el único capaz de canalizar la mirada, aislar lo realmente relevante y construir así una representación “científica” del objeto, fuera ésta un registro de observación o una imagen de síntesis. En este contexto, los dibujos de Santiago Ramón y Cajal, que posiblemente vengan a la mente del lector en este punto, son manifestación del lugar que un determinado modo de producción y circulación que las imágenes microscópicas habían ya alcanzado.

El siglo XIX, en el que asientan estas prácticas, es el escenario del nacimiento de la iconosfera moderna, de un mundo de imágenes con las que la sociedad humana comienza convivir y que se convierten en una segunda realidad. Por una parte, la imagen impresa adquiere un desarrollo inusitado y una expansión que alcanza cada vez a más ámbitos sociales. Enciclopedias colosales o populares, revistas ilustradas

que diversificaban sus públicos, manuales técnicos destinados a la formación de obreros, la prensa ilustrada (y a finales de siglo, la prensa gráfica) democratizan y fomentan progresivamente el conocimiento visual: hombres y mujeres se acostumbran a adquirir buena parte de la información y de su conocimiento sobre el mundo con el apoyo de las imágenes. En las escuelas, los modelos de cera, los especímenes biológicos y los dibujos y mapas murales, cuyo estudio revela interesantes elementos sobre la ciencia del momento (Bucchi, 1998a), se generalizan como herramientas educativas. Las conferencias públicas y populares, enriquecidas por las proyecciones de linterna mágica —un aparato de visión que generaba igualmente nuevos espacios de ocio y diversión al alcance de casi todos— o por las fascinantes imágenes que proyectaban los microscopios solares,<sup>5</sup> por los que se compartía públicamente una mirada antes reservada al científico en su laboratorio, familiarizaban a los públicos de las ciudades con paisajes, gentes y ciudades lejanas, con historias y noticias más cercanas y también con imágenes insólitas de fenómenos cotidianos. Los dioramas, las exposiciones universales, los museos, los zos de animales y los “zos humanos” (Bancel et

4. Rudwick (1976) señala igualmente que hacia mediados del siglo XIX se ha convertido en una práctica cada vez más frecuente que el geólogo (o su mujer), al menos en el entorno británico, sea quien dibuje, dejando al margen el papel tradicional del dibujante. Sin duda, como señala Rudwick, esta expansión de las capacidades artísticas se haya vinculada al contexto cultural, marcado por el Romanticismo y sus temáticas naturalistas, por el que las clases sociales ociosas adquieren la conciencia visual desarrollada en la prácticas de las artes plásticas.

5. Estos instrumentos, que se perfeccionan hacia mediados del XIX con propósitos pedagógicos (Sicard, 1998: 111-112), pasarán posteriormente a utilizarse en espectáculos públicos. Lamentablemente, se carece aún de estudios suficientes sobre su utilización, expansión y naturaleza en estos contextos de consumo cultural.

al. 2002)<sup>6</sup> y otros foros de esparcimiento e ilustración comenzarán a generar estrategias y discursos de comunicación científica donde el espacio y el desplazamiento se conjugan con formas convencionales de comunicación visual para crear una ilusión de realidad engañando a los sentidos, ilusión que tanto buscaron los hombres del barroco.

Pero será la otra pasión de Cajal, la fotografía, la que irrumpa y modifique la relación entre el hombre, el mundo y sus representaciones visuales, y constituya un nuevo punto de inflexión en la relación entre las imágenes y la ciencia. Aunque la primera fotografía de la historia fuera realizada por Nicéphore Niépce entre 1826 y 1827, su fecha de nacimiento oficial se consigna 1839, cuando François Arago anuncia ante la Académie des Science primero, en la Cámara de diputados después, el descubrimiento de Daguerre sin develar los procedimientos, pero presentándolo como un gran descubrimiento que Francia donará al mundo y que contribuirá poderosamente al progreso de las ciencias y artes.<sup>7</sup> Aunque el daguerrotipo triunfará y se expandirá

rápidamente y de manera inusitada gracias a los usos sociales que la burguesía en ascenso le conferirá como instrumento de autorrepresentación (Freund, 1977/1986),<sup>8</sup> la legitimación "científica" del dispositivo por parte de Arago preconizaba la alianza que la fotografía iba a establecer, sobre todo en la segunda mitad del siglo XIX, con la construcción de evidencias ligadas a instituciones y prácticas de observación, registro y conservación indisolublemente ligadas al desarrollo de las sociedades industriales (Tagg, 1988). Será pronto aceptada como prueba en procedimientos administrativos, incorporada a las prácticas policiales y utilizada por los estados para dar fe de sus obras de progreso.

En sus comunicaciones a la Académie des Sciences, Arago señalaba los beneficios que ciencias como la fisiología y la astronomía obtendrían, en la medida en que el daguerrotipo podía convertirse en un dispositivo de registro secuencial y automático de imágenes, para el estudio de la relación espacial y del movimiento, posibilidad que se haría una realidad sobre todo a finales del siglo con el desarrollo de la cronofotografía. La

6. La forma en que las prácticas representativas de toda naturaleza (en dos o en tres dimensiones) viajan entre la ciencia y la cultura popular tienen un magnífico exponente en todos los dispositivos de visualización del Otro cuyo análisis se recopilan en esta obra, que integra una línea de investigación y reflexión que ha sido muy fructífera en los últimos años.

7. Recordemos que el mismo año de 1839 el norteamericano W.H. Fox Talbot anunciaba su sistema de dibujo fotogénico, el calotipo, procedimiento propiamente fotográfico de impresión en negativo para su posterior positivado, frente a la impresión positiva directa del daguerrotipo.

8. Algunos datos de su expansión son apabullantes. En 1853 se realizaban en los Estados Unidos tres millones de daguerrotipos al año, del que un noventa por ciento eran retratos. (Tagg, 1988) El aumento de la demanda va abaratando los precios con rapidez, de manera que cada vez llegaba a capas más bajas de la sociedad la posibilidad de emular un privilegio, el del retrato, tan sólo unas décadas antes reservado a muy pocos.

fotografía permitía eliminar por primera vez la mediación de la mano del hombre en la representación visual de lo real, que se convertía así en “objetiva”, “neutra” y “universal”, produciendo además las primeras imágenes dotadas de una ontología que las ligaba necesariamente con su referente: eran pruebas, trazas, rastros, de la existencia de aquello que representaban (factor que precisamente haría posible la falsificación y el fraude), y conforme progrese la conciencia sobre su naturaleza, será también prueba de la presencia de quien empuña la cámara. Estas virtualidades serán sistemáticamente utilizadas por los defensores del nuevo invento configurando toda una nueva retórica del valor del registro y la evidencia muy ligada al positivismo decimonónico. Era un objeto que alejaba a la imagen del ámbito artístico y se identificaba con el progreso industrial y científico: quizás era una de sus más genuinas manifestaciones.

“La calurosa acogida de la fotografía en el seno del mundo científico a partir de 1839 no deja de sorprender —afirma Monique Sicard (1998: 95)—: nada hay menos científico que una imagen. Global, sin clave en entrada, no discursiva, apta para cambiar de significado bajo el efecto de las variaciones del contexto, una imagen no está dotada de ningún rigor. No ofrece ninguna seguridad en su interpretación... Sobre todo —y a pesar de todos los discursos objetivadores— no funciona sino a nivel de la recepción sensible”. Pero como la misma

Sicard muestra, la fotografía abrió la imagen científica al azar y a lo inesperado, imposible en la edad del dibujante y el grabador, inaugurando así una era de hegemonía del registro visual en el que la fotografía se ve acompañada de otros dispositivos que poblarían los laboratorios. ¿Cómo podía, antes de la fotografía, construirse un registro que no supusiera, por muy inocente que fuera la mirada, ya una primera formalización, artística o científica, o síntesis inevitable de observaciones y conocimientos previos, que sin duda reforzaban el valor significativo de la imagen? “La fotografía es un arma absoluta de las ciencias de la observación”, afirmaba el doctor Alfred Donné, un pionero de la fotografía microscópica, “Hemos reproducido el campo microscópico en su totalidad, tal y como llegaba al daguerrotipo, con sus variedades y sus accidentes” (Sicard, 1998: 112). En las prácticas micrográficas la fotografía permitía como nunca antes compartir la observación de forma directa, pero la clave de las nuevas potencialidades que se abrían para su utilización como instrumento científico en muy diferentes disciplinas se encontraba en esos “accidentes” no previstos que podía registrar.

Jean-Bernard-Léon Foucault e Hippolyte Fizeau en 1845 y Hervé-Auguste Faye a principios de la década de 1860 fotografían el sol con sus manchas: pero será décadas después, cuando el problema de las manchas solares se encontraba en el centro del debate científico cuando estos registros,

que mostraban unas irregularidades atribuidas a los artefactos de fabricación, se descubrieron como fenómenos naturales (Sicard, 1991).<sup>9</sup> En 1932, Irène curie y Frédéric Joliot estaban intentando demostrar experimentalmente la existencia del neutrón: usando la cámara de niebla, bombardearon un objetivo de berilio con rayos alpha producidos por el polonio. No entendieron la fotografía que ellos mismos tomaron, aunque fue perfectamente clara para otros que esperaban el efecto que en ella se mostraba: un neutrón liberado en la zona blanca horizontal, en dirección ascendente, desplaza a un protón (núcleo de hidrógeno) que producía un rastro de ionización (representado por una línea blanca oblicua). La prueba de existencia del neutrón era legible a través de sus efectos para James Chadwick, quien repitió con éxito el experimento en los laboratorios Cavendish. (Frizot, 1998a) Casos como éste reforzaban el valor de los procedimientos de observación automática en las ciencias y el papel del nuevo dispositivo como instrumento de descubrimiento antes que de comunicación, aunque, como se deduce el segundo ejemplo manejado, ambas funciones son indisolubles en la práctica científica.

La fotografía comienza así a funcionar como auxiliar de la investigación, a acompañar a ciertos textos, pero a provocar el

nacimiento de nuevos géneros en el mundo de la edición científica: álbumes de observaciones. Los álbumes patológicos en medicina y cirugía serán un género prolífico, donde malformaciones de toda naturaleza (Pujade et al., 1995) mostraban a los ojos del público general un mundo de horror pero con una tremenda capacidad de atrapar la morbosa mirada, fenómeno que generará, como en el caso del primer cine quirúrgico, la circulación de estas imágenes en redes "pseudopornográficas". Junto a las patologías físicas, también pretenden inventariarse las patologías mentales a través de sus manifestaciones externas. En 1878 Jean-Martin Charcot crea oficialmente el primer servicio de fotografía institucional en el Hospital de La Salpêtrière de París, donde realizaba sus seminales trabajos sobre la histeria, enfermedad paradigmática en la constitución de la psiquiatría como ciencia. Así se producirán repertorios iconográficos completos encargados por Charcot —y continuados después de su muerte— registrando diversas manifestaciones físicas de patologías psíquicas y neuronales, actitudes y emociones en idiotas y degenerados, confiando en la posibilidad de encontrar en los rasgos externos las causas internas, esperando que el nuevo dispositivo, potente auxiliar de la ciencia en la inscripción, la descripción y la comparación, desvelara las claves

---

9. Casos como este no dejan de recordar algunos de los debates que se produjeron en los orígenes de la ciencia moderna, como las discusiones sobre lo que "(de)mostraba" el telescopio de Galileo, si irregularidades en los objetos celestes o simplemente aberraciones cromáticas de las lentes.



para la comprensión de la enfermedad. Los esfuerzos de los fotógrafos Paul Richer y Albert Londe, que pasarán a la historia de la fotografía y del arte, se manifestarán vanos en la producción de nuevos conocimientos para la ciencia psiquiátrica, aunque no para el arte (Sicard, 1994; Sicard, 1998), y los volúmenes sucesivos de la *Iconographie photographique de la Salpêtrière* (1876-1880) perduran como monumento a esa confianza de las capacidades de relevación de la fotografía que compartían muchos otros. Ya en 1856 el Dr. Hugo Welch Diamond, miembro fundador de la Royal Photographic Society y responsable de la sección femenina del asilo para lunáticos del condado de Surrey, presentaba a la Royal Society una memoria sobre la aplicación de la fotografía a los fenómenos fisionómicos y mentales de la locura donde no sólo destacaba estas capacidades de registro y observación, libres además de las imprecisiones de la palabra, sino que el hecho fotográfico tenía un efecto beneficioso en los propios pacientes (Tagg, 1988).

El registro y el inventario se instalan como paradigmas de la iconografía científica del momento: también para las aún balbuceantes, en su definición, ciencias sociales. A caballo entre las ciencias médicas y algunas áreas de conocimiento posteriormente integradas en las ciencias sociales, el higienismo social, que ligaba la degeneración física y moral a las condiciones de vida de los más pobres, generará una iconografía mixta. Por una parte, en el seno

de paradigmas biológicamente deterministas, el registro fotográfico, como en los ejemplos arriba indicados, pretendía determinar fenotipos físicos de patologías como "la criminalidad" o "la homosexualidad". Las fotografías generadas por el higienista italiano Cesare Lombroso en torno al cambio de siglo han pasado a la historia como la manifestación más meridiana de este contexto socio-científico y de una forma de mirar, representar y estudiar las realidades sociales y humanas muy extendida en este periodo. Por otra parte, de la mano de paradigmas ambientalistas, también se genera una tradición iconográfica que prolongará sus convenciones visuales y sus ambiciones reformistas en la fotografía social de las primeras décadas del siglo XX, alcanzando su máxima expresión en los años treinta. Las obras de Thomas Annan (1829-1887), Jacob August Riis (1849-1914) o Lewis Hine (1874-1940) son algunos de los jalones ineludibles de esta tradición. Los entornos, principalmente urbano e industrial, pero en otros casos también la depauperación del mundo rural, son los protagonistas de la representación en la que se inserta el individuo como ser social y son el objeto de la denuncia y de la acusación (Koenig, 1998).

Pero también son otros los ámbitos y tradiciones que convergerán en diferentes ramas de las ciencias sociales donde la fotografía se naturaliza como instrumento de registro, inventariado y conservación. Arago ya había anunciado en su Proyecto de Ley sobre la

fotografía cómo el daguerrotipo se convertiría en compañero inseparable del viajero y del arqueólogo con el que componer él mismo la “parte geográfica” de sus obras, al poder obtener, con sólo detenerse unos instantes ante el monumento más complicado, un facsimil real. Y se había lamentado de que el daguerrotipo no hubiera podido viajar con los hombres de ciencia que acompañaron a Bonaparte en su *Expédition d’Egypte* en 1798, lo que habría ahorrado las penurias e infinitos problemas para el registro de los jeroglíficos, y acelerado su interpretación. Pero no será el daguerrotipo sino el calotipo de Fox Talbot el que multiplique las expediciones fotográficas, científicas y arqueológicas a Oriente, produciendo álbumes de muy diferente naturaleza, pero donde comienzan a depurarse las convenciones de una fotografía científica relevante en informaciones topográficas, arquitectónicas y artísticas. La arqueología irá depurando sistemáticamente el uso disciplinar de la fotografía, desarrollando a partir de 1870 el registro de excavación a la vez que proliferan los álbumes de colecciones (Frizot, 1998c; Frizot, 1998d). Mientras, en casa, se registran sistemáticamente los vestigios del pasado —como el inventariado fotográfico de monumentos que en 1851 acomete la *Mission Héliographique* en Francia por encargo oficial— y la fotografía se convierte en testigo y en instrumento para documentar el desarrollo de grandes obras emblemáticas de los estados nacionales: la construcción de los pabellones de las exposiciones universales de París de 1855 y 1867 fotografiada por los hermanos

Bisson, de la Tour Eiffel, por Louis Durandelle o de la Ópera de París, por Delmaet y Durandelle, la remodelación de la Puerta del Sol, las obras del Canal de Isabel II y la construcción del Puente de los Franceses registradas por la cámara de Charles Clifford o la reconstrucción del Cristal Palace por Henry Delamotte. (Perego, 1998) Al servicio de los estados nacionales y de los grandes acontecimientos que estaban marcando su historia a ojos de los contemporáneos se generará una impresionante memoria fotográfica testigo de guerras, catástrofes naturales, acontecimientos políticos y convulsiones sociales (Von Amelunxen, 1998) que hoy constituyen esquivos y complejos documentos históricos, como mañana lo serán nuestra fotografías periodísticas.

La etnografía, cuyo nacimiento y primera era de producción iconográfica se hallan ligados a la experiencia del viaje ilustrado, será sin duda la disciplina que con más rigor y fuerza adopte a la fotografía como instrumento. El paradigma físico que marcará el desarrollo de las prácticas etnográficas y antropológicas a lo largo del siglo XIX, sobre todo en su segunda mitad, se halla con toda seguridad a la base de la idoneidad que encuentra en la fotografía como instrumento. Pero cuando éste sea eclipsado por el desarrollo de la antropología cultural la fotografía, y sus sucesores tecnológicos en el registro, la cronofotografía y el cinematógrafo, están ya tan integrados en las prácticas científicas que la visualidad seguirá dominando aunque con un valor diferente. Los antropólogos

físicos del XIX, como los médicos, los fisiólogos y los higienistas, utilizarán la fotografía y la cronofotografía para registrar y analizar los rasgos físicos de los diferentes grupos humanos, desde la anatomía al movimiento, generando evidencia de la diferencia (Frizot, 1998b; Rony, 1996). Su actividad, en muchos casos ligada al colonialismo, adopta como objeto privilegiado de estudio y reflexión el concepto de raza. En las primeras décadas de siglo, los registros visuales automáticos (fotografía y cinematógrafo) serán puestos al servicio de un doble objetivo: la etnografía de salvamento, registrando grupos humanos en vías de desaparición junto a su cultura material, y al estudio de prácticas culturales, gestuales y rituales. Precisamente esta evolución supondrá el declive del esplendor de la fotografía etnográfica hacia finales de 1920, cuando la antropología se profesionaliza e institucionaliza en torno a un paradigma social que hace énfasis en el análisis de la organización social, en principio no visible en términos fotográficos. (Edwards, 1992)<sup>10</sup> Sin embargo, seguirá teniendo usos específicos y relevantes hasta nuestros días. Así, por ejemplo, cuando nazca la fotografía aérea a partir de 1914, que impondrá una radical transformación en la percepción humana en relación con su entorno y que requerirá nuevas técnicas de interpretación en ocasiones complejas y sofisticadas, no sólo los ejércitos, los geógrafos y los cartógrafos harán suyas

las nuevas posibilidades con diferentes finalidades. Marcel Grialé, figura clave en la historia de la antropología en Francia, la reclamará como un instrumento indispensable para el etnógrafo, pues consideraba imposible estudiar las poblaciones sin conocer la globalidad de sus territorios (Sicard, 1998: 182), un concepto al que la fotografía aérea dotaba de nuevos referentes.

La antropología será, como señalábamos, una de las primeras ciencias en hacer un uso extensivo del penúltimo gran dispositivo de representación visual: el cinematógrafo (el último lo representaría la infografía o la denominada realidad virtual, a la que no llegaremos en estas páginas). Resultado de la confluencia de diferentes tradiciones científico-técnicas y culturales (algunas de las cuales, como los espectáculos populares, han sido citadas en estas páginas), algunos de sus primeros usos científicos eran tan sólo una prolongación de las prácticas de registro, análisis y observación generadas en torno a la cronofotografía. Ésta, antecedente tecnológico inmediato del cinematógrafo, había nacido y desarrollado en el contexto de la investigación astronómica —con el fúsil fotográfico encargado por Pierre-Jules-Cesar Janssen para registrar el eclipse entre Venus y el Sol de 1874— y sobre todo del trabajo de investigación fisiológica de Etienne-Jules Marey,

10. Es mucha ya la bibliografía existente sobre la historia de la fotografía etnográfica como parte de la historia de la antropología visual, pero la obra compilada por Elisabeth Edwards es un clásico donde se manifiestan todas las virtualidades del estudio de estos documentos fotográficos, tanto para la historia de la antropología, como de la cultura y la ideología.

quien diseñará el cronofotógrafo propiamente dicho.<sup>11</sup> Las fotografías secuenciadas que tomaban los diferentes aparatos cronofotográficos tenían el propósito de analizar movimientos y las relaciones espacio-temporales de los mismos, como anticipara Arago. Aunque algunos de sus soportes pudieran hacerlo, no tenía sentido, en el contexto científico que lo generaba, reconstituir el movimiento registrado en una pantalla simulando la visión, como lo hará el cinematógrafo. Si para Marey tenía sentido registrar, por ejemplo, la caída natural de un gato desde una altura determinada, era para poder descomponer el movimiento en unidades que el ojo humano no percibía, y conocer así qué mecanismos físicos inerciales le permitían caer siempre sobre sus cuatro patas, y esto podía hacerse analizando las instantáneas sucesivas en una misma placa o sobre un papel.

Estas potencialidades científicas de análisis sistemático del movimiento y de fenómenos, cuya velocidad impedían al ojo humano su percepción directa, se trasladarán al cine a través del desarrollo de la cinematografía ultrarrápida, uno de cuyos pioneros, Lucien Bull, conseguirá a principios de siglo el registro de hasta 1200 imágenes por segundo. Ahora sí sobre una pantalla de proyección podían verse y analizarse el vuelo de libélulas y aves, las trayectorias de

proyectiles o cómo de rompe una pompa de jabón, imágenes que pronto saltarán del ámbito del laboratorio para fascinar a los artistas de la vanguardia, que descubrían en ellas los imaginarios oníricos conseguidos por procedimientos técnicos ajenos a la emoción, y a amplios públicos. Estas imágenes al ralentí de han convertido, desde entonces, en una iconografía básica y casi convencional del cine divulgativo y didáctico por esta doble capacidad de descubrimiento y de fascinación.

Pronto se desarrollará también una prolífica producción de microcinematografía. Uno de sus pioneros, Jean Comandon, comenzará a desarrollar técnicas adecuadas para la microfilmación como complemento a su tesis doctoral sobre la espiroqueta de la sífilis, que se diferenciaba de otros bacilos similares por su movimiento: de ahí que sus registros cinematográficos y sus proyecciones en la Académie des Sciences justificaran y legitimaran la entrada del cine en el ámbito investigador. Pero pronto pasará a producir imágenes para el gran público contratado por la Pathé, y en 1907 un programa de una sala cinematográfica de París nos describe una película firmada por él que manifiesta ya, a pesar de su brevedad, la estructura de un documental de divulgación clásico (Meusy, 1995).

---

11. La fisiología en su conjunto fue un campo muy fecundo para el desarrollo de instrumentos de registro e inscripción visual. Para Marey, la toma secuenciada de fotografías, lo que constituye el principio básico de la cronofotografía, era un instrumento más, junto a otros muchos que diseñó para analizar el movimiento de hombres y animales.

Un campo privilegiado de desarrollo del cine científico desde sus orígenes será la cinematografía quirúrgica que alcanza una difusión espectacular no sólo en los ámbitos científicos, sino sobre todo entre el público ávido de emociones fuertes, ya fueran jefes de estado o los habituales de los espectáculos de barracón de feria. El Dr. Doyen, uno de los pioneros del género, será protagonista del primer pleito por pirateo audiovisual que hizo un daño irreparable a su imagen en el seno de la comunidad científica. Pero sus grabaciones cinematográficas tenían como finalidad la innovación pedagógica en la enseñanza de la medicina y la cirugía (además de la propia mejora de sus técnicas quirúrgicas). El registro cinematográfico permitía el análisis de las buenas y las malas prácticas y podía convertirse en un instrumento privilegiado para la enseñanza de las nuevas generaciones.

La proyección cinematográfica ponía a disposición de la ciencia una nueva potencialidad: la de ver fenómenos de larga duración en un breve lapso de tiempo. Estas potencialidades que prolongaban las capacidades perceptivas del investigador en dimensión inversa a la antes citada serán utilizadas para el estudio del movimiento y

el crecimiento de las plantas como auxiliar de otros muchos instrumentos de registro automático que con la misma finalidad se venían diseñando desde las últimas décadas del siglo XIX (De Chadrevian, 1993).<sup>12</sup> El botánico alemán Wilhelm Pfeffer estudiará el movimiento nocturno de las plantas y su crecimiento geotrópico utilizando simultáneamente registros cinematográficos y gráficas producidas por otros instrumentos de auto-registro por él construidos. De nuevo las fascinantes imágenes aceleradas del crecimiento de las plantas se convertirán en convenciones obligadas del cine de divulgación y didáctico, y su producción no se circunscribirá a la investigación, sino también al deleite de los sentidos de los públicos cinematográficos de los primeros tiempos.<sup>13</sup>

El aparato cinematográfico viajará pronto, como antes indicábamos, con el antropólogo como auxiliar en el trabajo de campo. Pioneros en su uso, como el británico Alfred Cort Haddon, el australiano Walter Baldwin Spencer o el austriaco Rudolf Poch fascinarán a los públicos, más que a la comunidad científica, con las imágenes de danzas y ritos de los pueblos primitivos, objetos de estudio antropológico para cuya

12. Curiosamente esta autora, que analiza los dispositivos de registro automático de Pfeffer, no cita sus imágenes cinematográficas que tenían la misma finalidad, lo que pone de manifiesto la ausencia de un diálogo entre los historiadores de la ciencia y los historiadores del cine.

13. Una buena aproximación a la obra de muchos de los pioneros del cine científico en Francia, sobre todo de los franceses, puede verse en los diferentes artículos incluidos en el volumen editado por Alexis Martinet (1994). Muchas de las imágenes de las que aquí hablamos, entre ellas las de Pfeffer, están recogidas en las siguientes ediciones video-gráficas del CNRS Audiovisuel: Virgilio Tosi, *Les origines du cinéma scientifique* 1: *Les Pionniers* (CNRS, 1989); Virgilio Tosi, *Les origines du cinéma scientifique* vol. 2 et 3. *Développements techniques et applications* (CNRS, 1992-1993) y *Incunables du cinéma scientifique* (CNRS, 1984).

investigación Margareth Mead depurará los usos de la cámara cinematográfica como instrumento en la década de 1930. Como en los casos anteriormente citados, el cinematógrafo, como otros soportes visuales, generaba la movilidad de fronteras entre el mundo de la investigación, la divulgación y el espectáculo. Las imágenes viajaban, sin traducción, de unos a otros contextos, aunque en estos viajes se fueran construyendo géneros audiovisuales característicos de la divulgación científica y del cine educativo que apenas han evolucionado en sus estrategias expositivas y retóricas desde entonces hasta nuestros días. Los géneros de documental etnográfico que se desarrollan y asientan entre las décadas de 1920 y 1930, del documental de viaje y exploración a la reconstrucción y descripción de las culturas de diferentes grupos humanos, poco distan de los programas televisivos que hoy pueblan nuestras televisiones generalistas o temáticas o de los vídeos didácticos de nuestras videotecas, a menudo contagiados de las convenciones televisivas.<sup>14</sup> Y lo mismo cabría decir del documental de divulgación científica o el programa didáctico en el ámbito de las ciencias naturales y experimentales. Las películas de Jean Painlevé, clásicos del cine científico, generan desde la década de 1930 unos códigos expositivos,

en lo que al desarrollo de la narración y del uso ilustrativo de las imágenes se refiere (incluidas las animaciones e imágenes de síntesis), que distan poco de los más convencionales productos divulgativos y didácticos contemporáneos. En este género, que no en el etnográfico, la única novedad de interés comunicativo y epistemológico es la creación de la figura del mediador (como presentador o "conductor", en los programas televisivos, y como profesor o su equivalente en los didácticos o educativos) y la aparición, en ocasiones muy puntuales, de la entrevista a científicos como testimonios de autoridad, elementos derivados del desarrollo de la televisión y del cine documental que no existían en los primeros esbozos definitivos del género, donde el conocimiento estaba encarnado (desencarnado, diríamos mejor) tan sólo en la omnisciente voz "de Dios" de la narración.

En estos procesos y los contextos disciplinares que venimos someramente describiendo la línea de circulación de imágenes entre la academia y la sociedad es fundamentalmente unívoca, dado que las disciplinas o áreas de conocimiento abordadas eran ellas mismas generadoras de reproducciones visuales, fueran con un ánimo eminentemente investigador o comunicador.

14. No obstante hay una muy importante tradición de investigación, reflexión y producción dentro del mundo académico de la antropología que genera materiales diferenciados. Véase, por ejemplo, el caso de Tim Ash en Ardévol (1998). Además también en este mismo contexto se ha puesto de manifiesto el valor de los productos televisivos en la didáctica de la antropología universitaria en determinados contextos (Martínez, 1992 y 1995) a partir de la investigación de los procesos de recepción audiovisual.

Estas disciplinas son las que han venido marcando y definiendo los márgenes hegemónicos de la relación entre las imágenes y los saberes en lo que a la producción se refiere. Pero obviamente una nueva perspectiva de análisis de esta relación se abre desde aquellas disciplinas que, sin generar desde su práctica representaciones visuales, trabajan y convierten en objeto de estudio las imágenes generadas por diversas actividades humanas. Este el caso de la mayor parte de las áreas de conocimiento inscritas en las humanidades y las ciencias sociales (exceptuando siempre la geografía) que, aunque produzcan algunas representaciones visuales como parte de su actividad investigadora (sobre todo representaciones no icónicas, como gráficos, etc.), toman como objeto de estudio o como ilustración y apoyo en la comunicación de sus conocimientos pinturas, grabados, caricaturas, fotografías, películas, noticiarios o programas televisivos, esto es, documentos visuales y audiovisuales generados por prácticas sociales tan diversas como el arte, la memoria familiar, el ocio o la propaganda política y religiosa.

No obstante, es relevante el hecho de que sea mucho mayor el uso que de estos

documentos se realiza en la comunicación y divulgación de conocimientos (pensemos en la abundancia de ilustraciones que pueblan nuestros libros de texto de ciencias sociales e historia de la secundaria y el bachillerato o el uso cada vez más generalizado del cine y otros soportes visuales y audiovisuales en nuestras aulas) que el uso que el científico social y el historiador hacen de ellos como verdaderos objetos de estudio y fuentes documentales. En este caso, tenemos que dejar al margen una disciplina como la historia del arte, por razones obvias. Y este desequilibrio entre el uso iconográfico en uno y otro ámbito genera desafíos didácticos interesantes, dado que las disciplinas no han generado un cuerpo sólido y homogéneo de metodologías y procedimientos con los que manejar este tipo de documentos. Por ello también es desde el universo de la enseñanza desde donde se realizan a menudo propuestas que revierten, o deberían revertir, en el mundo académico.<sup>15</sup> De forma similar, el mundo de la comunicación, específicamente de la historia y la teoría del documental histórico y social, ha generado una reflexión sobre la relación entre los conocimientos y la representación visual y audiovisual que sin duda deberían también ser tenidos en

15. Una de las obras a mi juicio más interesantes y completas sobre la relación entre cine e historia, el volumen compilado por O'Connor (1990), no se presenta como una monografía, sino como un libro destinado a profesores universitarios para la enseñanza de la historia norteamericana, por lo que la edición del volumen va acompañada de un vídeo con extractos para su uso en el aula. Y lo mismo podríamos decir de las publicaciones que en este ámbito se han realizado en nuestro país con mayor o menor rigor académico: pocas son las que no han nacido, directa o indirectamente, vinculadas al ámbito docente y didáctico, comenzando con algunos libros pioneros como el editado por José Enrique Monterde (1986).

cuenta (Ortega, 2003).<sup>16</sup> No obstante, el desarrollo de la historiografía contemporánea y de algunas corrientes sociológicas han ido creando un lugar, legitimando y depurando las metodologías de trabajo con estos materiales.

En 1898, cuando el cinematógrafo comenzaba a convertirse en una realidad cotidiana, un camarógrafo polaco, Boleslaw Matuszewski, publica en París un pequeño opúsculo titulado *Une nouvelle source de l'histoire* manifestando las virtualidades por las cuales el cine podría convertirse en un aliado del análisis histórico, por lo cual proponía la creación de un depósito donde ir creando una colección de documentos cinematográficos. Matuszewski señalaba el valor de testigo verdadero e inefable, el valor documental de las "fotografías animadas" de aspectos de la vida pública y nacional, con el que se controlaría la tradición oral y se silenciaría a los mentirosos. Y de hecho las imágenes documentales, de noticiarios y actualidades, fueron las primeras en ser reivindicadas por la historia académica como documentos y fuentes primarias, depurándose progresivamente las metodologías de tratamiento, crítica y análisis de los mismos. La fotografía documental, histórica y política ha ido introduciéndose también como un poderoso instrumento

para acceder a ámbitos de la historia contemporánea para los que los documentos escritos son poco elocuentes, ampliándose sucesivamente el interés a otros géneros fotográficos, como el retrato familiar, que arrojan nueva luz sobre objetos relevantes para la historiografía social como la historia de las mujeres o de la infancia, por poner algún ejemplo. Aunque todavía parece que los historiadores académicos, al menos en nuestro país, sólo hablan explícitamente del valor de este gran archivo visual cuando de cumplir con los prólogos o artículos de encargo de catálogos de exposiciones fotográficas se trata, la tradición de reflexión y práctica es hoy lo suficientemente dilatada como para dar a luz obras de síntesis, pensadas para el gran público, como el magnífico *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* de Peter Burke (2001).

Así, las preocupaciones de las nuevas corrientes de la historiografía social, sobre todo desde la década de 1980, han extendido con fuerza su ámbito de interés y su mirada crítica e inquisitiva a la pintura en sus múltiples manifestaciones, a la fotografía en sus géneros menores y al cine de ficción o al cine amateur y familiar, como documentos capaces de acercarnos no sólo a las formas

16. En este texto nuestro que citamos se hace una descripción más prolija de lo que ahí podemos sobre las formas en que las ciencias sociales trabajan con documentos visuales y audiovisuales. Sobre el último punto, relativo al lugar de la historia y la teoría del documental en el debate que nos ocupa, podrá consultarse otro trabajo nuestro, todavía en busca de editor, que bajo el título "Cine documental, cine social. Alternativas de expresión y análisis de lo social" aparecerá en un volumen coordinado por Gonzalo Romero y Luis Cerón resultado de un curso de verano de la Universidad de Alcalá.



de vida cotidiana —a través de análisis documentales de dichas representaciones— sino también de reconstruir mentalidades, imaginarios y actitudes, acerca de muy diversas realidades o sueños, de los que estos objetos son vestigios (Burke, 2001) y manifestaciones privilegiados.

La historia académica toma conciencia, interioriza y codifica en la práctica científica de su disciplina procedimientos que el buen profesor de historia ha venido desarrollando para transmitir y construir un universo significativo en sus estudiantes, por lo que la didáctica debería ser observada con mayor atención por los pretendidos expertos en contenidos. Algunos historiadores han venido manifestando el interés que una forma espuria de comunicación histórica, como es el cine histórico, puede tener para la reflexión sobre la propia disciplina (Sorlin, 1990). Aunque son pocos los que se atreven aún a admitir y a defender, como Robert Rosenstone (1997), la legitimidad de hacer historia en imágenes, representaciones del pasado que puedan competir legítimamente con la historia escrita. Por provocadoras que puedan ser las propuestas de Rosenstone, parten de una base ineludible: que la mayoría de los conocimientos históricos que la población posee proceden del cine, y este hecho debe ser un punto de partida tanto para el educador como para el historiador profesional que mire más allá de la puerta de su gabinete.

Estos viajes de ida y vuelta entre el mundo de la comunicación y de la educación y el

ámbito de la práctica académica han surgido en nuestro texto de la mano de las ciencias sociales, específicamente de la historia. Pero la teoría y la historiografía de la divulgación y la comunicación científica vienen ya mostrándonos desde hace algunos años la suerte de *feed-back* que se produce entre la comunicación pública de la ciencia y el desarrollo de la ciencia profesional, cómo, por ejemplo, modelos visuales desarrollado para dar a conocer al gran público determinados procesos complejos aún en proceso de investigación han influido a su vez en las formas definitivas que una teoría científica (Shinn y Whitley, 1985; Whitley, 1985), lo que no hace más que confirmar que la comunicación científica, visual o de otra naturaleza, es parte intrínseca, y no periférica de la actividad científica (Lynch y Woolgar, 1990; Bucchi, 1998b). En la misma línea de reflexión, aún no se han desarrollado en toda su amplitud aspectos que Javier Echeverría (1995, 2002) ha propuesto dentro de la nueva agenda de la filosofía de la ciencia, como el estudio de la enseñanza como uno de los contextos de la actividad científica, el análisis los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias como procesos cognitivos y comunicativos en el que se hallan implicados la íntima relación entre conocimientos y valores, pero también son manifestaciones, y están en interacción, con la autoconciencia y desarrollo de las disciplinas. No en balde ya Thomas Kuhn decía que un debate científico no se cerraba hasta que el libro de texto así lo hacía asentando el nuevo paradigma. Y las imágenes constituyen tan sólo uno de los

instrumentos por donde comenzar esta línea de reflexión que vincula las ciencias y su enseñanza desde una nueva perspectiva. A abrir el debate sobre estas cuestiones esperamos haya contribuido este texto que ahora terminamos.

El recorrido impresionista realizado en estas páginas sobre los principales puntos de inflexión que han marcado la relación entre la producción de imágenes y el devenir de las prácticas científicas podría prolongarse a lo largo de muchas páginas y seguir otros derroteros omitidos en la enumeración realizada. Pero nuestro propósito ha sido únicamente mostrar, recurriendo para ello a la historia, la multiplicidad de valores y funciones que las imágenes han adoptado en la construcción y la comunicación del conocimiento. Porque creemos que la historia de las ciencias y, en el ámbito que nos ocupa, de los usos que de los documentos visuales y audiovisuales han realizado éstas puede hacernos reflexionar sobre el uso de los mismos como recursos en la enseñanza de las disciplinas (Ortega, 2002). Así, nos puede

ayudar a tomar distancia y reconocer que los usos que en ocasiones se realizan de determinadas representaciones visuales, sobre todo en las ciencias físicas y naturales, son altamente convencionales, en algunos casos casi rituales, a cuya interpretación y significación hay que iniciar al neófito como si de imágenes de otro mundo y cultura habláramos. O a pensar en qué valor deseamos otorgar a un documento visual en el aula –un valor de registro, un valor de síntesis e ilustración–, habida cuenta de que la naturaleza de la representación visual no los otorga por sí misma, sino que es el uso que de la imagen se realice el que condiciona su significación. Y, como hemos señalado a propósito de las ciencias sociales, puede hacernos más conscientes del grado de innovación que algunas prácticas didácticas pueden representar para el ámbito del conocimiento académico. En última instancia, creemos que debatir y pensar en estas subterráneas y poco conocidas puede convertirse en una estrategia para reflexionar sobre la epistemología de las disciplinas que redunde en la búsqueda de estrategias para su enseñanza.

## Bibliografía

---

- ALPERS, S. (1983/1987). *El arte de describir. El arte holandés en el siglo XVII*. Madrid: Hermann Blume.
- VON AMELUNXE, H. (1998), The Century's Memorial. Photography and the Recording of History. En M. FRIZOT (ed.). *A New History of Photography*. Köln: Könemann, pp.130-147.
- ARDEVOL, E. (1998). La construcción de la mirada en The Ax Fight. La aproximación pedagógica en el cine etnográfico de Tim Asch. En María Luisa Ortega y Daniel Sánchez Salas (eds.), *La pantalla maestra: encuentros entre imagen y educación, Secuencias. Revista de Historia del Cine*, nº 8.

- ATGET, E. (1998). Photography and History. En M. FRIZOT (ed.). *A New History of Photography*. Köln: Könemann, pp. 398-409.
- AUMONT, J. (1992). *La imagen*. Barcelona: Paidós.
- BANCEL, N., BLANCHAR, P., BOESTSCH, G., DEROO, E., LEMAIRE, S. (2002) (dirs.), *Zoos humains. De la Vénus Hottentote aux 'Reality Shows'*. Paris : La Découverte.
- BLUM, A.S. (1993). *Picturing Nature. American Ninetenth-Century Zoological Illustration*. Princeton: Princeton University Press.
- BUCCHI, M. (1998a). Images of science in classroom: wallcharts and science education 1950-1920. J.V. FIELD y A.J.L. JAMES (eds.). *Science and the Visual*. Número especial de *The British Journal for the History of Science* (junio, 1998), pp. 161-184.
- BUCCHI, M. (1998b). *Science and the Media. Alternate Routes in Scientific Communication*. Londres: Routledge.
- COMENIUS (1640/1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- DE CHADAREVIAN, S. (1993). Instruments, Illustrations, Skills and Laboratorios in Nineteenth-Century German Botany. En R.G. MAZZOLINI (ed.), *Non-verbal Communication in Science prior to 1900*. Florencia: Leo S. Olschki, pp. 529-562.
- DE PEDRO, A.E. (1999). *El diseño científico. Siglos XV-XIX*. Madrid: Akal.
- DEBRAY, R. (2001) *Introducción a la mediología*. Barcelona: Paidós.
- DENNIS, M.A. (1989). Graphic Understanding: Instruments and Interpretation in Robert Hooke's Micrographia. *Science in Context* 3, 2, pp. 309-364.
- ECHVERRÍA, J. (1995). *Filosofía de la ciencia*. Madrid: Akal.
- ECHVERRÍA, J. (2002). *Ciencia y valores*. Barcelona: Destino.
- EISENSTEIN, E. (1979). *The Printing Press as an Agent of Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRUZINSKY, S. (1994). *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a Blade Runner*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GUBERN, R. (1999). *Del bisonte a la realidad virtual*. Barcelona: Anagrama.
- EDWARDS, E. (1992) (ed.), *Anthropology and Photography (1860-1920)*. Londres: Royal Anthropological Institute.
- FREUND, G. (1977/1986) *La fotografía como documento social*. Barcelona: Gustavo Gili.
- FRIZOT, M. (1998a). The All-powerful eye. The Forms of the Invisible. En M. FRIZOT (ed.). *A New History of Photography*. Köln: Könemann, pp. 272-291.
- FRIZOT, M. (1998b). Body of Evidence. The Ethnography of Difference. En M. FRIZOT (ed.), *A New History of Photography*. Köln: Könemann, 1998, pp. 258-271.
- FRIZOT, M. (1998c). Automated Drawing. The truthfulness of the calotype. En M. FRIZOT (ed.), *A New History of Photography*. Köln: Könemann, 1998, pp. 58-89.
- FRIZOT, M. (1998d). States of Things. Image and aura. Photography and archeology. En M. FRIZOT (ed.), *A New History of Photography*. Köln: Könemann, 1998, pp. 370-385.

- HACKMANN, W.D. (1993). Natural Philosophy Textbook Illustrations 1600-1800. En R.G. MAZZOLINI (ed.), *Non-verbal Communication in Science prior to 1900*. Florencia: Leo S. Olschki, pp.169-196.
- IVINS, W.M. (1975). *Imagen impresa y conocimiento. Análisis de la imagen prefotográfica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- IVINS, W.M. (1985). La rationalisation du regard. En Bruno LATOUR (ed.). *Les 'Vues' de l'Esprit*, número monográfico de *Culture Technique*, vol.14, pp. 31-37.
- KELLER, S.B. (1998). Sections and views: visual representation in eighteenth-century earthquake studies. J.V. FIELD y A.J.L. JAMES (eds.), *Science and the Visual*. Número especial de *The British Journal for the History of Science* (junio, 1998), pp. 129-160.
- KOENIG, T. (1998). "The Other Half. The investigation of Society" en M. FRIZOT (ed.). *A New History of Photography*. Köln: Könemann, pp. 346-357.
- LYNCH, M. Y WOOLGAR, S. (eds.) (1990). *Representation in Scientific Practice*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- MARTINET, A. (1994) (ed.). *Le cinéma et la science*. Paris. CNRS: editions.
- MARTÍNEZ, W. (1992). Who constructs Anthropological Knowledge? Toward a Theory of Ethnographic Film Spectator. En P. CRAWFORD y D. TURTON (eds.), *Film as Ethnography*. Manchester: Manchester University Press.
- MARTÍNEZ, W. (1995). Estudios críticos y antropología visual. Lecturas aberrantes, negociadas o hegemónicas en el cine etnográfico. En E. ARDEVOL. PÉREZ TOLÓN (eds.), *Imagen y cultura. Perspectivas del cine etnográfico*. Granada: Biblioteca de Etnología, Diputación Provincial de Granada.
- MEUSY, J.-J. (1995). La non-fiction dans les salles parisiennes. En T. LEFEVRE (dir.). *Images du réel. La non-fiction en France (1890-1930)*. Número monográfico de *1895*, nº 18, pp. 169-200.
- MONTERDE, J.E. (1986). *Cine, historia y enseñanza*. Barcelona: Laia.
- O'CONNOR, J.E. (ed.) (1990). *Image as Artifact. The Historical Analysis of Film and Television*. Malabar.
- ORTEGA, M.L. (2002). El análisis de la imagen científica en la formación del profesorado: una aproximación socio-epistemológica. *Investigación y Desarrollo*, vol. 10, nº 1, pp. 76-99.
- ORTEGA, M.L. (2003). La ética de la representación: líneas de reflexión sobre los documentos visuales y audiovisuales en la investigación y la enseñanza de las ciencias sociales. *Utopía siglo XXI*, vol. 3, nº 8, pp. 23-40.
- PUJADE, R., SICARD, M., WALLACH, D. (1995). *À corps et à raison. Photographies Médicales 1840-1920*. París : Marval/Ministère de la Culture.
- ROCHE, J.J. (1993). The Semantics of Graphics in Mathematical Natural Philosophy. En R. G. MAZZOLINI, *Non-verbal Communication in Science prior to 1900*. Florencia: Leo S. Olschki, pp. 197-234.
- RONY, F.T. (1996). *The Third Eye: Race, Cinema and Ethnographic Spectacle*. Duham-Londres: Duke University Press.

- ROSENSTONE, R. (1997). *El desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona: Ariel.
- SHINN, T. Y WHITLEY, R. (1985). *Expository Science: Forms and Functions of Popularisation*. Dordrecht/Boston/Lancaster: D. Reidel Publishing Company.
- SICARD, M. (1991). *Images d'un autre monde. La photographie scientifique*. París: Centre National de la Photographie.
- SICARD, M. (1994), "Mille huit cent quatre-vingt-quinze ou les bascules du regard" en A. MARTINET (ed.), *Le Cinéma et la Science*. Paris : CNRS, pp. 18-31
- SICARD, M. (1998). *La Fabrique du Regard. Images de science et appareils de vision (XVe-XXe siècle)*. París: Editions Odile Jacob.
- SLAWINSKI, M. (1991). Rhetoric and Science/Rhetoric of Science/Rhetoric as Science. En STEPHEN, P., ROSSI, P. y SLAWINSKI (ed.), *Science, Culture and Popular Belief in Renaissance Europe*. Manchester: Manchester University Press.
- SORLIN, P. (1990). Historical films as tools for historians. en J.E. O'CONNOR (ed.) *Image as Artifact. The Historical Analysis of Film and Television*. Malabar.
- STAFFORD, B.M. (1994/1999). *Enlightenment Entertainment and the Eclipse of Visual Education*. Cambridge, Massachussets: MIT Press.
- TAGG, J. (1988) *The Burden of Representation. Essays on Photographies and Histories*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- WHITLEY, R. (1985). Knowledge Producers and Knowledge Acquirers. Popularisation as a Relation between Scientific Fields and Their Publics. En SHINN, T. Y WHITLEY, R. (eds.). *Expository Science: Forms and Functions of Popularisation*. Dordrecht/Boston/Lancaster: D. Reidel Publishing Company, pp. 3-28.
- YATES, F. (1966/1974). *El arte de la memoria*. Madrid: Taurus.

## Resumen

---

Este trabajo traza una sucinta historia del papel de las imágenes y de las representaciones visuales y audiovisuales en las prácticas científicas. Muestra cuáles han sido los puntos de inflexión principales en la relación entre las imágenes y la construcción y comunicación del conocimiento científico. A partir de dicha reconstrucción, propone algunas reflexiones sobre el diálogo posible entre la didáctica y la historia de las imágenes en las ciencias experimentales y las ciencias sociales.

*Palabras clave:* imagen científica; imágenes en las ciencias naturales y en las ciencias sociales; historia de la ciencia; comunicación científica.

## Abstract

---

This paper reflects on the role of images and visual or audio-visual representations in scientific practice over the years. It depicts the main turning points in the relationship between images and the construction and communication of scientific knowledge. The author proposes a possible connection between methodology and the use of images in science and social science.

*Key words:* scientific image; images in natural and social sciences; history of science; scientific communication.

**María Luisa Ortega**

*Investigadora del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*

*Universidad Autónoma de Madrid*

*e-mail: luisa.ortega@uam.es*

# Cine y educación en la España de las primeras décadas del siglo XX. Tres concepciones del cine educativo \_\_\_\_\_

Nuria Álvarez Macías

Con el nacimiento y la implantación del cinematógrafo en nuestro país, asistimos al desarrollo de dos actitudes aparentemente opuestas: por un lado, el rechazo implícito en todo nuevo invento —por su carácter corruptor—; y por otro, su posible papel formativo dentro de la sociedad.

Desde sus orígenes el cinematógrafo, avalado por las nuevas corrientes educativas, fue visto como un posible instrumento pedagógico y se integró paulatinamente en la conciencia de educadores e intelectuales que vieron en él a un potente auxiliar destinado al desarrollo de la educación activa. La defensa de este nuevo invento generó un debate abierto entre la intelectualidad del momento. El “aparato maligno”, para unos, atentaba firmemente contra la moral de las almas, mientras que para otros significaba un acercamiento al mundo real y hacía accesible la cultura a todos los rincones de España.

No obstante la definición de cine educativo, o mejor dicho lo que realmente concebían

Con el nacimiento y la implantación del cinematógrafo en nuestro país, asistimos al desarrollo de dos actitudes aparentemente opuestas: por un lado, el rechazo implícito en todo nuevo invento —por su carácter corruptor—; y por otro, su posible papel formativo dentro de la sociedad.

los intelectuales de este momento por cine educativo es una tarea ardua y difícil. Primero porque el momento histórico que nos ocupa —inicio de la dictadura de Primo de Rivera hasta la venida de la Segunda República— fue un momento conflictivo. En el terreno político los distintos tipos de gobernabilidad se van a ir sucediendo y cualquier plan que se quisiera llevar a cabo tenía que compartir el contexto de los vaivenes ministeriales; y segundo porque en el ámbito cultural no existía una uniformidad en la defensa del cinematógrafo como posible formador de cultura. Se alzaron voces, desde las más distintas posturas, abogando por el uso del cine en la educación nacional, pero desde una perspectiva actual podemos afirmar que la preocupación fue más teórica que práctica, envuelta en proyectos utópicos que más de una vez no dejaron de ser nada más que eso, buenas intenciones. Aún así será en estos años cuando el debate sobre la posible potencialidad educativa del cinematógrafo alcance un mayor protagonismo gracias a la labor de instituciones, intelectuales... que a través de sus escritos produjeron una amplia producción bibliográfica y hemerográfica, estableciendo a su vez conexiones entre los distintos países aportando ideas y un posible intercambio de material cinematográfico.

A la hora de abordar la defensa del cinematógrafo en la educación podríamos hablar de tres concepciones que vamos a ir analizando a lo largo de este trabajo.

El punto de partida se sitúa en la vinculación del cinematógrafo con las nuevas corrientes filosófico-educativas surgidas en los últimos decenios del siglo XIX.

*La concepción reformista* del posible uso del cine en la educación tiene que estar ligada al movimiento regeneracionista y al nacimiento de la Institución Libre de Enseñanza, aportando la exaltación del método intuitivo y el desarrollo de la educación integral y activa.

La importancia de la “contemplación” —concepto contemporáneo a la época y constantemente utilizado— traerá nuevos métodos didácticos, destacando la excursión escolar, entendida como el antecedente inmediato del uso del cinematógrafo en la enseñanza.

El siguiente punto será el análisis de la *concepción gubernativa*, concepción mucho más compleja pues entronca con el poder propagandístico de la cinematografía, propaganda que en un principio iba destinada a la sociedad mediante campañas educativas y que poco a poco se fue transformando en un elemento con intención doctrinal. Dictadura y República se interesaron parcialmente por la cinematografía nacional, aunque sí se debe admitir una preocupación más consistente en el terreno de la utilización del cine en la enseñanza. Se abordarán en este apartado todos los proyectos —utópicos o no—, que se llevaron a cabo así como sus posibles lazos con la política exterior del momento.



La tercera concepción se ha denominado *concepción vanguardista*, vinculada con la recepción de lo nuevo y lo moderno y con el conocimiento de las nuevas tendencias que rompían con el pasado académico. A pesar de su recepción minoritaria, se materializaron logros importantes como el suministro de cintas, educativas o no, que servirían para las sesiones cinematográficas de este momento. Así en 1928 el primer cineclub español estaba ya en marcha, gestado por Giménez Caballero, y unos pocos meses antes Luis Buñuel había realizado una experiencia similar con el cineclub de la Residencia de Estudiantes.

Daremos, no obstante, un mayor protagonismo a la figura de Jiménez Caballero y al nacimiento de *La Gaceta Literaria*, así como su fuerte unión con las ideas fascistas italianas, en especial con el Instituto de Cinematografía Educativa romano.

Por último, se analizarán los primeros intentos que materializaron el uso del cinematógrafo en la práctica educativa, ejemplificados con las cátedras ambulantes de enseñanza y las misiones pedagógicas de época de la República, auténticas campañas educativas destinadas a paliar los altos índices de analfabetismo en nuestras fronteras.

## La concepción reformista: aportaciones de la Institución Libre de Enseñanza al concepto de cine educativo

El primer tercio del siglo XX fue, en España, particularmente fecundo en términos culturales, intelectuales y científicos. Durante estos años se afianza y se prolonga el movimiento de renovación surgido en los últimos decenios del XIX, en buena medida relacionado con los idearios reformistas y regeneracionistas que se desarrollan desde los comienzos de la Restauración.

Los orígenes de la renovación pedagógica en España se sitúan con la Institución Libre de Enseñanza fundada en 1876. Su ideario pedagógico recogía las experiencias más progresistas que en este momento se desarrollaban en Europa, donde la configuración de la ciencia moderna y las nuevas necesidades sociales resultaron en la defensa del método intuitivo<sup>1</sup> con una didáctica orientada al estudio de la naturaleza.

Será con la Institución cuando el método intuitivo alcance un mayor desarrollo práctico. El ideal institucionalista de crear individuos libres, a partir de la educación integral basándose en sus propias aptitudes y

1. Intuición considerada como una visión interna. La percepción directa es la base del conocimiento y a esta percepción inmediata puede llamarse intuición como sinónimo de observación. La intuición desde el punto de vista puramente intelectual es la aptitud de asociar rápidamente los procesos nuevos de inducción con los antiguos (Senet, 1931, pág. 16).

capacidades, trajo el desarrollo de la observación sensitiva en los programas educativos. Las fuentes institucionalistas generaron unos principios metodológicos basados en la influencia krausista, La Escuela Nueva y la educación activa que en líneas generales se pueden resumir en los siguientes puntos: el uso de la Razón, la concepción de hombres que desarrollasen su propia personalidad, la coeducación, la neutralidad religiosa, una educación integral y continua y la utilización del método intuitivo.

Estos principios irán gestando la defensa de la utilización del cinematógrafo como vehículo auxiliar en la educación. Como antecedente inmediato de la cinematografía educativa hay que citar a la excursión escolar, gran factor de renovación pedagógica que materializó la teoría del método intuitivo. La excursión escolar significó mucho más que un simple procedimiento de enseñanza; no fue sólo un recurso didáctico de carácter complementario, sino uno de los elementos paralelos en la educación integral que permitía abordar un estudio unitario.

Así, las excursiones en el sistema educativo de Friedrich Fröbel (1782-1852) —pedagogo alemán fundador del primer *kindergarden* o jardín de infancia— eran las actividades que mejor contribuían a la adquisición del conocimiento, pues consolidaban a su vez el estudio de aspectos naturales y sociales. Esto encaja con una de las premisas esenciales de la Institución cuya finalidad era la integración del alumno en el medio

social. Por medio de las excursiones la cultura y el progreso intelectual entraban en el alumno, constituyéndose en el elemento más propicio para la educación en todas sus esferas.

“...Estos pequeños viajes y estos paseos largos hacen considerar al niño la región en que vive y sentir la Naturaleza como un todo continuo. (...) Consecuencia es que el hombre conozca los objetos de la Naturaleza en sus relaciones verdaderas y en su unión primitiva, es así, por este método del descubrimiento y no por palabras y explicaciones conceptuales no comprendidas por el niño como se desenvuelven y aclaran los principios...” (1913).

La educación estética, íntimamente ligada con las excursiones escolares, es defendida por todas las grandes figuras de la Institución. En Giner de los Ríos (1839-1915) se observa que, sin abandonar la primacía de la conciencia en la construcción del pensamiento, admite que el conocimiento comienza por los sentidos y que la observación y la experiencia proporcionan los materiales para su elaboración. La educación estética está estrechamente relacionada con la “contemplación” de la naturaleza donde la belleza tiene sus más elaboradas manifestaciones.

Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935) toma el testigo en la defensa del método intuitivo y exalta el protagonismo de la excursión escolar:

"...La escuela debe estar en medio de la vida y ésta a su vez debe penetrar en la escuela..." (Xirau, 1945).

De ahí su insistencia en vivificar métodos e instituciones, pues para Cossío, sólo es posible la educación mediante el contenido directo de la realidad. Así ya apunta la importancia de los materiales sensibles como objetos, restos de industria humana, visitas a museos, excursiones, fotografías, láminas de objetos... siendo el siguiente paso el uso del cinematógrafo destinado a la instrucción. El espíritu se nutría de un amplio material que asentaba la base del conocimiento.

Ligado a la Institución, y gran defensor del método intuitivo y de la excursión escolar, fue el regeneracionista Joaquín Costa (1846-1911) considerado para muchos el padre del cine educativo.<sup>2</sup>

Ya en el Congreso Nacional de Pedagogía de 1882 defendió con pasión los métodos intuitivos:

"...Las excursiones escolares son la más importante concreción del método intuitivo, y decir método intuitivo vale tanto como decir método a secas, pues no hay otro como él..." (Batazán Palomares, 1976).

Para Costa lo que se consideraban procedimientos auxiliares —lecciones de cosas, excursiones instructivas...— debían ser los elementos principales o más bien el "todo" en la instrucción.

A esta defensa de la excursión escolar se le unía una de las máximas del ideario institucionalista: la importancia del deporte.<sup>3</sup>

Por medio del deporte el niño se acostumbraba al movimiento, a la realidad circundante, a fijar la vista a corto y largo plano... la observación sensitiva originaba un conjunto de sensaciones similares a las sentidas por el espectador ante la pantalla de cinematógrafo.

Se estaba gestando una familiarización paulatina con un medio nuevo que posteriormente

2. La revista *Acción cultural cinematográfica* en su único número de julio de 1931 abre con un artículo que defiende ampliamente esta teoría. Dicho artículo "Costa precursor del cine educativo" —firmado por su director José Miguel Durán— defiende el uso del cinematógrafo y su vinculación con la enseñanza situándolo como uno de los elementos característicos del método intuitivo tan defendido por Costa. A su vez lo ensalza como el medio más idóneo para resolver el grave problema cultural que en éstos momentos asolaba a España.

Es importante tener este dato presente pues con ello podemos apreciar la relación que, desde sus orígenes, se establecen entre cinematografía educativa y método intuitivo, relación que también podemos observar en la literatura de la época: (Sluys, *Cinematografía escolar y postescolar*, 1933); (Alvar, M.F., *Cinematografía Pedagógica y Educativa*, 1936); (Blanco Castilla, *El cine educativo*, 1933).

3. Para profundizar sobre este apartado es muy interesante la obra de López Serra F, *Historia de la Educación Física de 1876 a 1898. La Institución Libre de Enseñanza* (1998).

haría su eclosión como instrumento de entretenimiento y divulgador de cultura. ¿Podemos, por tanto, considerar la excursión como un antecedente del llamamiento del empleo del cine en la educación? La respuesta debe ser afirmativa pues las voces institucionalistas, en suma, lo que proclamaban era la defensa de la observación intuitiva y potencialmente el cinematógrafo reunía todas las características propias del método intuitivo, donde el conocimiento entraba por los sentidos y la vida penetraba en la escuela. La educación, a su vez, debía hallarse fuera de las aulas, la sociedad ofrecía multitud de información y el mejor medio de conocerla era integrándose en ella y en el momento que no era posible esa integración el cinematógrafo venía a suplir la visita directa, colocando ante los ojos del espectador la reproducción exacta.

Excursión y cinematógrafo rompían con el encuadre pedagógico tradicional adoptando un nuevo enfoque didáctico mediante la supremacía de la observación.

Así, Ángel Llorca —maestro y director del grupo escolar Cervantes e íntimamente ligado con los principios de la Institución— en su obra *Cinematografía educativa* (1933) señala la necesidad de la uti-

lización de láminas y fotografías en la enseñanza.

“...Los niños deben interpretar láminas y relacionarlas con la porción de la realidad que todas representan... observar fenómenos y procurar conocer la razón de ellos (...). Probablemente en tu mismo pueblo podrás ver muchas cosas sobre el terreno. Si en tu pueblo no hubiera manantiales, ni ríos ni arroyos, procúrate fotografías o estampas que lo representen...” (1933).

Destacamos la figura de este autor porque en sus escritos defiende plenamente la importancia del activismo en la educación, principio básico en las excursiones de la Institución Libre de Enseñanza, activismo entendido como la actitud necesaria para producir la experiencia, donde el conocimiento supera lo meramente memorístico y la observación convierte a la Naturaleza en un gran libro abierto. En su último capítulo ensalza la “maravilla” y el encantamiento del cinematógrafo que otorga movimiento a las gentes y objetos acercándolos a una realidad concreta. La realidad va cambiando y el espectador es protagonista de esas variaciones, excursión y cinematógrafo materializan esos cambios y suministran una formación basada en los principios de la Escuela Nueva.<sup>4</sup>

4. Escuela Nueva entendida como un movimiento pedagógico de finales del siglo XIX consolidado a principios del XX. Movimiento también denominado “Escuela Activa” por su oposición a la escuela tradicional, entre sus principios destacan la atención a la diversidad de los alumnos, la relación social con el medio y la búsqueda de novedosos métodos didácticos centrados en la educación sensorial valorando la actividad del niño.

"...Los niños no deben ser como las maletas, han de mirarlo todo y si saben escribir tomar notas de lo que vean. Aún sería más conveniente tomar fotografías o sacar dibujos. Y el CINE-CAMÁRA para tomar la realidad es ya un hecho evidente..." (Llorca, 1933).

Paulatinamente la práctica de la excursión escolar se fue asentando poco a poco en nuestra sociedad. El hábito institucionalista que otorgaba el protagonismo a la imagen y a la recepción sensorial, atrajo la atención de un buen número de aficionados que vieron en su práctica el complemento perfecto que unía ocio y cultura. Así surgieron en España numerosos centros excursionistas que sin haber bebido, muchos de ellos, de las fuentes de la Institución, llegaron a desarrollar sus mismos principios movidos por los mismos intereses: cultura a través de los sentidos, práctica del deporte y formación activa.

Cataluña será uno de los focos puntales que una la práctica del excursionismo con el afán divulgativo. En las visitas a la Naturaleza se comenzó a utilizar este nuevo invento para registrar ese mundo en movimiento al que la fotografía no podía llegar. La realización de películas con escasos medios mostraban una realidad desde sus más variados puntos de vista, aspectos folklóricos, paisajísticos, humanos... se materializaban ante el espectador con un montaje ágil y con una clara intención pedagógica.

Estamos, por tanto, ante el nacimiento del "cine amateur", un cine basado en el sentido artístico-didáctico más que en cualquier intención comercial.

Sabemos que la primera vez que llegó al gran público la existencia de este cine fue en Barcelona, en concreto en el cine Lydo, así lo refleja Gómez Torija —cronista de la época— para la revista *Primer Plano*:

"...Éste tuvo una acogida cordial por el público y aplaudió con complacencia a aquellos que de forma anónima y desinteresada hacían una labor digna y encomiable al cultivar un arte desconocido en España..." (1940).

La defensa de los vínculos establecidos entre cine amateur y cine educativo tuvo su punto álgido en el Congreso Hispanoamericano de Cinematografía (octubre de 1931). En su tercera sección, centrada en el cine cultural y educativo, aparecen distintos ponentes que abordaron la importancia de la excursión y del cine amateur dentro de la formación educativa. Veían en el cinematógrafo el instrumento perfecto que podía popularizar y estimular el conocimiento de la cultura y a su vez dar a conocer la belleza contemplativa.

Los ponentes elogiaban la labor del cineasta amateur abogando por un cine entendido como escuela de cultura, de ahí se entiende el llamamiento para que

este cine desarrollase sus grandes logros dentro de la escuela. Así lo expresa F. Blasi Espinosa en su ponencia *Iniciativa y cooperación del centro excursionista de Cataluña a la obra cultural del cinema*<sup>5</sup>:

“...Es necesario que el cineasta reúna un conjunto de conocimientos que le permita observar personas y cosas con los ojos de la realidad. Es una virtud activa. Con la posesión de estas cualidades el cineasta amateur de hoy puede ser una esperanza para el mañana en cuanto se refiere al sentido educativo del cinema en la enseñanza. (...) Por eso el cinema amateur ha de interesar a los promotores de las multitudes para saturarlas de cultura. Por consiguiente el cinema amateur ha de interesar a los pedagogos, a los moralistas y a todos los que tratan de construir el alma de una nación con las armas más eficaces...” (1931).

La práctica de la excursión abrió el camino para que el cinematógrafo fuese valorado como un posible instrumento formador de carácter populista, que acercaba la vida en movimiento a todas aquellas personas que no podían disfrutar de las imágenes *in situ*. Posteriormente se analizarán la materialización de su uso en determinadas propuestas prácticas afirmando así la defensa del cinematógrafo en la educación.

## Acciones gubernativas: hacia una concepción estatal del cine educativo

La nueva línea de la política educativa asentaba unas bases para la difusión de la cultura, importantes a tener en cuenta por cualquier régimen político. En España la alta tasa de analfabetismo en las tres primeras décadas del siglo XX estaba llegando a cotas alarmantes. Si a esto sumamos la mala situación de las escuelas, particularmente en el ámbito rural, y los escasos medios con que contaban, observamos que eran necesarias unas medidas de acción, muchas de las cuales desgraciadamente quedaron en el olvido.

La situación socio-política a comienzos del siglo XX vivió una sucesión de convulsiones que lógicamente afectaron a sus proyectos educativos y al posible papel formador del cinematógrafo. Curiosamente el devenir de la dictadura apoyada por la monarquía reinante y la posterior proclamación de la República no significaron una brecha sino más bien una línea de continuidad en las acciones y proyectos entre uno y otro período.

Los logros, expuestos en el capítulo anterior, llevados a cabo por la Institución Libre de Enseñanza tendrán su reconocimiento estatal en el año 1918, cuando el Ministerio de

5. Texto íntegro sacado de la ponencia del doctor F. Blasi Espinosa, participante activo del centro excursionista de Cataluña (1931, pág. 136).

Instrucción cree una comisión encargada de estudiar la implantación del cinematógrafo en las escuelas nacionales. Con dicha acción se estaba constatando la importancia, expuesta por los institucionalistas, del desarrollo del método intuitivo así como el reconocimiento del uso del cinematógrafo como agente educativo. El proyecto, que también contaba con el ideal de la realización de filmes educativos en torno a las bellezas de nuestro país, debían llevarlo a cabo las diputaciones y los ayuntamientos estatales, pero desgraciadamente no pasó de ser una ilusión en la mente de los gobernantes.

Tras la tímida medida del año 1918, la siguiente acción gubernativa se producirá en la década de los años treinta cuando el 20 de julio de 1930 se lleve a cabo la creación del Comité Español de Cinema Educativo, a propuesta del ministro de Trabajo y Previsión: Pedro Sangro y Ros de Olano (Marqués de Gual-El-Gelud). Entre los miembros del comité se agrupaban distintas tendencias: primoriveristas, institucionalistas, personas ligadas con el Instituto-Escuela... que dejaron constancia de su defensa del cinematográfico como instrumento difusor de cultura pero desde una

concepción nueva: el papel del cine dentro de la educación popular. En estos años la preocupación del Comité versaba en la incorporación de películas instructivas dentro de los programas semanales en las sesiones de tipo popular. Con ello se estaba defendiendo la posible utilización del cine como elemento docente propagador de ideas, debido a sus grandes posibilidades de exposición ideológica y de entretenimiento, accesible a un gran número de público.

No obstante, en palabras de Luis Gómez Mesa<sup>6</sup> —miembro y tesorero del Comité—, las buenas intenciones quedaron pronto en el olvido pues sus miembros, convergentes desde las más distintas profesiones, dejaron en un segundo plano las medidas iniciales y se abandonaron en sus distintas tareas.

"...(El Comité) ocupado y preocupado cada uno de sus componentes en los problemas de su profesión y especialidad, se limitó a prestar el brillo de sus nombres ilustres y concurrir a la primera sesión por pura cortesía. Luego ni se acordaron más que pertenecían a tal Comité..." (1935).

Sin lugar a dudas el ideario de la Institución había aportado un nuevo referente en

6. Luis Gómez Mesa, tesorero y miembro del Comité Español de cine educativo, fue una de las figuras más activas en la defensa de la introducción del cine educativo dentro del concepto de formación de las masas.

Redactor de la revista *Popular Films* se preocupó especialmente por la difusión del cinematógrafo en las salas públicas, la eficacia del cine en las campañas educativas y por la fusión del carácter educativo y recreativo en la cinematografía.

A su vez fue ponente destacado en el Congreso Hispanoamericano de Cinematografía del año 1931, en especial en su tercera sección dedicada al cine cultural y educativo.

la didáctica de nuestras fronteras, siendo recogido en las acciones gubernativas y exportado al ámbito de la educación popular. Pero curiosamente y coexistiendo con las premisas regeneracionistas, la otra gran referencia de la defensa del uso del cinematógrafo como fuente de cultura, la hallamos en el gobierno italiano fascista y su política educativa.

El vínculo de unión entre España y la Italia de Mussolini hay que situarlo en la figura de uno de los intelectuales del momento: Ernesto Giménez Caballero. La base de su formación intelectual fue el mundo ideológico legado por las dos generaciones anteriores a la suya: la generación de 1898 y la de 1914. Desde Joaquín Costa hasta Ortega y Gasset aportaron referencias a su entramado ideológico tocando el palo de la vanguardia y fundado una de las revistas más representativas de este momento histórico-cultural; estamos hablando de la *Gaceta Literaria*. En su primera etapa hallamos una *Gaceta* vanguardista encuadrada en una línea política de expansión cultural debatiendo los temas heredados de la generación del 98. Ya en su segunda etapa (aproximadamente a comienzo de los años treinta) nos encontramos con el Giménez Caballero enamorado de las ideas fascistas e identificado con su política cultural de una forma absoluta.

Sabemos que Giménez Caballero se obnubiló con estas ideas en su viaje de novios a la Italia de Benito Mussolini. Tras dialogar varias veces con Giovanni Gentile <sup>7</sup> (1875-1944) —ministro de educación en el período fascista— pidió entrevistarse personalmente con el “Duce”. Su admiración y respeto quedarán patentes, desde ese momento, en cualquier escrito o proyecto del fundador de la *Gaceta*.

Entre muchos otros puntos, en sus reuniones con Gentile, Giménez Caballero sacó en claro la importancia de la defensa del cinematógrafo en la educación nacional. El ideario fascista vio en el cine una posible función educadora que contribuía a la plasmación de sus premisas, y a su vez desarrollaba la idea feliz de la creación del sentimiento de solidaridad entre los pueblos primando por encima de todo la subordinación del individuo al régimen.

A su regreso a España Giménez Caballero quiso exportar el modelo italiano en lo referente al papel del cinematógrafo en la cultura popular e intentó, junto con un número limitado de intelectuales, la formación de un segundo Comité Español de Cine Educativo, denominado “Comité Español del Instituto de Cinematografía Educativa de la Sociedad de Naciones” sin que el gobierno le reconociera oficialidad.

---

7. Gentile, Giovanni (1875-1944), filósofo italiano, profesor en las universidades de Palermo, Pisa y Roma, desempeñó el cargo de ministro de Instrucción Pública entre los años 1922-1924. Revelante figura del neoidealismo italiano, sus concepciones pedagógicas están íntimamente ligadas a su pensamiento filosófico.



No obstante, es importante dicho proyecto porque bebe directamente de las fuentes italianas; así el referente de su nacimiento lo encontramos en el Instituto romano de Cinematografía Educativa, Instituto que impresionó a Giménez Caballero, creado en 1924 por el gobierno fascista con la finalidad de fomentar la producción y difusión de películas docentes, sirviendo de guía para la resolución de problemas relacionados con la utilización del cine educativo. Los recursos del Instituto procedían especialmente de la subvención acordada por el estado italiano que anualmente enviaba un informe sobre su actividad al consejo de la Sociedad de Naciones.

Los dos grandes logros del Instituto romano fueron la creación de la *Revista Internacional de Cinematografía Educativa* y la celebración, en 1934, del Primer Congreso Internacional de Cinematografía de Enseñanza y Educación.

El flujo de escritos y de invitaciones entre España e Italia fue constante: plumas españolas colaboraron en números de la revista italiana, así como ponentes hispanos en la celebración del Congreso. Por su parte España recibió la visita del director de la revista, Luciano de Feo<sup>8</sup>, conferenciante en una de las sesiones del Cineclub de la Residencia de Estudiantes.

Se fue generando un trasvase de noticias que en definitiva otorgaba protagonismo al cinematógrafo y a su defensa como elemento activo en la educación.

Fue la *Revista Internacional de Cinematografía Educativa* la que generó un mayor intercambio de ideas. Fundada en 1928 se publicaba mensualmente en cinco idiomas: italiano, francés, inglés, alemán y castellano. La premisa principal era la instauración del cinematógrafo como medio base destinado a la instrucción de los pueblos, ofreciendo la posibilidad de plasmar todas las iniciativas y proyectos hechos en este campo. Los distintos artículos publicados a lo largo de sus seis años de existencia (1929-1934) demostraban cómo la supremacía de la imagen en la educación ejercía una influencia directa en el desarrollo formativo del individuo. Entre los temas que más interés despertaban hay que destacar tres grandes grupos. Por un lado interesaban todos aquellos aspectos relacionados con posibles campañas educativas dirigidas a la población: temas de sanidad, de higiene, lucha contra enfermedades, contra el alcoholismo... eran tratados como objeto de documentación y persuasión. Por otro lado, y continuando dentro de la línea de la campaña educativa, interesaba mostrar al espectador

8. La visita del Sr. De Feo aparece reflejada en el siguiente artículo de la *Gaceta Literaria*: Feo Luciano De: Décima sesión del Cineclub. El cinema y sus posibilidades culturales, nº 76,15-II-30. En su ponencia dejó constancia del ideal defendido, valorando la cooperación en el ámbito del cine educativo, la abolición de los derechos de aduanas y la importancia del establecimiento de un catálogo de películas.

un mejor funcionamiento laboral donde el cine estuviera al servicio de las nuevas técnicas agrícolas o expusiera las novedades y peligros en el funcionamiento de una fábrica.

Otro gran núcleo era la defensa del uso del cinematógrafo en las escuelas, aportando diferentes visiones recogidas desde los distintos países colaboradores con la publicación. No obstante, y a pesar del gran número de articulistas, hallamos en todos los escritos una defensa de la escuela activa, exponiendo que el niño, a través de las imágenes aportadas por el cinematógrafo, iba adquiriendo un conocimiento basado en la intuición.

El último bloque de interés podría denominarse "la defensa del cine documental", pues el documental divulgativo-científico —que aportaba un conocimiento implícito—, unido a las dosis necesarias de entretenimiento, lograba la captación y la expectación del público. El hecho del intento de incluir en los programas un lugar destinado al cine documental, o su posible uso en las escuelas, nos vuelve a demostrar la importancia de las imágenes en movimiento así como la eficacia de la adquisición de un conocimiento alcanzado a través de los sentidos.

Cada número de la revista se concluía con una sección fija denominada: "Entre diarios y revistas" que recogía minuciosamente noticias relacionadas con la cinematografía

educativa, desde notas de prensa hasta cualquier tipo de suceso anecdótico.

Entre los colaboradores españoles se podrían destacar los siguientes nombres: Juan de Hinojosa (1930) —Juez de primera instancia en Zaragoza— que en su artículo "Películas para niños" expuso una llamada de atención en la elección de títulos destinados a la infancia. El doctor Juan Domínguez Berrueta (1930) —profesor en el Instituto Nacional de segunda enseñanza en Salamanca— que a través del título "Pedagogía, Educación y Poesía en el cinema" elogiaba al cinematógrafo como medio educativo de gran valor, puesto que éste hacía ver cosas y las cosas se veían hacer en él, calificando al cinematógrafo de gran pedagogo, pero a su vez, llamando la atención sobre su carácter pasivo haciendo caer al espectador en una mecanización visual.

Carmen Conde (1933) —pedagoga y miembro del Instituto de Cinematografía Educativa— sometió a debate la importancia de la organización de los espectáculos cinematográficos para niños en su artículo "Del cinema para niños a la película de educación nacional y al acercamiento de los pueblos" y también se centró, en un extenso escrito, sobre la labor de las Misiones Pedagógicas españolas.

Mención especial merecen los artículos de Luis Gómez Mesa recogidos en la revista en el año 1934; primero por ser Gómez Mesa uno de los intelectuales españoles —junto a

Giménez Caballero—, que más lucharon por la defensa y la utilización del cinematógrafo en la cultura popular, y segundo, porque la publicación de sus artículos vino a ser una traslación al papel de sus conferencias dadas en el Congreso Internacional de Cinematografía Educativa<sup>9</sup> celebrado en Roma en el año 1934. La participación de Gómez Mesa como representante español vuelve a demostrar el flujo de ideas entre uno y otro país. Cuatro fueron las ponencias pronunciadas en dicho congreso: "Valor documental del cinema", "Carácter educativo y recreativo del cinema", "Difusión del cinema educativo en salas públicas" y "Eficacia del cinema en los accidentes de trabajo", conferencias recogidas en un monográfico de la revista titulado: "El Congreso Internacional de Cinematografía Educativa y de Enseñanza". Una vez más se vuelve a reflejar la defensa por la inclusión del cinematógrafo en la educación, no olvidando su función lúdica, pero a su vez insistiendo en sus cualidades formativas dentro de campañas educativas.

Las demás aportaciones españoles podríamos denominarlas como anecdóticas o esporádicas que no dejaban de ser interesantes pero que se resumían en pequeñas notas de prensa sobre la adquisición de

algún modelo de proyector destinado para la enseñanza.

Una vez expuesta la interrelación cultural entre ambos países en el ámbito de la cinematografía educativa y teniendo presente la aportación de hombres tan cercanos al ideario italiano, como el ya mencionado Giménez caballero, vamos a centrarnos en una fecha clave para la cinematografía española y en especial para el tema que nos ocupa: la defensa del cine educativo en la enseñanza. El año 1931 significó una puesta en escena de todas las tendencias existentes en la defensa del cinematógrafo en la educación: representantes institucionales debatieron con intelectuales que miraban hacia la política cinematográfica italiana como el modelo a seguir, delegados del centro excursionista de Cataluña, que más cercanos a las propuestas regeneracionistas abogaron por una cinematografía educativa no profesional "amateur", y representantes hispanoamericanos se centraron sobre los límites y desarrollo del cine cultural así como la propuesta de un posible intercambio entre los distintos países.

Estamos hablando del Congreso Hispanoamericano de Cinematografía celebrado en Madrid del 2 al 12 de octubre de 1931.

9. Dicho Congreso siguió las mismas pautas mussolianas del Instituto de Cinematografía Educativa, siendo el propio Benito Mussolini quién se encargara de la sesión inaugural. Las jornadas debían ser las síntesis prácticas de los trabajos que demostrasen un conocimiento profundo de los problemas que surgían y que ya habían sido objeto de estudio en la revista del Instituto. Supuso el reconocimiento, ya universal, de la integración del cine en la enseñanza, y la consideración del cinematógrafo, como medio superior a los demás métodos didácticos visuales y sensoriales en la divulgación educativa.

## El Congreso Hispanoamericano de Cinematografía, octubre de 1931

Los artífices del proyecto fueron Fernando Viola<sup>10</sup> y Pedro Sangro y Ros de Olano, alto funcionario del Ministerio de Trabajo y representante del Instituto Internacional de Cinematografía Educativa en Roma.

La caída de la dictadura de Primo de Rivera significó el nombramiento de Sangro y Ros de Olano como ministro de Trabajo con el gobierno Berenguer, impulsando aún más la celebración del Congreso de Cinematografía. El advenimiento de la República supuso una marcha atrás en la preparación del Congreso, pero finalmente las sesiones comenzaron el 2 de octubre de 1931 en Madrid. Estamos, por tanto, ante un congreso que nació bajo la protección monárquica y que alcanzó su auge y continuidad en el período republicano. A priori dicha situación parece una incongruencia, pero si reflexionamos sobre la situación política española en estos momentos, nos daremos cuenta de que en definitiva estamos hablando de los mismos hombres para coyunturas políticas diferentes.

El problema fehaciente en nuestra cinematografía se centraba en la avalancha de cine

americano, acrecentado por la venida del cine sonoro, unido al temor de perder parte de nuestra industria. Esta situación gestó paulatinamente una incipiente preocupación que se materializó en la celebración del congreso. El Congreso tuvo como eje temático la futura creación de un frente cinematográfico panhispánico liderado por España. La propuesta radicaba en un ambicioso proyecto de reactivación de la política industrial invocando a los poderes públicos y su necesaria asistencia en el realizamiento de las producciones de los países hispanos.

El Congreso se dividió en cinco secciones acordes con los intereses anteriormente señalados. La primera sección atendía a todo lo relativo a *convenios y protección de los países adheridos*. Se realizó un llamamiento a los gobiernos para la ejecución de medidas proteccionistas creando institutos de enseñanzas cinematográficas y salvaguardando a su vez los derechos de aduanas.

La segunda sección se centró en aspectos de *producción y distribución* bajo el apoyo de leyes gubernativas y la protección de películas editadas en países de habla hispana.

La tercera sección, que analizaremos posteriormente con profundidad, se centró en aspectos relativos al *cine cultural y educativo*.

10. Fernando Viola, licenciado en Derecho y actor en varias películas mudas, director comercial del noticiario "Ediciones Cinematográficas de la Nación", artífice del Congreso Hispanoamericano de Cinematografía (C.H.C), destacando entre sus escritos, *Implantación del cine sonoro y hablado en España* (Madrid 1956).

En la sección cuarta se defendió *la importancia del idioma en el cinematógrafo* subrayando aspectos como la corrección y propiedad del lenguaje, así como la conveniencia de la buena redacción en el texto cuidando los posibles problemas fonéticos que planteaba el cine parlante.

Por último el congreso finalizó con la sección denominada *asuntos de orden general*, donde se expusieron distintas inquietudes sobre el material cinematográfico, sobre las tasas e impuestos, sobre la prensa cinematográfica... e incluso dando cabida a temas más específicos como la arquitectura y el cinematógrafo o los medios apropiados para crear un buen ambiente en la película.

Indiscutiblemente la sección que centra nuestra atención fue aquella dedicada al cine cultural-educativo y sus posibilidades en la educación nacional. Por encima de todos los participantes destacan dos nombres conocidos ya, por su labor en esta coyuntura: estamos hablando de Luis Gómez Mesa y Ernesto Giménez Caballero.

La ponencia de Luis Gómez Mesa —“Cine cultural y educativo” (1931)— vino a ser un compendio de la historia y la utilización del cinematógrafo en la enseñanza. Desde el comienzo de su conferencia arremete contra

la prepotencia del cine americano interesado únicamente en el cine educativo en términos comerciales y por razones de industria. Alaba la cinematografía europea más interesada por la estética y por términos puramente culturales, en especial países como Francia e Italia considerados como un ejemplo a seguir. Mucho más interesante fue su aproximación a las distintas repúblicas hispanoamericanas, destacando principalmente la gran labor chilena con la creación del Instituto de Cinematografía incorporado a la Universidad de Santiago<sup>11</sup>, considerado por Gómez Mesa como uno de los mejores centros de divulgación del cine educativo en el magisterio. Por último centra su atención en el caso español y describe todos los avances y acciones realizadas en la defensa del cine educativo dentro de nuestras fronteras.

Por su parte Giménez Caballero en su ponencia —“¿Qué debe entender el Congreso Hispanoamericano de Cinematografía por film educativo?” (1931)— se centró en la universalidad de los filmes, concebidos como el lenguaje que todo el mundo entiende, y en sus relaciones con la cultura humana. Para ello comenzó la exposición con su definición del cine educativo. Para Giménez Caballero el filme estaba clasificado según sus funciones y sus destinatarios distinguiendo tres enunciaciones claras y precisas: primero

11. El Instituto de Cinematografía chileno, relacionado con los principios de la escuela activa, elaboró una encuesta a los profesores sobre el uso del cinematógrafo en el aula, llegando a las siguientes conclusiones: el Instituto afirmaba que el empleo de las proyecciones permitía reducir en minutos el proceso educativo e integraba la vida dentro de la escuela. La encuesta aparece reflejada en las Actas del C.H.C (pp. 127-132). En definitiva, todos los encuestados se situaban a favor del empleo del cinematógrafo en las escuelas, sin encontrar ninguna opinión en contra.

abordó el concepto de "filme instructivo", el cual destinada su información a algún grupo específico, poniendo como ejemplos a los escolares o a los operarios de alguna fábrica. Seguidamente definió el "film educativo" como aquel que perseguía un fin superior al de acumular conocimiento en quien no lo tuviese y su verdadera finalidad era entendida como una formación paulatina en el espectador; y por último se centro en la noción de "film cultural" específicamente dirigido a las masas en espectáculos gratuitos o comerciales.

Pero a pesar de esta clasificación, la gran paradoja que expone el autor es su conclusión final, puesto que a pesar de asegurar la existencia y la utilidad de un cine educativo concluye su ponencia con la máxima que "todo filme es educativo", hallando en las películas de aventuras, por poner un ejemplo, un mayor porcentaje de educación debido a la gran expectación que crea en el espectador. Esto nos demuestra una vez más la dificultad en el intento de definir el cine educativo generando un debate abierto en la tercera sección del Congreso y en sus futuros escritos.

Por último Giménez Caballero defiende el sistema italiano en su política cultural cinematografía y expone la utilidad de la realización de Noticieros, a la manera italiana, que unan propaganda y aspectos pedagógicos para la formación del pueblo.

Siguiendo en esta línea de la producción de Noticieros, los ponentes D. Leopoldo Alonso

y D. Juan Pacheco Vandell (1931), defendieron la intervención del Estado en la elaboración de los mismos. Resaltaron la necesidad de la creación de un organismo director dentro del Ministerio donde se hallase representada la técnica cinematográfica y el valor pedagógico. Una vez más se vuelve a insistir en el ejemplo de Italia y el Instituto de Cinematografía Educativa romano como organismo patrón.

En lo referente a las aportaciones de los representantes hispanoamericanos, en líneas generales, podemos afirmar que defendieron notoriamente el uso del cinematógrafo en la educación y a su vez denunciaron la carencia casi absoluta de instrumentos y medios en la producción de sus filmes, proclamando un futuro plan imperativo de acción basado en la formación de cinematecas y en la mejora de las salas de proyección.

El resto de ponencias se pueden agrupar en relación a su temática, destacando el tema ya abordado del cine amateur en la formación del espectador, o el cine educativo como previsor de accidentes de trabajo... dejando para el final temas tan específicos como el cinematógrafo y las escuelas ambulantes de puericultura o la organización de un Museo del "cinema".

En líneas generales las conclusiones de la tercera sección pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Creación de organismos que impulsasen el cine educativo.

- Supresión del derecho de aduanas en las películas educativas.
- Fomento del cine de aficionados.
- Aparición, en todo programa cinematográfico, de películas con carácter cultural y educativo.
- Exención de impuestos en salones públicos a la película educativa.
- Coordinación de organismos entre productores de películas culturales, países Iberoamericanos y el Instituto Internacional de Cinematografía italiano.
- La obtención de material adecuado para escuelas, institutos y universidades.
- Introducción o aumento del uso del cinematógrafo en los Servicios Sociales de cultura social, sus ministerios o departamentos.
- Recomendación a los gobiernos del empleo del cinema como instrumento cultural y educativo.
- Adopción del negativo de película del pase universal de 16 milímetros con fines de distribución comercial.
- Estudio y organización de un cineclub Iberoamericano.

Las voces en contra del congreso no se hicieron esperar: se le acusó formalmente de responder a compromisos financieros y preocuparse

únicamente por temas económicos e industriales.

Mateo Santos —destacado articulista cinematográfico— desde las páginas de *Popular Films* fue uno de los exponentes más críticos con el Congreso, generando un debate con Gómez Mesa, colega de la misma publicación. Así, el director literario (Mateo Santos) y el delegado en Madrid (Gómez Mesa) establecieron auténticos ataques literarios que respondían a posiciones discordantes y dejaban claro las dos posturas bien definidas en contra y a favor del Congreso: la contestataria y la gubernativa.

Santos, fiel defensor del cine al servicio de las ideas, calificaba al Congreso como exponente de ilusiones no cimentadas en la realidad de nuestra cinematografía. Continuaba su exposición alegando que el Congreso nunca podría llegar a ser un foco de discusión porque carecía de todo principio democrático, teniendo como motor el amplio mercado hispanoamericano a explotar en la distribución de nuestras películas. Siguiendo en esta misma línea denominó al congreso "hispanofascista", alarmado ante el peligro de la posible creación de una empresa cinematográfica italiana en nuestras fronteras, con el fomento de sus ideas fascistas.<sup>12</sup>

12 . Para Mateo Santos el Congreso encubría una estrategia política que situaría en España la fuerza política e ideológica de la empresa Cineaes, albergando gran capital y crédito ilimitado en la banca catalana. Las Cineaes, con el Sr. Campa a la cabeza, intentaba introducir contrabando fascista en España camuflando su unión con el Congreso Hispanoamericano de Cinematografía.

Así lo expone en: Santos Mateo, *Cinema Hispanofascista Popular Films*, nº 267, sept. 1931:

"...En el congreso hay emboscados fascistas y upetistas (Unión Patriótica) dispuestos a sacar tajada a costa de España y la República, retrasando, por añadidura, el momento de crear, de veras, la industria nacional del film (...). Este Congreso está en poder de elementos significativamente reaccionarios y monárquicos..."

La réplica no se hizo esperar. Ante tales acusaciones Gómez Mesa únicamente pudo debatir la contienda en el terreno político, alegando el claro carácter democrático del Congreso y orgulleciéndose del nexo familiar de su padre, ministro de la dictadura de Berenguer.

Desde la perspectiva actual el Congreso Hispanoamérica de Cinematografía estuvo poblado de ambiciosas intenciones que, en definitiva, no aportaron ningún cambio radical en la historia de nuestra cinematografía. Su interés por temas capitales, que si bien manifestaron una presencia en las preocupaciones gubernativas, no supieron materializarse.

En la propuesta de cine educativo y cultural las medidas no dejaron de ser ilusorias e inoperantes, materializando una oferta real en la defensa del uso del cinematógrafo en la educación, pero quedando muchas de ellas en debates y en proyectos irrealizables.

Como muy bien expone Román Gubern (1977): "pese a la falta de homogeneidad de sus miembros, bien podía definirse al congreso como una exposición de los intereses de una oligarquía deseosa de recuperar la iniciativa comercial con el bache del sonoro".

## La concepción vanguardista

También la vanguardia española también se interesó en el uso potencial del cinematógrafo como elemento educativo y en

su posible papel formador de una sociedad estancada en fuertes tasas de analfabetismo.

En el panorama de la cultura española en estas tres primeras décadas del siglo XX destaca una incipiente vanguardia opuesta a todo lo tradicional y absolutista, que asentada en su situación "elitista" intentaba paliar la falta de cultura, sirviendo de revulsivo para una renovación artística y cultural.

La Generación del 27 fue la que vivió más de cerca la entrada de nuevas corrientes, siendo el futurismo —irrigando el movimiento ultraísta— el punto de unión entre la renovación cultural y el cinematógrafo. El culto a la era industrial, a la máquina y al movimiento se reflejó en tertulias, conferencias y escritos de época; la imagen fue considerada como la más reciente y fructífera expresión de lo moderno, necesaria para una masa que fácilmente podía acceder a ella.

La *Gaceta Literaria*, con Ernesto Giménez Caballero a la cabeza, se apuntalaba como centro de discusión y debate en torno a dicha renovación cultural, generando un gran campo de influencia con firmas destacadas y aportando la creación del Cineclub español bajo la dirección de Luis Buñuel.

Desde sus páginas se defendía al cinematógrafo como posible educador debido a esa



idea anteriormente expuesta, originaria de la Institución Libre de Enseñanza, que unía movimiento y educación y que a su vez plasmaba el futurismo. Así lo reflejaban las palabras de su fundador situando al cinematógrafo entre las nuevas tendencias de renovación didácticas: “los deportes nos han acostumbrados al movimiento y como cine es movimiento esencialmente, ¡figúrese si encaja en las corrientes nuevas!” (1928).

La *Gaceta* anunció así la convocatoria del Cineclub:

“...La Gaceta Literaria en su tarea de encauzar corrientes del mundo nuevo en nuestro país va a realizar (...) la instauración de un cineclub en Madrid —y probablemente en Barcelona— para minorías, para cineastas, para todo aquel público que desee contemplar filmes superiores, de estricto circuito o de rápido tránsito por el mercado mundial...” (1928).

Por encima de todas las sesiones celebradas destacamos la décima dedicada a la cinematografía educativa. Haciéndose eco de los ideales europeos, trató de hacer valer la función docente del cine educativo, teniendo al señor de Feo —y su vinculación al cine educativo italiano—, como conferenciante invitado en torno a la cuestión. Sus palabras reflejaron el deseo de una posible cooperación entre países desarrollando un cine educativo especializado y sin barreras que obstruyesen una prolongada y

rápida colaboración, aunque siempre con ese telón de fondo de las tesis mussolianas sobre la cultura popular tan próximas a de Feo y al fundador de la *Gaceta*, Giménez Caballero.

El ideal defendido por el Señor de Feo se basaba en la cultura de la raza y en la atención del cinematógrafo como medio idóneo para salvaguardar las características de la estirpe, familiarizando al espectador con el mundo moderno.

Pero si en Madrid la actividad cineclubista arrancó con fuerza, lo mismo ocurrió en Barcelona. Otra revista vanguardista *El Mirador* (1929-1936) trajo al panorama cultural el “Barcelona Film Club”, más conocido como las “sessions Mirador”.

Palmira González (1991) analiza la programación de las sesiones y comenta que, asiduamente, tras la proyección de un film cómico se exponía un documental de divulgación científica —normalmente sobre ciencias naturales—, para dar paso al plato fuerte que consistía en un largometraje vanguardista. Es muy significativo que una de las proyecciones fijas fuese precisamente el cine divulgativo, haciendo constar que se tenía presente el afán didáctico y la utilización del cine como agente generador de la cultura. Es curioso, a su vez, observar lo cuidado de la programación atrayendo al espectador con una película cómica que desencadenaba en una cinta documental/didáctica, y

por último el visionado del filme vanguardista para el deleite de una minoría.

La experiencia cineclubista fue considerada como el elemento más progresista, centrado en minorías, que generó un movimiento de vanguardia español y que a su vez produjo un primer intento de filmes documentales alcanzando un punto álgido en el cine documental nacional de 1936. No obstante, dichas sesiones respondían al entusiasmo de la renovación de ideales, pero no eran un fiel reflejo de la cultura llevada al pueblo, pues se reducía a una elite, y a la hora de proyectar filmes de vanguardia, la masa ávida de cultura quedaba al margen sin poder acceder a esa sensibilización cinéfila de la que la generación del 27 se vanagloriaba.

## El cine itinerante: cátedras ambulantes y las misiones pedagógicas

Una vez analizadas estas tres miradas sobre la posible utilización del cine como instrumento educativo, centrémonos en la materialización práctica del uso del cine como agente activo en la formación cultural del espectador. En este apartado se recogerán los primeros intentos de llevar el cinematógrafo a las áreas más inaccesibles

a través de idearios regeneracionistas, vanguardistas y acciones gubernativas.

El movimiento del cine itinerante no fue un fenómeno único en España. Sabemos que en un gran número de países el cinematógrafo llegaba a las aldeas a través de trenes o camiones en un intento de paliar las elevadas tasas de analfabetismo, uniendo el elemento lúdico con el componente formativo. En concreto, en España, el punto de partida debe situarse a finales de los años veinte, cuando entidades como la Caja de Ahorros de Bilbao se preocuparon intensamente por la cinematografía escolar. Sabemos que la Caja de Ahorros Vizcaína organizaba sesiones de cine pedagógico en las escuelas de provincias y que en colaboración con la Dirección general de Agricultura realizó, en 1928, proyecciones didácticas para la mejora de la agricultura y la ganadería. Vizcaya fue recorrida en un automóvil que contaba con un proyector de cine y un pequeño laboratorio para realizar allí mismo análisis de tierras y abonos. Fue lo que se denominó entonces "la cátedra ambulante"<sup>13</sup>. Desgraciadamente la importancia de la cátedra agropecuaria quedará pronto eclipsada quedando todo su material encerrado y arrinconado en los sótanos del Ministerio de Fomento y Economía.

13. Concepto que aparece reflejado en los escritos de la época, en concreto en la revista *Vizcaya social* (nº 21, 1928), donde a su vez se expone más información sobre las películas adquiridas para la exhibición. Las cintas se adquirieron a firmas francesas y americanas. Entre ellas: *La buena y mala lechera*, *El ciclo del huevo*, *El reino de las abejas*, *La cría del gusano de seda* y *La poda de árboles frutales*.

También en San Sebastián una entidad de ahorro utilizó la cinematografía como instrumento pedagógico. Así la Caja de San Sebastián publicó dos catálogos con títulos de películas disponibles y clasificadas como: cintas instructivas, películas de vulgarización científica, filmes cómicos, exhibiciones geográficas, y animaciones cómicas e infantiles (Gómez Mesa, 1955). En el reglamento se publicaba que las proyecciones se expondrían una vez por semana en las escuelas con una duración máxima de quince minutos.

Otro ejemplo de escuela ambulante lo hallamos en las cátedras de puericultura. Su existencia queda atestiguada en la ponencia de don Miguel Gómez Cano<sup>14</sup> recogida en las Actas del Congreso Hispanoamericano de Cinematografía. Gómez Cano reclama la necesidad de una escuela itinerante encargada de dar respuestas a los problemas surgidos en torno a la higiene infantil. Urgía la necesidad de despertar el interés por las enseñanzas higiénicas, y para ello el autor proclama la fórmula de unión del cinematógrafo con las escuelas ambulantes. Para Gómez Cano es indudable el creciente interés de las sesiones cinematográficas entre el público y el hecho de incluir cintas específicas sobre la obra protectora de la infancia constata el reconocimiento del cine educativo como un instrumento práctico, instructivo, fácil y con potencial para resolver el acuciante problema nacional de falta de cultura.

A continuación destacamos unos párrafos incluidos en dicha conferencia que recogen el movimiento del cine higienista, adquiriendo cada vez más peso a nivel nacional e internacional

"...La propaganda de la higiene no encontrará mejor instrumento que el cinematógrafo para demostrar el origen de diversas enfermedades (...). El cinematógrafo es también un auxiliar admirable en las escuelas y colegios en donde puede ser empleado para demostrar la organización de los diversos oficios. Igualmente podrá vulgarizarse por el cinematógrafo vastos proyectos de seguros y bienestar social para las clases obreras, así como emprender grandes campañas de propaganda nacional (...) (1931).

No obstante, a decir verdad, sabemos de la utilización del cinematógrafo en las escuelas ambulantes, pero su uso fue restringido y puntual. El gran problema de la falta de recursos económicos vuelve a salir a la palestra y el camino abierto se fue extinguiendo poco a poco por la falta de empresarios y sociedades productoras que se implicasen plenamente en el proyecto. Pero lo que sí podemos asegurar es que estas cátedras ambulantes supusieron una base en la que se asentarían las futuras misiones pedagógicas de época republicana.

14. Miguel Gómez Cano, secretario general de la Escuela de Puericultura, se preocupó intensamente por la enseñanza de la higiene infantil y realizó un llamamiento en torno a la necesidad de una escuela ambulante que formase a las madres en el cuidado de sus hijos. En realidad esta ponencia fue una transcripción de la conferencia, "El cinematógrafo en las escuelas ambulantes", dada con anterioridad por Gómez Cano en febrero de 1927.

## Las misiones pedagógicas

Las misiones pedagógicas nacieron en el año 1931 bajo idearios republicanos unidos a deseos institucionalistas y regeneracionistas. La educación popular se tenía como una asignatura pendiente en el panorama español de los años treinta. La Segunda República intentó llenar esa falta de cultura haciéndola asequible a todos los rincones de España por medio de una escuela ambulante. Así, el 29 de marzo de 1931, se creó por medio de un Decreto firmado por D. Marcelino Domínguez —ministro de Instrucción Pública— el Patronato de Misiones Pedagógicas.

El sentido de las Misiones no era dotar de conocimientos amplios, sino más bien la obtención del puro deleite espiritual, aquel que a los más humildes siempre se les había negado, alcanzando un nuevo caudal de conocimientos a través del espectáculo al aire libre y contando con los medios más modernos para su consecución.

El Patronato de las Misiones fijó como instrumentos para su ejecución: el teatro, el coro, el guiñol, el museo circulante, las bibliotecas populares, las conferencias, y del uso del gramófono, y el cinematógrafo, actividades que tendían a enseñar divirtiendo más que a satisfacer necesidades concretas. Cossío abogaba por una cultura difusa, libre, antiprofesional, lúdica y alegre que despertara el amor a la lectura y la atracción y el goce hacia la gracia y la belleza.

No viene a ser este trabajo un enjuiciamiento sobre las Misiones Pedagógicas, ni un cómputo de conjunto para comprobar si se cumplieron o no las premisas iniciales, simplemente viene a ser un ejemplo práctico del uso del cinematógrafo en la enseñanza popular. Lo cierto fue que el cinematógrafo se popularizó rápidamente, las misiones llevaban una colección de cintas instructivas y de puro entretenimiento, que generaron una expectación que logró vencer la indiferencia y la suspicacia inicial de algunos aldeanos.

Así, por ejemplo, centrándonos en el programa del día 28 de julio de 1932 en Pombriego (La Cabrera), podemos sacar las siguientes conclusiones: las proyecciones se repartían entre la mañana y la tarde, por la mañana se exhibían filmes de corto metraje que recogían aspectos del pueblo, del paisaje, de los aldeanos... reservando para la tarde el programa más intenso. La sesión vespertina incluía la película documental *En una isla del Pacífico*, reflejando las costumbres de los pueblos "salvajes y exóticos", la cinta *En el fondo del Atlántico*, con un detallado acercamiento a la vida del fondo del mar, el film *El canal de Panamá*, resaltando las grandes empresas de la civilización moderna, y por último la proyección de *Charlot* como ejemplo de cine recreativo. Es curioso observar, a su vez, cómo entre las películas documentales y cine de entretenimiento se efectuaba un descanso con cortometrajes de dibujos animados divirtiendo por igual a jóvenes y adultos.

Al mismo tiempo, el cinematógrafo se intercalaba con manifestaciones de arte popular: poesía, música, lectura de romances... junto con charlas y conferencias. En el caso concreto de la misión de La Cabrera, hay que citar la exposición de la ponencia *"El concepto de igualdad a través de la constitución española"*, tema puntual que interesaba que llegase al pueblo manifestando el ideario de la República.

En algunas ocasiones las películas documentales iban acompañadas de pequeñas acotaciones intermedias o posteriores a su proyección que introducían algún tema con reseñas políticas o económicas. Así lo explica Carmen Conde<sup>15</sup> para la revista del Instituto de Cinematografía Educativa romano, tratado anteriormente con detenimiento:

"...La cinta se proyectaba ante el pueblo y uno de los misioneros iba explicando brevemente sus escenas comparándolas con el mundo que conocían. El pueblo lo veía todo con gran interés, admirando un mundo distinto con mares, cielos, bosques, ciudades que se agitaban ante sus ojos..." (1933).

La autora llama la atención sobre la importancia en la selección de los filmes pues a los hombres de campo era necesario mostrarles

películas sobre el mar y los océanos y, al mismo tiempo, cintas que enseñasen modernos procedimientos de riego, de aprovechamiento de cultivos, de prevención de plagas... debido a que éstos últimos eran aceptados con gran entusiasmo al mostrar ante sus ojos cosas que ya conocían. El procedimiento era a la inversa para los pueblos costeros. No obstante, Conde realiza un llamamiento de precaución para no despertar en el espectador, ávido de conocimiento y sugestionado por las imágenes, un afán de huida de su localidad natal, desaconsejando el abandono de los pueblos. Las charlas posteriores eran muy beneficiosas en este aspecto.

El ideal del misionero era combinar la conversación en torno a los derechos y deberes del ciudadano con la utilización del cinematógrafo y demás manifestaciones, alcanzando un grado de instrucción y diversión al mismo tiempo.

"...Con palabras que quisiéramos fuesen penetrantes y con imágenes y estampas atractivas hemos de ir enseñando cómo es la tierra, cómo es sobre todo España; veréis proyecciones, veréis los templos, las catedrales antiguas, las estatuas, los cuadros... y oiréis leer hermosos versos, bellas canciones y piezas de música..." (Memoria del Patronato de M.P., 1934).

15. Carmen Conde fue la primera mujer nombrada académica de la Real Academia de Lengua Española. Poetisa insigne e inquieta pedagoga fundó junto a su marido, Antonio Olivares Belmás, la "Universidad Popular". Colaboró ampliamente con las Misiones Pedagógicas y se interesó de manera muy especial por el cine educativo. Miembro de I.C.E (Instituto de Cinematografía Educativa) escribió para su revista el siguiente artículo "El cinematógrafo en las misiones pedagógicas", julio de 1933.

Fue, por tanto, el cinematógrafo uno de los principales elementos de instrucción en las misiones. El Patronato de Misiones Pedagógicas, junto con el Servicio de Cinematografía del Ministerio de Agricultura y el Instituto Nacional de Previsión, fueron los organismos públicos que más favorecieron la divulgación del cine educativo en el mundo rural.

La proyección de paisajes, hechos, costumbres y sucesos relevantes del momento ofrecía una posibilidad de superación por medio de la cultura.

Sabemos que varios participantes tomaron fotos de las misiones, pero quizá sea la labor de José Val del Omar, con la filmación de sus documentales, la más conocida y valorada. Desgraciadamente esas cintas se encuentran la mayoría perdidas y únicamente nos queda el testimonio fotográfico de esos rostros expectantes antes las distintas actividades de cada misión. Lo que no cabe discusión es que en las misiones Val de Omar comienza a gestar sus futuros ensayos filmicos: sus películas reflejaban su concepto de pedagogía a la que él denomina "pedagogía kinestésica". En ella concibe al espectador como un sujeto pasivo al que es preciso educar el instinto. Su llamamiento a los educadores se hace patente en estas palabras:

"...Maestros, educadores... yo afirmo que las máquinas que responden a un principio de

automatismo, a un principio de economía en nuestro aparato psíquico han obrado el milagro. Y os digo más, yo que conozco esas máquinas he de ponerlas en práctica para el más alto servicio (...). Pues bien maestros, no olvidarlo, el cinema es el medio de comunicación antiintelectual con el instinto, una máquina que viene a sustituir al libro, al maestro (...) libertador por excelencia..." (1950).

Inserto en este principio educativo que confiere protagonismo a la imagen y otorga primacía a la máquina, Val del Omar llega a definir al cinematógrafo como "milagroso", dotándole de prestigio no sólo a escala social y de entretenimiento sino como agente educativo de comunicación, despertando el necesario interés en la instrucción y convirtiendo al hombre en un ciudadano libre.

Otros nombres importantes de las misiones que aportaron sus conocimientos en la sección de cine fueron: el documentalista Fernando G. Mantilla, Guillermo de Zúñiga —jefe del cinematógrafo del Patronato de ciencias—, el pedagogo Lorenzo Luzuriaga y María Luisa Navarro de Luzuriaga, encargada del cine educativo dentro de las misiones.

Posteriormente el material cinematográfico fue prestado a centros culturales y escuelas públicas. La gran labor de las misiones fue la inclusión del cinematógrafo en todo este gran engranaje de la

educación intuitiva. No obstante, todo este esfuerzo no conllevó una consecución plena de los objetivos, pues por un lado las diferencias entre campo y ciudad estaban muy arraigadas, y por otro el estallido de la guerra civil cortó todo posible proyecto de educación nacional. Aún así se fue gestando la cultura del ocio, con su función didáctica, denunciando una situación de abandono cultural donde era necesario que la instrucción llegase.

## Conclusiones

La coyuntura político-educativa de las tres primeras décadas del siglo XX necesariamente incluía, por parte de los intelectuales, un estudio en el terreno educativo. Este trabajo ha querido resumir las tres grandes parcelas que intentaron este acercamiento y que a su vez abogaron por la defensa del cinematógrafo al considerarlo un potente instrumento educativo. Desde el plano institucionalista se aprovecharon las nuevas corrientes educativas, llamando la atención sobre un nuevo fenómeno que atraía en gran número a las masas y que otorgaba la supremacía a la imagen como fuente de conocimiento activo. El poder gubernativo se centró en políticas internacionales y creación de comités que dejaban patente el reconocimiento del nuevo invento pero sin darle el protagonismo requerido. La corriente vanguardista se interesó ampliamente por el cine y por su papel formativo, pero desde un

escalón elitista que no aseguraba una formación en el pueblo al no poder acceder mayoritariamente a las sesiones y a sus experimentos de vanguardia. No debemos olvidar en este punto que muchos de los cineclubs surgidos en el ámbito sindical no tuvieron continuidad y se quedaron en el olvido.

La necesidad de mostrar el movimiento y el culto a las nuevas tecnologías hallaron en el cinematógrafo una posible vía educativa que se sumó a los ideales de la República para llevar la cultura a todos los rincones y escuelas de España.

La presencia de instituciones y congresos, en el ámbito nacional e internacional, y la preocupación de pedagogos ponen de manifiesto la defensa del cinematógrafo como medio difusor de cultura, convirtiendo al cinematógrafo en un instrumento eficaz que llegaba a todos los rincones de España.

Podemos afirmar, por tanto, que los métodos y principios de la educación activa parecían estar anticipando la defensa del uso del cinematógrafo en la educación, ensalzando una didáctica sensitiva, basada en la observación y en su relación con el objeto, que tiene en la excursión escolar su más inmediato antecedente, logrando así una relación entre teoría y práctica y patrocinando al cinematógrafo como un fiel candidato para paliar el déficit educativo en nuestro país.

## Bibliografía

---

- ALVAR, M.F. (1936). *Cinematografía pedagógica y educativa*. Madrid: J.M. Yagües Editor.
- AZCOAGA, E. (1981). Las Misiones Pedagógicas en *Revista de Occidente* nº 7 y 8.
- BARGALLO, M. (1934). *Paseos y excursiones escolares. Estudio de la naturaleza*. Guadalajara: Sardá.
- BATAZÁN PALOMARES, L. (1976). *La educación española a través de los congresos pedagógicos (S. XIX)* (Córdoba).
- BELLO, L. (1927). *Viaje por las escuelas de España*. Madrid: Espasa Calpe.
- BLANCO CASTILLA (1933). *El cinema educativo y Gracián pedagogo*. Madrid: Filmoteca Española.
- BRIHUEGA, J. (1981). *Las vanguardias artísticas en España*. Madrid: Istmo.
- CAPARRÓS LERA, J.M. (2001). *Cinema y vanguardia*. Barcelona: Flor del Viento.
- CONDE, C. (1931). *Por una escuela renovada*. Murcia: Universidad de Murcia.
- COOSÍO, M.B. (1966). *De su jornada. Fragmentos*. Madrid: Aguilar.
- FERRIERE, A. (1928). *La escuela activa*. Madrid: Espasa Calpe.
- FROEBEL, F. (1913). *La educación del hombre*. Madrid.
- GIMÉNEZ CABALLERO, E. (1950). *El cine y la cultura humana*. Bilbao: Ediciones de Conferencias y Ensayos.
- GIMÉNEZ CABALLERO, E. (1933). *La nueva catolicidad*. Madrid: Ediciones de la Gaceta Literaria.
- GIL CREMADES, J.J. (1969). *El reformismo español, Krausismo, escuela histórica, neotomismo*. Barcelona: Ariel.
- GÓMEZ CANO (1927). *El cinematógrafo y las escuelas ambulantes de puericultura*. Madrid.
- GÓMEZ MESA, L. (1936). *Autenticidad del cinema*. Madrid: Imprenta de Galo Sáez.
- GÓMEZ CANO, L. (1935). *España en el mundo sin fronteras del cinema educativo*. Madrid: Publicaciones de la "Revista de las Españas" nº14, Ernesto Giménez Caballero S.A.
- GONZÁLEZ BLANCO (1920). *Costa y el problema de la educación nacional*. Madrid: Cervantes.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, P. (1992). *Las vanguardias artísticas en la historia del cine español*. Barcelona.
- GUBERN, R (1977). *El cine sonoro en la Segunda República 1929-1936. Historia del cine español II*. Barcelona: Lumen.
- GUBERN, R (1999). *Proyector de luna. La generación del 27 y el cine* (Barcelona: Anagrama).
- HERNÁNDEZ MARCOS, J.L. y BUTRON. L. (1978). *Historia de los cineclubs en España*. Ministerio de Cultura.
- KRANE PAUCKER, E. (1981). Cinco años de misiones en *Revista de Occidente* nº 7 y 8.
- LÓPEZ SERRANO, F. (1998). *Historia de la educación física. La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Gymnos.
- LUZURIAGA, L. (1927). *La educación nueva*. Madrid: J. Cosano.
- LLORCA, A. (1933). *Cinematógrafo educativo*. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando S.A.
- MÉNDEZ LEITE (1965). *Historia del cine español*. Madrid: Rialp.



- MOLERO PINTADO, A. (1985). *La I.L.E.: un proyecto de renovación pedagógica*. Madrid: Anaya.
- OTERO URATAZA, E. (1982). *Las misiones pedagógicas: una experiencia de educación popular*. A. Coruña: De Castro.
- PEÑA SÁNCHEZ, V. (1995). *Intelectuales y Fascismo: la cultura italiana del "ventenio fascista" y su repercusión en España*. Granada: Universidad de Granada.
- Revista Internacional de Cinematografía Educativa* Roma: 1928-1934.
- SÁEN DE BUROAGA, G. (1995). *Insula Val del Omar: visiones de su tiempo, descubrimientos actuales*. CSIC: Semana del cine experimental.
- SANGRO Y ROS DE OLANO, P. (1936). *El cinematógrafo. Consideración académica de algunos de sus problemas*. Madrid: Imprenta Sobrinos de la sucesora de M. Minuesa de los Ríos.
- SENET, R. (1931). *La intuición y el conocimiento*. Madrid, Francisco Beltrán Librería española y extranjera.
- SLUYS, A. (1920). *La cinematografía escolar y pos-escolar*. Madrid: Ediciones de Lectura.
- TORRELLA, J. (1965). *Crónica y análisis del cine amateur español*. Madrid: Rialp.
- TRALDI, A. (1992). *Fascismo y ficción en Italia. Como los novelistas italianos representaron el régimen de Mussolini*. Madrid: Scripta Humanistica.
- VIOLA, F. (1956). *Implantación del cine sonoro y hablado en España*. Madrid: Instituto Cinematográfico Iberoamericano.
- VV.AA. (1931). *Actas del Congreso Hispanoamericano de Cinematografía*. Madrid: Filmoteca Española.
- Xirau, J. (1945). *Cossío y la educación en España*. Madrid: Ariel.

## Resumen

Nuestro trabajo analiza las formas en las que se pensó la relación entre el cine y la educación en las tres primeras décadas del siglo en España y cómo se concebía el uso del cinematógrafo como instrumento educativo. El punto de partida ha sido establecer las tres concepciones que potenciaron, de manera real y utópica, el uso del cinematógrafo en la educación nacional. Así las concepciones reformista, gubernativa y vanguardista conviven en un mismo contexto socio-político y responden a una realidad que situaba a España en un alto índice de analfabetismo. Por último se han abordado los logros reales del uso del cine como agente activo en la educación, siendo las campañas educativas o las misiones pedagógicas republicanas una prueba fehaciente de ello.

*Palabras clave:* historia de la educación; historia del cine; cine y educación; pensamiento pedagógico; misiones pedagógicas.

## Abstract

---

This paper analyses the different forms of relationship between cinema and education in the first three decades of the 20<sup>th</sup> century in Spain and how cinema was proposed as a teaching aid. As a starting point, the author has established the three approaches which powered the use of cinema in the educational system.

These reformist, official and avant-garde approaches coexisted in the same social and political context and related to Spain's high illiteracy level.

The author has analysed the actual achievements of the use of cinema as a means of education at that time. The author proves this by pointing out the education campaigns of the Spanish Republic.

*Key words:* history of education; history of cinema; history and education; pedagogical thought; pedagogical missions.

**Nuria Álvarez Macías**

*Doctoranda del programa en Historia del Cine*

*Colaboradora de investigación del IUCE*

*Universidad Autónoma de Madrid*

*e-mail: nurialvama@hotmail.com*

# La influencia de las nuevas tecnologías en la cultura audiovisual contemporánea

---

Rafael Gómez Alonso

## Introducción

Desde mediados del siglo XX, la contribución que ha desempeñado el avance cultural en el terreno de la comunicación ha abierto camino a la denominada sociedad de la información, correspondiente a una formación de nuevos intereses en donde las creaciones artísticas marcan un cambio de estética y comportamientos receptivos, propios de la génesis de un moderno mercado de consumo sostenible por los sectores de población que demandan la producción de industrias culturales (término que engloba a todo el conjunto de productos personales o colectivos relativos al ocio o confort para el bienestar social del individuo).

El uso de las nuevas tecnologías está determinado por los ámbitos propios o impropios (todavía no explotados) para su desarrollo y aplicación. Las redes de comunicación necesitan pautas generadas por los instrumentos tecnológicos y un buen uso de la información acoplada a esos sistemas permite un

Los procesos de percepción están sufriendo una constante revolución, ocasionada por la continua evolución de los medios, que no permite discernir adecuadamente un proceso de análisis adecuado. La lectura de las imágenes que pueblan la denominada "iconosfera contemporánea" no resiste establecer un cuidadoso análisis de los mensajes que se ofrecen al receptor.

desarrollo mayor de los entornos sociales. Como bien indica Giandomenico Amendola (2000), los criterios de conexión y accesibilidad tienden a sustituir a los de distancia, y de ese modo el término red redefine analíticamente los nuevos territorios.

El surgimiento de los actuales ámbitos periféricos definidos como “tecnópolis” e incluso “tecnosuburbios” permiten el acceso a la información y al trabajo sin necesidad de desplazarse del hábitat cotidiano; sus orígenes pueden rastrearse en ciudades norteamericanas, pero ya en Europa empiezan a establecerse este tipo de territorios. De ahí que junto a grandes núcleos urbanos comiencen a desarrollarse ciudades periféricas con posibilidades similares a las del núcleo capital en donde se originan centros de aprendizaje y creatividad<sup>1</sup>.

El papel que vienen desarrollando los centros educativos en las aplicaciones tecnológicas ha sido decisivo para adecuarse a nuevas alternativas y demandas laborales. El cambio pedagógico y de acceso a la información ha coincidido con las adaptaciones que se vienen registrando a una gran velocidad de implantación desde los últimos años del siglo XX. Algunos ejemplos son paradigmáticos en el

hecho de que ciudades que aparentemente se encuentran alejadas del concepto de tecnópolis (aplicadas a las grandes áreas metropolitanas) hayan constituido de manera pionera entidades educativas aplicadas al mundo de las nuevas tecnologías, como el caso de la Universidad de la Laguna en el terreno de infografía o el caso de la Universidad de Bellas Artes de Cuenca con su Centro de Electrografía.

## Fragmentaciones en el proceso evolutivo de la cultura audiovisual

Los postulados que establece Derrick de Kerckhove (Abruggese y Miconi, 2002: 114-115) sobre las etapas de la historia de la comunicación están emparentados con la propia evolución que adoptan las tecnologías como proceso de culturización en donde el individuo de la edad contemporánea ha pasado por los estados de “hombre-masa”, “hombre-velocidad” y “hombre-profundidad”. El primero de esos estados surge con la explosión de las industrias culturales a mediados del siglo XX y supone el acceso a la información a través de medios como la radio y la televisión, el segundo acceso se aproxima a las teorías de Paul Virilio en donde la rapidez

---

1. Sirva como ejemplo el caso de Madrid con ciudades periféricas como Getafe, Leganés o Fuenlabrada, denominadas “zonas dormitorio”, que inicialmente albergaban industrias del sector de servicios y actualmente han comenzado a implantar ciudades universitarias cambiando el aspecto y definición del territorio, así como la consolidación de sus propias marcas como centros urbanos independientes de la capital.

de la información<sup>2</sup> es la clave del resultado de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana (llegar antes supone acceder antes a la información), y por último el concepto de profundidad está relacionado con la interactividad y con la posibilidad de establecer una conexión con un punto dado y producir un efecto verificable a través de las conexiones electrónicas (cuyo ejemplo más relevante es la era de la realidad virtual y todas sus repercusiones socioculturales).

El nuevo uso de aplicaciones multimedia ha dado lugar a la inscripción de líneas de pensamiento aplicado como la denominada tecnociencia o la cibercultura presentes en modelos de estética integrada: objetos, edificios, moda. Los lenguajes de la modernidad comienzan a idear significantes futuristas que adquieren significados espontáneos en una época en donde se vuelve a rescatar el recuerdo (*lo retro*) en cualquier tipo de material para adorno o utilidad de la vida cotidiana.

Las aplicaciones de comunidad virtual están diseñadas acorde con la sociedad pensada como comunidad global. La red contribuye a la interactividad educativa

entre centros educativos y usuarios proporcionando mejoras en las ventajas de desarrollo profesional, en la gestión de entidades encargadas de suministrar nuevos contenidos pedagógicos e instructivos y actualizando continuamente la formación tanto del alumnado como del servicio docente<sup>3</sup>. El caso de las universidades virtuales como la UOC<sup>4</sup> (Universidad Operta de Catalunya) así como el resto de universidades a través de sus páginas web o el propio Ministerio de Cultura, mediante la difusión de los Programas de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (PNTIC<sup>5</sup>) y, posteriormente, gestionado por el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE<sup>6</sup>), organizan desarrollos tecnológicos aplicados al mundo de la enseñanza y programas de adaptación curricular aplicada al mayor número de ámbitos disciplinares posibles.

La evolución de la cultura audiovisual y su incidencia en las nuevas tecnologías viene planteada por la sucesión de rupturas o fragmentaciones que de una manera progresiva se ven solapadas en su *modus operandi*, especialmente desde un punto de vista estético, político-social, económico y multimedia.

2. Para otros pensadores este estadio se asimila al marcado por la era de las autopistas de la información.

3. En este sentido la labor llevada a cabo por el Centre d'Educació i Noves Tecnologies (CENT) en la Universidad Jaume I de Castellón, junto a la revista electrónica EDUTEC, dirigido por el profesor Jordi Adell (1997) ha sido, quizá, pionero en los planteamientos de aplicación pedagógica a través de la red de manera personalizada en el ámbito español mientras se gestaban propuestas creadas por el Ministerio de Cultura a través de los programas de nuevas tecnologías.

4. Una mayor información sobre las actividades y filosofía didáctica de la entidad se puede consultar en su propia página web: [www.uoc.es](http://www.uoc.es)

5. Página web: [www.pntic.mec.es](http://www.pntic.mec.es)

6. Página web: [www.cnice.mecd.es](http://www.cnice.mecd.es)

La **fragmentación estética** aplicada al uso de las tecnologías aparece reflejada especialmente a mediados del siglo XX con el nacimiento del Pop Art en el hecho de que este tipo de manifestación convierte la cultura popular en alta cultura y viceversa, de tal modo que la estética pop realizada, en algunos casos, a través de instrumentos técnicos como la serigrafía y estampación seriada convierten el proceso artístico en parte del proceso de medio de comunicación, pero además plantea un cambio de percepción visual que queda patente en diversos aspectos de la vida cotidiana: moda, diseño e ilustración, televisión, música, cine y la mayor parte de medios audiovisuales. Pero hay que plantearse que esta ruptura queda reflejada con la explosión de las industrias culturales que permite un mayor acercamiento a la economía de consumo y al uso de nuevas

herramientas tecnológicas en la vida cotidiana (radio, televisor, magnetofón, tocadiscos, aparatos tomavistas...)<sup>7</sup>.

La **fragmentación político-social** viene determinada por los procesos de transición hacia la democratización de las sociedades que suponen una apertura a nuevas bases de conocimiento que no podían realizarse por falta de libertad de expresión y, al mismo tiempo, se abren las fronteras a todo tipo de ideas internacionales de manera más generalizada para contribuir a la realización de nuevos proyectos. Normalmente los períodos de posguerra o períodos dictatoriales se corresponden con un estancamiento evolutivo tecnológico bastante atrasado en relación a los que no lo están y las únicas vías de creatividad aparecen dentro del propio sistema creando discursos de autorreferencialidad<sup>8</sup>.

7. En el caso español este tipo de fragmentación se hace patente a finales de la década de los años 60, que coincide con los años precedentes a la futura transición política, y que se encuentra muy influida por los procesos de activismos que tienen lugar en Centroeuropa. Parece importante señalar, desde el punto de vista estético, que hasta finales de los 60 la cultura española se encontraba impregnada por cierto aire costumbrista en los procesos de ideación visual y artística, exceptuando algunos planteamientos vanguardistas que posiblemente no lleguen a vislumbrarse de manera totalizadora en la cultura cotidiana hasta bien entrados los años 70, por problemas tanto de censura como de falta de difusión a zonas extrarradiales o fuera de un alcance metropolitano, y en este sentido el papel de la televisión como instrumento mediador de difusión cultural es bastante significativo.

8. Siguiendo con el ejemplo del modelo español, durante la dictadura de Franco, las imágenes que ofrece el noticiero oficial NO-DO sobre los avances tecnológicos que se están desarrollando aparecen reflejados siempre de una manera autorreferencial a la idea de nación del país como modelo ejemplar, mientras que las noticias que se reflejan del extranjero son explicadas como curiosidades o anécdotas recargadas de cierta ironía exótica. Este modelo tiende a romperse en los últimos años de la dictadura franquista gracias al papel de los medios de comunicación. Especialmente esclarecedor es, en este sentido, el modelo televisivo de la segunda cadena de finales de los años 60 con una propuesta vanguardista, frente al modelo estanco que ofrece el NO-DO, y que supondrá que su década final de trabajo sea prácticamente inexistente para el imaginario colectivo del presente como referencia documental. El NO-DO desaparece en el año 1981 pero su discurso comienza a perder fuerza desde la muerte de Franco, mientras que las imágenes que ofrece la televisión se convierten en el archivo documental histórico fundamental. Así, por ejemplo, para conmemorar el 25 aniversario de la Transición española la televisión, junto a los iconos reflejados por los fotoperiodistas de la época, han sido las piezas claves para la reconstrucción de dicho período mientras que los documentos que ofrece el NO-DO parecen quedar invisibles como procesos de información.

La **fragmentación económica** está emparentada con períodos de crisis social y agotamiento de un determinado período político. La llegada de un nuevo gobierno trae consigo cambios en donde se hace patente un gasto tecnológico que con el paso de los años tiende hacia un “embargo” en el mantenimiento de los medios de comunicación por parte del estado optando por modelos de desregulación como fin a monopolios y optando por modelos de comunicación privados<sup>9</sup>. Pero la incidencia tecnológica se ve reflejada en el sentido de que existen propuestas para ser llevadas a cabo que son retrasadas por problemas de inversión económica<sup>10</sup>. De tal forma que la fragmentación económica impide llevar a cabo o hacer prácticas las ideaciones tecnológicas generadas en un período ralentizando su proceso de instauración.

La **fragmentación multimedia** aparece como un proceso integrador de los medios tecnológicos y como una salida al proceso de fragmentación económica por el acceso a costes inferiores que plantean otros modelos tecnológicos a grandes escalas. En este sentido ha sido gratificadora la instauración

y rápida difusión que ha supuesto Internet como sistema comunicativo que implanta la nueva era del imperio multimedia y deja patente la utilidad de un instrumento de convergencia de medios audiovisuales. A partir de este momento surgen nuevas formas de entender la comunicación como proceso global y algunas reflexiones desarrolladas en años anteriores tienden a quedar obsoletas; así por ejemplo las teorías de la velocidad de la década pasada promulgadas por Paul Virilio comienzan a debilitarse en el hecho de que la instantaneidad supera la propia velocidad. La era del acceso a la información ha supuesto un cambio radical con los procesos generados a través de Internet, de tal modo que se podría llegar a hablar de una dimensión superior a la denominada “tercera ola” del proceso evolutivo de los medios que vaticinaba el sociólogo Alvin Toffler<sup>11</sup>.

Todos los procesos de fragmentación descritos en las líneas anteriores han dado lugar a un nuevo modo de representación que transfigura los modos institucionalizados o legitimados por una determinada sociedad, de tal forma que la comunicación audiovisual a través de las distintas estrategias de expresión

9. Una mayor información sobre el concepto de desregulación y sus consecuencias aplicadas al modelo televisivo se encuentra estudiado en el libro de BUSTAMANTE, (1999).

10. Uno de los ejemplos más significativos es el caso de la implantación de la televisión digital en España desde comienzos de los años 90 que no ha conseguido llegar a hacerse patente por el momento, por el coste que trae consigo el cambio de recepción del modelo de tecnología analógica a la difusión digital.

11. En líneas generales, las fases que propone Toffler respecto a la historia de la comunicación vienen determinadas por una primera oleada en donde predominan los factores de producción anteriores a la revolución industrial, la segunda oleada supone el cambio hacia una sociedad industrializada, y la tercera oleada viene determinada por el papel difusor que ocupan los medios de comunicación desde mediados del siglo XX.

ha optado desde la última década por ofrecer un modelo de representación transfigurativo (MRT) que se encuentra registrado en la iconografía rupturista que ofrece el discurso televisivo, filmico, fotográfico o publicitario como pauta propuesta por las narrativas multimedia (conceptualización de continua fragmentación de discursos).

Es imposible valorar el papel de las tecnologías puesto que la dimensión tecnológica está por encima de la dimensión social. Las utilidades que ofrecen los nuevos medios no van acorde con las posibilidades y rendimientos a los que puede verse sometidos. Quizá la prueba más eficiente se pueda encontrar en el uso de Internet: su llegada no estaba legitimada, nadie hablaba en la vida cotidiana de Internet a comienzos de los años noventa; sin embargo muy pocos años después una gran parte de la población mundial se ha visto supeditada a este medio. Los propios tecnólogos, sociólogos y, en líneas generales, plataformas de la comunicación no han sido capaces de poder arbitrar las posibilidades del medio ni el control de dominios de la red.

Otro ejemplo similar como modelo comunicativo común al proceso de instauración de Internet se puede observar en los usos de la telefonía móvil. La accesibilidad a la comunicación ha sido una de las grandes revoluciones

del siglo XX, la posibilidad de estar conectado a los medios de forma individualizada desde cualquier lugar ha permitido la capacidad de poder establecer nuevas vías de contacto en lugares a los que antes era difícil poder acceder y han facilitado superar cualquier tipo de barreras así como agilizar la información (englobando en este sentido las rutinas de trabajo), cumpliéndose las predicciones de Marshall McLuhan de que el mundo es una aldea global. Pero aunque las nuevas tecnologías han conseguido un sentido de dependencia de los medios, también se están ocasionando graves patologías psicológicas en el receptor produciéndose la paradoja de que la comunicación a través del uso tecnológico está perjudicando la comunicación interpersonal de la vida cotidiana y familiar (mientras que los usuarios virtuales están más cercanos, los personajes que componen una comunidad familiar o de grupo permanecen más alejados).

El propio concepto de accesibilidad, que trae consigo la era multimedia, permite dejar constancia de la capacidad de los medios ante las personas discapacitadas en donde se ofrecen nuevas soluciones al acceso de los medios a través de software, hardware y todo tipo de interfaces aplicables a proporcionar ayudas a minusválidas que hasta hace pocos años parecían tareas muy difíciles de poderse llevar a cabo<sup>14</sup>. La accesibilidad trae consigo

---

14. Algunos ejemplos sobre el papel de las nuevas tecnologías aplicadas a las personas discapacitadas son los que ofrece el Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía (SID@R) a través de su página web: [www.sidar.org](http://www.sidar.org), así como el Proyecto para la Mejora de Grupos Desprotegidos de la Fundación Telefónica (MERC@DIS) a través de su página web: [www.mercadis.com](http://www.mercadis.com).



la propia integración de individuos planteando como líneas de futuro la ruptura de todo tipo de fronteras para acercar la información a cualquier persona y configurar. De ese modo, la idea globalizadora del mundo digital, como ya había promulgado a finales del siglo XX el célebre pensador Nicholas Negroponte<sup>13</sup>.

## El escaparate de la iconosfera contemporánea

Los procesos de percepción están sufriendo una constante revolución ocasionada por la continua evolución de los medios que no permite discernir adecuadamente un proceso de análisis adecuado, es decir, la lectura de las imágenes que pueblan la denominada "iconosfera contemporánea" no resisten establecer un cuidadoso análisis de los mensajes que se ofrecen al receptor. El mundo se encuentra tan poblado de imágenes que el público ve imposible e imparable la percepción de lo que en otras épocas se ha denominado placer estético. Ahora el placer estético se ha transformado en algo global. El espectador fragmenta continuamente lo que ve y se dirige, arbitraria o manipuladamente (por los propios medios de comunicación social), hacia rutinas marcadas.

Las nuevas tecnologías deben también entenderse como parte de la moda y de la estética que albergan. Música, moda y espacio van condicionados por los nuevos medios (nuevas tecnologías de ocio). Dentro del panorama español de investigación en torno a la corrientes estéticas participativas en los instrumentos multimedia destacan, entre otras, las labores llevadas a cabo por Claudia Giannetti a través del MECAD<sup>14</sup> (Centro de Arte y Diseño Multimedia), las aportaciones de Xavier Berenguer en las investigaciones y aplicaciones de arte y tecnología en la Universidad Pompeu Fabra, las reflexiones e ideas de las nuevas corrientes de pensamiento estético que se pueden apreciar en la revista electrónica *El Aleph*<sup>15</sup> como contribución al arte en red o *net art*, dirigida por el crítico y ensayista José Luis Brea, o el caso de las líneas de contrainformación y activismo en red generado por la aplicación de los nuevos medios alternativos, que son estudiadas a través de la página personal *El Transmisor*<sup>16</sup>, coordinada por la profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona Laura Baigorri.

Cualquier lugar se transforma en arte cuando existe una mediación por parte de un

13. Las teorías sociológicas que desarrolla este autor pueden consultarse en su libro NEGROPONTE, Nicholas (1995). *El mundo digital*. Barcelona: Ediciones B.

14. Página web: [www.mecad.org](http://www.mecad.org)

15. Página web: [www.aleph-arts.org](http://www.aleph-arts.org)

16. [www.interzona.org/transmisor.htm](http://www.interzona.org/transmisor.htm)

artista o curador<sup>15</sup> (encargado de convertir la escena cotidiana en parte de una exposición). Los lugares están sufriendo procesos nuevos de significación y su reinterpretación ha dado origen a los denominados *no lugares*, término designado por el antropólogo francés Marc Augé (2001). Ante la avalancha de información parecen necesarios replanteamientos en los procesos de percepción como síntoma de génesis de experiencias estéticas, que traen consigo contextualizaciones que denotan lo que puede pasar desapercibido para los ojos de los viandantes. En este sentido cobran radical importancia las ideas de antropólogos de la posmodernidad (algunos de los nombres con mayor presencia significativa en la difusión editorial son Clifford Geertz, Michel de Certeau o el anteriormente citado Marc Augé) así como de la sociología cultural (caso del recientemente desaparecido teórico francés Pierre Bourdieu) y de todas las corrientes de estudios culturales (con la aportación de teorías propuestas, entre otros, por Raymond Williams, David Morley o Stuart Hall) que ofrecen aportaciones sobre cómo el público utiliza los medios y cómo circulan los mensajes propuestos.

Las cualidades estéticas de las nuevas tecnologías permiten la posibilidad de movilizar el

arte por la red o difundirlo en exposiciones con capacidades para el desarrollo de entornos multimedia. Las nuevas estrategias adoptadas suponen, en el caso de la distribución y exhibición en red, una ruptura de la temporalidad de exposición. La autoridad cambia entre el autor y el espectador (se borra la línea de separación entre ambos), de tal forma que se promueve un diálogo interactivo e incluso se llega a hablar de "colapso del espacio entre el autor y el receptor". Los procesos de producción se basan en herramientas digitales y se dota de importancia al concepto de simulación y se potencia la organización gráfica del espacio<sup>18</sup>. En líneas generales, se permite una total libertad de creación y manipulación en donde se dan cita numerosos planteamientos artísticos, corrientes, manifiestos, ideas e inspiraciones individuales o grupales, induciendo a que el propio hecho de participación generado en el receptor<sup>19</sup> lleve a hablar de procesos de arte global.

La red de Internet supone un amplio abanico y una necesidad en la configuración del diseño gráfico. Para ello es necesario el tratamiento informático de la imagen y el sonido que permite transformar, retocar, crear, idear o mejorar cualquier tipo de

17. El término es aplicado al que usualmente se conoce como comisario de exposiciones.

18. La delimitación del espacio se encuentra enmarcada en los límites del marco de la imagen dentro del monitor o pantalla de exhibición.

19. El espectador o receptor se convierte en lector-autor de los mensajes ya que elige unas vías de navegación por nexos hipertextuales e incluso puede llegar a ofrecérsele posibilidad de manipulación de elementos a su libre elección configurando diversas imágenes a través de planteamientos originarios por el realizador de la obra.

composición, en donde la tecnología aplicada (hardware) y herramienta utilizada (software) debe ser cómoda para el usuario de tal modo que se agilicen los procesos de producción o lectura de mensajes.

La compatibilidad de unos productos con otros establece una mayor convergencia entre medios (formatos de imágenes, textos escritos, extensiones de programas conocidos...), pero tanto el comunicador audiovisual como el receptor del mensaje no sólo deben preocuparse por la coordinación y conocimiento de los elementos tecnológicos sino por la facilidad del manejo de los medios. La tecnología multimedia aporta el mayor rendimiento en el proceso de elaboración de un producto audiovisual, pero sólo es una herramienta más, aunque una herramienta indispensable en la nueva era de los medios de comunicación.

## Aspectos de la narrativa visual en la era de las nuevas tecnologías

La incidencia de las nuevas tecnologías en los usuarios de comienzos del siglo XXI ha concebido nuevas formas de entender

la lectura y comprensión de las imágenes. El concepto de "texto escrito" e "imagen" se encuentran cada vez más entrelazados configurando la terminología texto audiovisual, texto multimedia o simplemente texto, como ya promulgaban en décadas anteriores las principales corrientes pertenecientes a ámbitos de la lingüística y semiótica<sup>20</sup>.

Las historias audiovisuales se encuentran transformadas por distintos tipos de fragmentación rompiéndose las líneas unidireccionales en donde se presenta un relato de principio a fin<sup>21</sup>. Cualquier punto sirve de inicio o fin para acercarse a una determinada comunicación desde la propias pantallas informativas que se ofrecen en amplios centros urbanos con bucles circulares (la información se convierte en un ciclo repetitivo<sup>22</sup>), hasta menús indexados con capacidad de opciones a través de ramificaciones donde la información se ramifica en varios discursos que son elegidos por el receptor, nexos interactivos con capacidad de pregunta-respuesta (piénsese, en este sentido, la capacidad de ordenadores aplicados a puntos de información cultural en diversas entidades como

20. La semiótica entiende que cualquier entidad que pueda ser analizada como base a un proceso de lectura debe ser concebida como texto y, por tanto, cualquier imagen por el hecho de comunicar es una forma textual en la que confluyen diversas estrategias comunicativas y está configurada por la interrelación de códigos específicos que forman un mensaje.

21. La narrativa audiovisual presenta nuevas formas de creación en la confección de relatos interactivos. Una mayor información sobre las capacidades de la narrativa audiovisual en el ámbito de las nuevas tecnologías puede consultarse en el libro de MORENO (2002).

22. Uno de los ejemplos más significativos que pueden observarse en Madrid son las pantallas informativas que ofrece la red de Metro a sus usuarios.

congresos o universidades), estructuras de modificación en donde el receptor puede modificar elementos y elegir nivel de complejidad de utilidad o incluso variar la estética del contenido que se le ofrece (colorido, formas, música...).

Las estrategias narrativas permiten establecer distintos criterios de mutabilidad o capacidad de modificar la información *on-line* (de cara al usuario en red) u *off-line* (manipulando la información fuera de la red para presentarlo posteriormente). También aportan una mayor fluidez en el contexto comunicativo, flexibilidad ante la presentación de situaciones, cambios en el sentido del discurso, así como la posibilidad de insertar múltiples juegos retóricos en donde participan de manera conjunta o individual mensajes escritos, visuales o sonoros<sup>23</sup>. Las posibilidades de la narración multimedia ha dado origen a nuevas teorías en torno a la capacidad de los medios hipertextuales. En este sentido una de las figuras iniciales más relevantes en la investigación aplicada a este fenómeno ha sido George P. Landow<sup>24</sup>.

Los nuevos proyectos narrativos que ofrecen las tecnologías multimedia a la cultura

audiovisual plantean la pérdida del concepto de autor, permitiéndose trabajar en grupo desde distintos ordenadores ya sea en la misma sala o ámbito, o desde diversos lugares en red. El trabajo en equipo supone una herramienta muy útil ya que se pueden elaborar imágenes entre diversas personas que estén situadas en lugares lejanos y se pueden exhibir los trabajos finales directamente sin la necesidad de formar ningún despliegue en líneas de distribución, lo que supone un ahorro económico y de tiempo. Piénsese, como ejemplo, en lo que significa construir un cómic, desde los previos pasos de ideación, a través del trabajo en red: una persona se puede encargar del diseño de la página, otra de los personajes, otra de la descripción de escenas, otra de los diálogos de los personajes, otra de la eficacia narrativa a través de la red, otra de los vínculos que lleven a otros trabajos similares, otra del marketing y de las relaciones públicas para que el trabajo llegue al mayor número de audiencia, etc.

## Nuevas estrategias para la creatividad audiovisual

El ordenador personal no sólo se ha convertido en el instrumento centralizado de información y comunicación en la vida

23. Los foros de creación literaria en red suponen un avance significativo para la narrativa multimedia. Un ejemplo de este tipo de actividad puede apreciarse en la página web de hipertulia: [www.hipertulia.com](http://www.hipertulia.com).

24. Sus teorías sobre el hipertexto pueden rastrearse en numerosas páginas de la red. Dentro de la bibliografía en castellano pueden consultarse los libros LANDOW, George P. (1995) *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós Hypermedia; o la compilación de investigaciones desarrolladas desde comienzos de los años 90 que se presentan en LANDOW, George P. (1997) *Teoría del hipertexto*. Barcelona: Paidós.

cotidiana sino en una herramienta capaz de generar arte, ciencia y cultura, así como generar nuevas vías de investigación y conocimiento, marcando nuevos terrenos en el uso de lenguajes. Las vías de la creatividad originada por la adecuación de los nuevos medios es una constante en los procesos de producción. El arte en red, la música, la expresión visual, la vídeo-danza, el cine de animación, la narrativa multimedia, el fenómeno de los videojuegos, etc., han otorgado nuevos valores al concepto de expresión gráfica.

Así, como ejemplo concreto de una de las múltiples variantes de ideación que supone la tecnología audiovisual, en el terreno de la creatividad musical se han aplicado nuevas aportaciones y procesos compositivos a partir de instrumentos y utilidades que ofrecen los medios tecnológicos. Arnau Horta (2002), distingue tres modos de creación musical a través de las nuevas tecnologías:

a) A través de un ordenador capaz de generar nuevos sonidos y efectos,

capaz de sintetizarse en el interior de la máquina o por medio los denominados "samples" o porciones de sonido que permiten ser utilizados para ser mezclados con otros formando collages sonoros procedente de diversas fuentes. Este tipo de utilidad es la que se viene desarrollando desde mediados del siglo XX (utilizándose en sus comienzos la grabación magnética)<sup>25</sup>.

b) Por la aplicación de procesos computarizados como medio de instrumento musical generado a través de las nuevas tecnologías, es decir, por la aplicación que ofrece el nuevo hardware a los anteriores instrumentos de manipulación del sonido a los que era muy difícil acceder.

c) Mediante las posibilidades que ofrece el software para la creación musical, es decir, la utilización de nuevos programas en ordenadores personales como medio, no sólo de posproducción de músicas creadas con instrumentos musicales habituales sino con el fin de remezclar, prolongar, variar y manipu-

25. Los primeros antecedentes de música vanguardista pueden rastrearse en el denominado "ruido máquina" elaborado por intérpretes adscritos al movimiento futurista de principios del siglo XX. Posteriormente, el uso de ordenadores, sintetizadores y demás instrumentos tecnológicos fue abriendo paso a la denominada música experimental que se ha ido concretizando en diversas variedades de estilos, desde el denominado techno (aplicación a la música pop) a todo tipo de composiciones electrónicas que engloban el actual panorama musical. Pero la adaptación y desarrollo de las nuevas tendencias no sólo se encuentra en el hecho del propio avance tecnológico e industrial sino en la accesibilidad, es decir, en la capacidad de producción individual que supone la nueva accesibilidad por la posibilidad de generar grabaciones y composiciones desde el propio hogar (equipando unos aparatos tecnológicos adecuados) sin necesidad de tener que utilizar los grandiosos estudios de grabación o centros específicos aplicados como el caso de universidades. Desde este nuevo punto de vista, las fronteras de acceso al uso de nuevas tecnologías cada vez está más cercano al alcance de cualquier usuario, por el rendimiento que ofrecen los nuevos ordenadores personales, por la adecuación del software de aplicación y por el intercambio de ideas y promoción que ofrece el uso de Internet.

lar las posibilidades sonoras originales. Esta tercera vía es la que ha impulsado a una mayor velocidad los estilos musicales tanto en el propio terreno musical de la música ambiental o de baile como en el surgimiento de una nueva concepción de cultura audiovisual alternativa en donde conviven música, moda e imagen con la adecuación de instrumentos visuales.

Las posibilidades de aplicación audiovisual desde los ordenadores personales ha ocasionado también un nuevo concepto de exhibición visual no sólo para ser ofrecido por la red sino para adecuarse a las posibilidades de ámbitos lúdicos, sociales y artísticos, desde su utilización en pequeñas salas alternativas a centros de mayor difusión cultural como es el caso de la exposición denominada "Proceso Sónico" instalado en los museo MACBA de Barcelona y en el Pompidou de París durante varios meses del año 2002, y de la que han partido numerosas perspectivas de investigación y debate por parte de investigadores del mundo de los estudios culturales a los últimos procesos de gestación subculturales.

Actualmente, diversas ferias y festivales anuales dedicadas a la exhibición y distribución de las actividades tecnológicas de última generación, en donde participan todo tipo de eventos alternativos (música, diseño, cómic...), diseñan una programación en donde el componente multimedia viene a cubrir nuevos sectores del mundo

del ocio, la cultura y el arte. En cierta medida, como indica el investigador Óscar Peña (1999), en estos ámbitos se recogen las últimas tendencias y se originan centros de debate e intercambio de ideas en donde se generan nuevos pensadores, pero en donde pervive una cierta añoranza grupal similar al modo en que la Generación del 27 se reunía en el Café Gijón, de tal forma que las estrategias de comunicación que se testifican en el recién inaugurado siglo XXI fomentan la investigación y creatividad de una manera más diversificada, extensiva y, al mismo tiempo, globalizada gracias a las posibilidades de intercambio sociocultural que ofrecen las redes multimedia, en el proceso de acercar el conocimiento a cualquier individuo por muy alejado que crea estar de las aplicaciones tecnológicas.

Como idea conclusiva a lo expuesto en las líneas precedentes se pretende subrayar el hecho de que las nuevas tecnologías pretenden estar al alcance de todas las taxonomías culturales, y las teorías y ensayos que han estratificado los ámbitos de alta cultura, baja cultura, cultura popular o cultura de masas pasarán a formar parte de la historia de la comunicación del siglo XX mientras que el siglo XXI abrirá paso al concepto global de cultura mediática junto a todo tipo de nuevos procesos alternativos, contraculturales y sub-culturales que se vayan originando como propuestas alternativas a las establecidas para propiciar nuevos discursos y vías de pensamiento en la evolución de la comunicación audiovisual.

## Bibliografía

---

- ABRUZZESE, A. Y MICONI, A. (2002) *Zapping. Sociología de la experiencia televisiva*. Madrid: Cátedra.
- ADELL, J. (1997) Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información en *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 7, noviembre.
- AMENDOLA, G. (2000) *La ciudad posmoderna*. Madrid: Celeste Ediciones.
- AUGÉ, M. (2001) *Ficciones de fin de siglo*. Barcelona: Gedisa.
- Barret, E. y Redmond, M. (comps.). (1997) *Medios contextuales en la práctica cultural. La construcción social del conocimiento*. Barcelona: Paidós Multimedia.
- BREA, J.L. (2002) *La era postmedia. Acción comunicativa, prácticas (post)artísticas y dispositivos neomediales*. Salamanca: Centro de Arte de Salamanca.
- CAMPOS GARCÍA, J.L. (2002) Comunicación, comunidades y prácticas culturales en la cibercultura en revista electrónica *Razón y Palabra*, nº 27.
- DE PABLOS, J. Y JIMÉNEZ, J. (eds.). (1998) *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación*. Barcelona: Cedecs.
- FIDLER, R. (1998) *Mediamorfosis. Comprender los nuevos medios*. Barcelona: Granica.
- GIANNETTI, C. (ed.). (1995) *Media Culture*. Barcelona: ACC L'Angelot.
- GIANNETTI, C. (ed.). (1998) *Ars Telemática*. Barcelona: ACC L'Angelot.
- HORTA, A. (2002) "Música 'bit'" en *El País*, sábado 8 de junio. Suplemento Babelia, p. 22.
- MALDONADO, T. (1998) *Crítica de la razón informática*. Barcelona: Paidós Multimedia.
- MORENO, I. (2002) *Musas y nuevas tecnologías*. Barcelona: Paidós.
- PEÑA DE SAN ANTONIO, Ó. (1999) *Multimedia*. Madrid: Anaya Multimedia.
- VILCHES, L. (2001) *La migración digital*. Barcelona: Gedisa.

## Resumen

---

El presente artículo desarrolla, de una manera general, el papel de las nuevas tecnologías como incidencia en las aplicaciones de la cultura audiovisual, y cómo la evolución de los medios ha sido posible a través de unos procesos de fragmentación ante modos de representación legitimados para dar lugar a la era de integración de los medios audiovisuales propios de la comunicación multimedia.

*Palabras clave:* cultura audiovisual; Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs); comunicación multimedia; postmodernidad.

## Abstract

---

This article develops how the role of new technologies affects the audiovisual culture. It also comments on the evolution of the media which has come about through fragmentation processes that have started the integration of audiovisual media.

*Key words:* audiovisual culture; Communication and information Technology (CIT); multimedia communication; postmodern culture.

**Rafael Gómez Alonso**

*Doctor en Ciencias de la Información*

*Profesor titular interino de Comunicación Audiovisual*

*en la Universidad Complutense de Madrid*



# A vueltas con el currículo



# Los medios audiovisuales en la educación secundaria dentro del marco de la Unión Europea: Francia, Reino Unido e Italia<sup>1</sup>

---

Laura Gómez Vaquero  
Noemí García

La reciente incorporación del cine y los medios audiovisuales en los programas educativos de primaria y de secundaria en diversos países de Europa ha sido un proceso principalmente incitado por el lento, pero progresivo, interés que las leyes en materia educativa promulgadas por la Unión Europea han dedicado a la necesidad de la promoción de nuevos programas y métodos pedagógicos que se adecúen a la demanda de la realidad imperante.

Dicha realidad ha sido testigo del crecimiento en la aceptación y utilidad de las tecnologías de lo audiovisual en la vida laboral y cotidiana del ciudadano europeo.

Desde la década de los 70 la relevancia otorgada a la educación entendida como parte vital y activa dentro del proceso de unificación europea ha promocionado —si bien no siempre con la rapidez y la rigurosidad

La incorporación de la comunicación audiovisual en los programas educativos de secundaria en países como Francia, Gran Bretaña o Italia durante los últimos años resulta un paso significativo en la consideración de lo audiovisual como medio formativo de gran significación en la actualidad; si bien dicha incorporación se ha llevado a cabo de modo diferente en cada una de las naciones mencionadas, dependiendo de su contexto político, económico y cultural.

---

1. Agradecimientos: M<sup>º</sup>. Luisa Ortega, Manuel Álvaro y Álvaro Sobrón.

requeridas— la puesta en marcha de un análisis en torno a la materia pedagógica, análisis que, desde luego, ya iba haciendo falta.

No obstante, como veremos, no es hasta los años 90 cuando verdaderamente se haga consciente la urgencia de un replanteamiento de las estructuras educativas; y en dicho replanteamiento, la imagen como medio y fin pedagógico y formativo de primer orden cobra un especial énfasis.

En el siguiente estudio centraremos nuestra atención sobre tres países europeos —dejando de lado el caso español, que ya cuenta con acercamientos en otros capítulos en este volumen— que han entendido de maneras diferentes el empleo favorable de la imagen como útil pedagógico: Francia, cuyo programa educativo cuenta con atractivas y arriesgadas innovaciones con respecto a la enseñanza del audiovisual; Reino Unido, que, en términos generales, pone en práctica parte de las conclusiones de los análisis que lleva dedicando a la interacción entre la imagen y el individuo; e Italia, cuya incorporación a este tándem ha sido lenta y problemática, pero que está dando algunos frutos en la actualidad que esperamos sean el inicio de una verdadera reformulación pedagógica.

Comprobaremos que, a pesar del deseo de la legislación de la Unión Europea de armonizar y homogeneizar el conjunto de los programas educativos de los diversos países miembros, la realidad ofrece variables y peculiaridades

propias en cada país —e, incluso, dentro de cada uno de éstos, propias de cada zona—, dependientes de aspectos político-económicos y sociales, principalmente.

Teniendo en cuenta que “una disciplina no es una cuestión de ideas floreciendo allí y aquí (...), es también de estructuras institucionales, y, dentro de dichas estructuras, una cuestión de personas con sus propias trayectorias, estrategias y ambiciones” (French & Richards, 1994), es lógico pensar en la existencia de multitud de variantes en la puesta en práctica de tales propuestas legislativas, de las que enumeraremos las más sobresalientes a continuación.

Sin embargo, previamente quisiera exponer de manera sumaria las diferentes concepciones y modos de inclusión de lo audiovisual en la vida educativa de secundaria que, de manera general, se han desarrollado en la actualidad.

Por una parte, la incorporación del sistema informático de internet en las aulas proporciona una formación interactiva de texto e imagen —y, en ocasiones, audio—, además de preparar al alumno en el tratamiento de información escrita y visual por ordenador, haciendo que éste se familiarice con las técnicas básicas en el manejo de la informática.

Por otra, en términos más generalistas, la atención que algunos programas educativos prestan a la comunicación audiovisual

como parte de la sociedad actual —televisión, publicidad, imagen digital, etc.— tiene su fundamento en la única idea de formar a potenciales trabajadores de este medio que cada vez va siendo más amplio.

Sin embargo, el uso del audiovisual en la educación tiene, en algunos programas, una utilidad verdaderamente interesante: el reconocimiento de la capacidad de lo audiovisual —y de su análisis— para formar personas completas, íntegras, sobre todo como sujetos sociales. Este reconocimiento fomenta el empleo del material audiovisual necesario para proporcionar al alumno un acercamiento a cuestiones tan básicas para la formación de la identidad personal como la construcción de imaginarios, y, en definitiva, de cuestiones sobre el papel del medio audiovisual en la sociedad actual puestos en paralelo con los correspondientes temas de la realidad individual y social contemporánea al alumno.

También resulta realmente innovadora la existencia de materias sobre la historia y teoría del cine que permiten a los alumnos acercarse a una descripción de algunos de los productos cinematográficos pero, sobre todo, aprender sobre el tratamiento y el análisis de la imagen y de la construcción de significados a través de la composición e interacción entre los distintos elementos cinematográficos.

Todos estos son modos de integrar el uso de la imagen con fines educativos, concebidos

en la mayoría de los casos, no solamente como meros acercamientos a las herramientas y al lenguaje de los audiovisuales, sino como medios para llegar a un análisis de la realidad social y personal del individuo. Todos se contemplan en la legislación en materia educativa, si bien unos obtendrán mayor o menor preponderancia en la realidad, como observaremos en los análisis individuales por naciones.

### **Lo audiovisual como objetivo preferente en la configuración de la unidad europea**

El fortalecimiento de la cohesión entre los diversos países de la Unión Europea ha ido adquiriendo cada vez una mayor pujanza en los últimos años, en parte, incentivada por la necesidad de capacidad de afrontamiento que los países europeos pretenden construir ante la supuestamente incontable supremacía norteamericana en todos los ámbitos de la vida internacional.

En términos generales y, a pesar de ser ésta “una realidad dinámica y cambiante, con países que dudan y otros que quieren incorporarse”, se puede afirmar que “da la impresión de que a finales de los años 90 la mayoría de los Estados europeos prefieren estar dentro a estar fuera” (Etxebarria, 2000). Tal dinámica se halla respaldada por la consideración de que éste “es un paso necesario de cara a conseguir que el viejo continente pueda seguir manteniendo sus

características actuales y proyectar su nueva imagen de cara al futuro" (Etxebarría, 2000).

Dejando de lado los posibles motivos concretos que llevan al deseo de conseguir esta meta, hemos de admitir que las medidas tomadas para su consecución abarcan todo tipo de campos: si bien el económico es el más desarrollado —la configuración de un Mercado Común—, el "espiritual", —entendido éste como el establecimiento de una conciencia de identidad y cooperación europeos—, se halla en sus primeros momentos de expansión.

Es precisamente dentro de este campo donde se explica la relevancia de la innovación educativa —cuantitativa y cualitativa— que contempla la ampliación del espacio dedicado a la comunicación audiovisual y a las tecnologías de la información dentro de los programas educativos.

Echando un vistazo a la legislación en materia educativa dentro del proyecto de Unión Europea, las primeras medidas tomadas en torno a dicha idea contemplan la incorporación de aquellas nuevas tecnologías de la información y de la comunicación que favorezcan la futura integración laboral del individuo y, así mismo, la colaboración entre los países miembros<sup>2</sup>.

Así, la Unión Europea reconoce que uno de sus objetivos primordiales es que "las empresas, gobiernos y ciudadanos de Europa sigan desempeñando un papel destacado en el desarrollo de una economía mundial del conocimiento y la información y participen activamente en ella"<sup>3</sup>.

Para conseguirlo contemplan entre sus métodos "fomentar la investigación dirigida a desarrollar y difundir nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones", además de "apoyar iniciativas que capaciten y estimulen a todos los ciudadanos europeos para sacar provecho de la sociedad de la información y participar en ella"<sup>4</sup>.

A partir de 1993 el número y la calidad de alusiones a este campo aumentan destacando, sobre todo, el denominado *Libro Verde* sobre la Dimensión Europea de la Educación (1993); dentro de sus objetivos primordiales se encuentra la necesidad de una adaptación de la enseñanza a las innovaciones tecnológicas, principalmente de comunicación e información.

La creación de programas posteriores como los conocidos SOCRATES (1994) y LEONARDO (1994) reafirma esta necesidad

2. Ver Resolución de los Ministros de Educación reunidos en el Consejo "Sobre la dimensión europea en la enseñanza" (1988) y la puesta en marcha del programa EUROTECNET (1993), en Etxebarría (2000).

3. <http://europa.eu.int/scadplus/leg/es/lvb/124100.htm>.

4. <http://europa.eu.int/scadplus/leg/es/lvb/124100.htm>.

y la traslada a la promoción de una educación abierta que, mediante los recursos antes mencionados, no requiera de la presencia física de los involucrados.

De esta manera, no es básicamente una innovación en los programas y planes de estudio lo que se propone si no, sobre todo, una innovación pedagógica en la práctica de los recursos educativos tecnológicos y audiovisuales más novedosos como, por ejemplo, la videoconferencia o el multimedia.

A esta creación de medidas legislativas sobre la necesidad de apoyar la introducción de las nuevas tecnologías en los ámbitos estudiantiles y profesionales, se suma paralelamente el aumento de proyectos legales que promueven el desarrollo de una fuerte y rica industria europea de cine y televisión.

1988 fue considerado el año europeo del Cine y la Televisión; así pues, dio lugar a una revisión de la situación de ambos campos y la puesta en marcha de estrategias globales para mejorar dichas industrias. De entre ellas destaca la Directiva 89/552/CEE "Televisión sin fronteras" (3-octubre-1989) que garantiza la libre circulación en la Comunidad de emisiones de televisión de los Estados miembros.

Por otra parte, la política audiovisual se fortaleció en gran medida con la creación de los programas MEDIA ("Medidas para Fomentar el Desarrollo de la Industria Audiovisual") en diciembre de 1990 (MEDIA I) y el 10 de Julio de 1995 (MEDIA II), dotando a la industria audiovisual de una cantidad fija y nada desdeñable durante cinco años cada uno; su objetivo era "la financiación de la producción de obras audiovisuales europeas de ficción (...) destinadas a los mercados europeo e internacional, así como al desarrollo de empresas de producción y de distribución que contribuyan a la producción de obras europeas"<sup>5</sup>.

Por último, el 14 de julio de 1998 se llevó a cabo una comunicación titulada *Política audiovisual —las próximas etapas* <sup>6</sup> que reconsidera la industria audiovisual como un terreno en el cual imponer futuras medidas que refuercen el papel de lo audiovisual en la política de unificación de los países de la Unión.

En fin, la legislación en materia educativa promovida por la Unión Europea desea una armonización de la puesta en práctica de tales medidas que, sin embargo, se enfrentan con las dificultades que la realidad político-económica del Estado miembro impone; la constante de lo intrincado de llevar de manera directa y rigurosa

5. <http://europa.eu.int/scadplus/leg/es/lvb/124109.htm>.

6. [COM (1998) 446 final] <http://europa.eu.int/scadplus/leg/es/lvb/124100.htm>.

la teoría a la práctica también encuentra en el campo de la educación terreno abonado<sup>7</sup>.

Dentro de las numerosas complicaciones de la puesta en práctica de dicha legislación sobresalen el estado del sistema educativo del Estado miembro —en el caso que analizamos de educación secundaria—, la situación legal y económica de la industria audiovisual y de la información en dicho país y, en general, la capacidad y el deseo de innovación que se halla en ambas estructuras<sup>8</sup>.

Son dichas variables resultantes de la diversidad las que tendremos en cuenta al analizar la disposición de los programas educativos de secundaria en los tres países propuestos al comienzo de este estudio: Francia, Reino Unido e Italia.

## Francia: cultura cinematográfica

En 1982 el Gobierno Francés tomó la decisión de transferir a las autoridades locales parte de las competencias educativas que usualmente eran llevadas a cabo por el Estado, comenzando un importante proceso de descentralización, sin por ello llegar a

eximir por completo al mismo de definir las directrices educativas y los planes de estudio.

Sin embargo, ha sido precisamente la iniciativa gubernamental la principal responsable de la renovación de los planes de estudio en las escuelas de secundaria francesas, con vistas a una contemporización de las materias y a la puesta al día de los nuevos recursos pedagógicos, influenciados por las virtudes didácticas y formativas de los medios audiovisuales.

Uno de los promotores de la reforma —no exenta de polémica y de opositores— es el Ministro de Educación Nacional Jack Lang, que no dudó, por ejemplo, al comienzo del año escolar 2001-2002 en crear un alto número de escuelas experimentales, siendo ésta una de las últimas medidas dentro del largo proceso de renovación educativa en la que la interacción educación-cine ha destacado como propuesta decisiva<sup>9</sup>.

Si ya desde 1994 se había llevado a cabo un proyecto denominado *Escuela y Cine* que promovía salidas esporádicas de grupos de alumnos a salas de cine junto con la formación en el análisis del lenguaje cinematográfico, la verdadera revolución de los

7. Para comprobar esta idea acudir al Boletín de Temas Educativos, feb. 2001, núm. 5, Centro de Investigación y Documentación Educativa, en <http://www.cqa.uk/nq/ks>.

8. Estas tres variables —junto con el tipo de relación que los intelectuales mantienen con los medios audiovisuales— permiten a Pier Paolo Giglioli analizar la situación educativa de Italia durante los últimos 50 años (French & Richards, 1994).

9. Dossier de presse: *Pour un collège républicain: Orientations sur l'avenir du collège. Intervention du ministre de l'Éducation Nationale*, Jack Lang —jeudi 5 avril 2001.



programas educativos comenzó en el verano del año 2000 gracias a la actuación de dicho ministro, y se convertiría en una de las características y labores principales del gobierno republicano durante el año siguiente.

Tal y como uno de los promotores de dicha empresa, el documentalista y antiguo colaborador de la revista *Cahiers du Cinéma*, Alain Bergala anunciaba, este plan de educación en cine y mediante el cine ha sido favorecido por la creciente aceleración cultural en Francia, caracterizada por, entre otras<sup>10</sup>:

- a) La necesidad de buscar a nuevos profesores que no fueron educados en cine en los cine-clubs (como la generación anterior).
- b) La aparición de abonos y de materiales más baratos en lo que concierne a la exhibición y producción cinematográficas.
- c) La llegada del DVD, que da un acceso inmediato a las secuencias que se quieran analizar en ese momento.

No obstante, indiscutiblemente, es un factor definitivo la existencia de una industria cinematográfica potente y de una base teórica importante respecto a la trascendencia del cine dentro de la cultura francesa y al reconocimiento del potencial educativo y formativo de dicha industria mediática en sí.

Todo ello hace que no resulte tan complicado ni problemático el éxito de la puesta en práctica de dichas novedades, basada en la colaboración colectiva de los diferentes entes y personas implicadas: profesionales, profesores, colectividades territoriales y poderes públicos.

En abril de 2001, Jack Lang expuso en un dossier de prensa la necesidad de la consecución de un *Collège republicain*, hacia lo que vienen derivando sus propuestas educativas desde el año 2000; éste es un ejemplo muy representativo de consecución de un modelo educativo como muestra de los presupuestos políticos de un gobierno, en un proceso de identificación política de determinada ideología con las medidas educativas propuestas —y, poco a poco, pero con paso firme llevados a la práctica<sup>11</sup>.

Según el ministro, la interacción entre gobierno y sociedad es inevitable ya que “a través de la escolaridad obligatoria, el Estado garantiza que todos los niños de Francia podrán, cuando sea preciso, jugar un papel en la ciudadanía. La educación es la garantía de la unidad de la República: una unidad respetuosa de toda la diversidad, pero una unidad que permita a los jóvenes de nuestro país hablarse y comprenderse, comunicarse serenamente, controlando el conocimiento, sin el cual

10. Synthèse du colloque *Le cinéma à l'école, l'école au cinéma*. (2001). <http://www.ac-nancy-metz.fr/cinemav>.

11. Dossier de presse (2001): *Pour un collège républicain: Orientations sur l'avenir du collège. Intervention du ministre de l'Éducation Nationale*, Jack Lang, jeudi 5, avril.

no podrán aprehender el mundo, ni cambiarlo”<sup>12</sup>.

Tal y como el ministro afirma, el denominado *Collège republicain* es entendido como un “crisol social, que implica ‘vivir juntos’ puesto que un ‘collegium’ es una agrupación, una comunidad fraternal” y, como explica a continuación, “la noción de fraternidad es esencial en nuestra República”<sup>13</sup>.

Para ello ve necesario “encontrar un sentido al collège, dar un nuevo sentido al collège”, intentando romper con la heterogeneidad y buscando alternativas de formación para ese porcentaje del 10% al 15% de niños que no han adquirido los conocimientos fundamentales, sobre todo debido a la falta de motivación.

Una solución que promueva la adquisición de nuevos conocimientos que lleven a una “formación más profunda” junto con la promoción de “nuevas formas de sociabilidad”<sup>14</sup> más positivas sería la consecución de una descentralización que permita una autonomía pedagógica y financiera, pero también la adopción de nuevos métodos y materias formativas.

Bajo estas premisas se puso en marcha para el año escolar 2000-2001 un nuevo

programa educativo de secundaria que contemplaba, como principal novedad, la existencia de una nueva materia obligatoria y/o facultativa (optativa), comprendida dentro del marco de las enseñanzas artísticas denominada *Cinéma-Audiovisuel*.

Sus objetivos primordiales son:

- a) “La practica artística, expresiva y creativa, experimental y técnica tanto individual como colectiva”.
- b) “La apropiación progresiva de una cultura cinematográfica y audiovisual, a través del descubrimiento de obras y de documentos insertados en sus contextos históricos, económicos y estéticos”<sup>15</sup>.

Para ello se hace indispensable el conocimiento del lenguaje cinematográfico pertinente que permita “ligar íntimamente práctica y cultura recurriendo al lenguaje específico de las imágenes y de los sonidos, no como un fin en sí mismo sino como un útil esencial, cualquiera que sea el ángulo de aproximación adoptado (cultural, analítico social, histórico, técnico, estético, etc)”.

Más concretamente, las enseñanzas se centran en la noción de *plano*, de la que surgen el resto de los interrogantes que han de

12. <http://www.education.gouv.fr/discours/2001/college.htm>.

13. <http://www.education.gouv.fr/discours/2001/college.htm>.

14. <http://www.education.gouv.fr/discours/2001/college.htm>.

15. Programmes des Lycées: <http://www.education.gouv.fr/bo/default.htm>

plantearse los alumnos; el plano es analizado desde diferentes perspectivas<sup>16</sup>:

- a) "Como unidad orgánica de la escritura cinematográfica y audiovisual".
- b) "Como unidad base de la narración cinematográfica y audiovisual".
- c) "Como reflejo y marca cultural".

Ello se lleva a cabo mediante dos vías de trabajo<sup>17</sup>:

- 1) Estudio histórico-teórico de las diferentes cinematografías surgidas a lo largo del tiempo:
  - a) "Algunos tiempos relevantes de la historia del cine."
  - b) "Algunos géneros cinematográficos y audiovisuales: ficción (...), cine de lo real (...), cine de animación (...)."
  - c) "Las principales etapas de la evolución de técnicas de rodaje y de montaje."
  - d) "El nacimiento de nuevas técnicas de fabricación de imágenes y de sonidos en el cine documental o de ficción y en las producciones audiovisuales (...), consideradas no sólo como útiles de efectos especiales sino como formas artísticas en expansión."
- 2) La producción creativa y artística de planos con sentido mediante cortos ejercicios que "pueden inspirarse, entre

otros, de bandas de audio y de fotografías realizadas por los alumnos".

Se prima el trabajo interdisciplinar y el trabajo en equipo, pretendiendo además una confrontación directa o indirecta con el mundo cinematográfico profesional.

Con todo ello, el alumno deberá haber adquirido competencias de orden artístico (principalmente de escritura creativa de guiones), cultural (conocimiento de las formas artísticas y las etapas principales del cine europeo), técnico (principalmente escritura de guiones con fines prácticos), metodológico (reconocimiento de la legibilidad del guión o la escritura propuesta) y de comportamiento (mediante el trabajo individual y colectivo).

Dentro de esta materia elegida ya de manera opcional (facultativa) prevalece el estudio en todos sus aspectos del cine denominado de no-ficción (reportaje, documental, etc.), por privilegiar éste, en términos generales, el acercamiento a las formas más variadas de representación de lo real.

Es de reseñar algunas de las técnicas empleadas en esta aproximación al documental, por su alto nivel de profundización y su novedosa e interesante perspectiva, favorable para suscitar el interés del alumno. Así, por ejemplo, se proponen algunos puntos

16. <http://www.education.gouv.fr/bo/default.htm>.

17. <http://www.education.gouv.fr/bo/default.htm>.

de trabajo que instan a analizar diversos tipos de objetos de filmación:

- a) La filmación del hombre (retrato, biografía, diario, etc.).
- b) La filmación de las artes (teatro, música, danza, pintura, cine, etc.).
- c) La filmación de la naturaleza (mineral, vegetal, animal, etc.).
- d) La filmación de la historia (contemporánea, antigua, etc.).
- e) La filmación de la sociedad (en el trabajo, en familia, en vacaciones, etc.).
- f) La filmación de los lugares de vida (escolar, hospitalaria, comercial, carcelaria, etc.)<sup>18</sup>.

Se ensalza el estudio de aspectos como la exploración de la elección del sujeto/objeto, el punto de vista y el tratamiento de la imagen y el sonido al servicio del punto de vista, además de también tratarse asuntos relacionados con la conexión entre lo real y la ficción/representación: la distinción entre persona y personaje, la diferencia entre el montaje de archivos y la realidad histórica, etc.

El buen resultado de la implantación de esta innovación, entre otras, llevó al ministro Jack Lang a considerar favorable la creación de nuevos colegios experimentales a comienzos del año 2001: los informes del *Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Scolaire (CNIRS)*, creado en

noviembre del 2000, explicaban que, “después de siete meses de trabajo, el CNIRS se dispone a proponer a Jack Lang una serie de proposiciones para facilitar la innovación en todo el sistema educativo y no reservarlos a algunos “islotos” experimentales” (Phélippeau, M., 2001).

Para ello era necesaria la colaboración y formación del cuerpo docente que aún se servía de los antiguos procedimientos, por lo que esta tarea también debía contemplarse dentro de los institutos universitarios.

Si bien ha habido reticencias a la implantación de dichas experiencias —que llevaron incluso en el caso de la zona de Mans (Le Bars, S., 2001) a una parte de los padres de alumnos y profesores de un colegio de la zona a bloquear el colegio y a forzar el detención del trabajo— parece ser que éstas no han podido frenar el impulso que dicha reforma ha adquirido.

En cualquier caso, tal y como afirma el crítico Charles Tesson, “el proyecto de Lang triunfará si consigue una ‘revolución de las mentalidades’, es decir, no únicamente aprender a criticar sistemáticamente las imágenes, sino dejar a los niños la posibilidad de amar el cine y, sobre ‘la base de esta emoción primera, prolongar con una reflexión el porqué y el cómo de esa experiencia sensible’<sup>19</sup>. Más allá de los más inmediatos resultados pretende “mostrar

18. <http://www.education.gouv.fr/bo/default.htm..>

19. Charles Tesson en Oswaldo Muñoz, “Una clase de película”, en *El País*, 29 enero 2001.

un cine que, espontáneamente, los niños no van a ver (...), enseñar que existe un arte del cine como un útil de pensamiento, y no sólo especular o meramente de distracción"<sup>20</sup>.

Por otra parte, el Ministerio facilita la ayuda financiera para la adopción de materiales tecnológicos de información en los colegios y también ha llevado a cabo la creación de *sites* de gran utilidad para profesores y alumnos que proponen métodos y una amplia base teórica para la enseñanza del cine y de otras materias a través de medios audiovisuales e informáticos.

Una de ellas destaca por su amplitud de información y por su calidad, y ha sido incluso recompensada con el *Prix e-learning de European School Net: Le Quai des Images*<sup>21</sup>, página editada por el Ministerio de Educación Nacional francés, que ofrece textos reunidos de otros puntos de Internet que son lanzados por la red del Ministerio (EDUCNET) y que, entre otras informaciones, contiene una gran cantidad de documentos referidos a la relación educación-cine, además de textos teóricos cinematográficos y propuestas de lecturas de

diferentes películas susceptibles de ser utilizadas por los docentes en sus cursos sobre cine o, incluso, sobre cualquier otra materia<sup>22</sup>.

Dicha *site* permite, no sólo la "puesta a disposición de profesores y alumnos de una vasta documentación en línea"<sup>23</sup>, sino también la posibilidad de una gran movilización de información que, como ya ha sido demostrado, resulta de gran interés, además de una experiencia compartida y, así, de una riqueza insustituible.

Por último, el Ministerio francés ha prestado también atención a otros puntos que, innegablemente, refuerzan la viabilidad de la reforma: el acuerdo entre diversas salas de cine y las escuelas del entorno ha permitido que proyectos como *Collège au Cinéma* favorezcan, no sólo la puesta en práctica de la visualización de películas por parte de los niños de primaria y maternal de la Ville d'Asnières-sur-Seine, sino incluso también la rehabilitación y nueva puesta en marcha del complejo cinematográfico del centro, cuyos apuros económicos habían llevado a la inactividad<sup>24</sup>.

20. Oswaldo Muñoz, "Una clase de película", en *El País*, 29 enero 2001.

21. <http://www.nancy-metz.fr/cinemav>.

22. Otra página interesante pero que, no obstante, únicamente se dedica a la formación científica del alumnado y a la propuesta de material didáctico para la enseñanza de las ciencias para el profesorado, puesta en marcha por el Ministerio desde junio del 2000, es la página *La main a la paté* en: <http://www.inrp.fr/lamap>.

23. Rapport de l'illustration générale de l'Education Nationale. <http://www.educnet.education.fr/actn/igen.htm>.

24. Con apoyo financiero del ayuntamiento. Colloque *Le cinéma a l'école, l'école au cinéma*. <http://www.nancy-metz.fr/cinemav>.

Asimismo, diversas asociaciones como la asociación *Les Abonminables* o *Les Enfants du Cinéma*, —creada ésta última en 1992<sup>25</sup>— también colaboran en esa revitalización del cine municipal con proyectos similares de trabajo en equipo.

## Reino Unido: con los media como eje

Si bien los denominados *media studies* encontraron su sitio correspondiente desde una perspectiva multidisciplinar tendente a la *media literacy* en Reino Unido desde la década de los 70 en las universidades, no es hasta la segunda mitad de los 80 que dicho campo se extendió a las universidades como *undergraduate courses* (cursos pre-universitarios)<sup>26</sup>.

Por supuesto, su entrada en las instituciones escolares ha sido un paso más tardío: a finales de la década de los 80 los medios audiovisuales hacen su entrada triunfal en el *National Curriculum*, concretamente en las *primary* y *secondary schools*.

Desde entonces, el éxito de tal innovación ha quedado reflejado en la sucesiva ampliación del espacio dedicado a dicho campo.

En este proceso hay que mencionar dos indicios de la importancia del conocimiento sobre cómo actúan los *media* en la educación pre-universitaria británica actual y del buen estado de dicha industria en Reino Unido:

- 1) la publicación de numerosos estudios y guías que recomiendan encarecidamente, desde perspectivas críticas ya enraizadas, el uso de lo audiovisual como medio —y también como fin en sí mismo— para proporcionar al alumno una educación completa, plural y de acuerdo con su tiempo. De entre estas publicaciones destacan: el texto inaugural y básico, *Making movies matter* (V.AA., 1999), un influyente volumen del *Film Education Working Group* sobre el futuro de la educación basado en el uso de los medios audiovisuales y de las nuevas tecnologías; y el actual y renovado *Moving images in the classroom* (V.AA., 2000), guía específica para profesores de secundaria.

A este respecto hay que señalar la trascendental labor llevada a cabo por instituciones como el *British Film Institute*, el *English and Media Center* y el *Film Education* que pretenden “enseñar no sólo a los especialistas de *Media Studies*, sino también a profesores de otras asignaturas, para demostrar el valor potencial de

25. Colloque *Le cinéma a l'école, l'école au cinéma*. <http://www.nancy-metz.fr/cinemav>.

26. Ambos hechos se hallaron respaldados principalmente por la existencia de un dinamismo intelectual en torno a esta materia que llevó a Reino Unido a gozar desde los años 70 de un reconocimiento internacional en este campo (French y Richards, 1994).

*cineliterary*, para aumentar el rendimiento de los alumnos y ampliar su experiencia cultural" (VV.AA., 2000, p. 6).

- 2) la creación de un espacio obligatorio dedicado al análisis de un producto audiovisual dentro de la materia de *English* en 1998 (de 14 a 16 años), espacio que progresivamente se ha extendido a otras disciplinas, y que en 1999 ha contemplado además el aumento de la edad sugerida (desde los 5 a los 16 años).

En cualquier caso, en la actualidad los teóricos coinciden en que "usar el cine o la TV en cualquier asignatura como ilustración o motivación nunca es suficiente" (VV.AA., 2000, p. 13). Muy al contrario, es precisamente a través del estudio del lenguaje cinematográfico que se consigue el objetivo educativo propuesto.

En concreto, tal y como la *Media Education website* explica, los conceptos básicos que los alumnos deben llegar a manejar a partir del uso de los *media* son<sup>27</sup>:

- a) *Media language*: las propiedades formales del texto audiovisual.

- b) *Genre*: la clasificación de los diferentes textos.  
 c) *Representation*: los modos en los que las ideas y valores de grupos específicos o tipos de gente son construidos en los textos audiovisuales.  
 d) *Institution*: la organización del producto mediático y cuestiones en torno a la autoría y al control sobre la comunicación.  
 e) *Audience*: la audiencia a la que va dirigida el producto audiovisual y el alcance del comportamiento del público en leer los textos.

Estas supuestas aptitudes que los alumnos han de adquirir varían dependiendo de la edad del estudiante. No obstante, en términos generales, dichos conceptos pueden ser sugeridos por el docente con mayor o menor profundidad, dependiendo del nivel educativo del alumno al que se dirija<sup>28</sup>.

Dichas actividades quedan enmarcadas bajo un término que, desde la publicación de *Making movies matter* (VV.AA., 1999), se ha venido denominando *cineliterary*, entendida ésta como "la habilidad de analizar las imágenes en movimiento, para hablar sobre cómo trabajan e imaginar su

27. Media Education website: <http://www.media.ed.org.uk/home.htm>

28. Tal y como advierte el manual "nosotros no tenemos deliberadamente niveles de edad para estas actividades. La mayoría de estas actividades relacionadas con la imagen en movimiento (...) pueden ser propuestas para una amplia gama de edades y niveles y pueden ser revisitadas en diferentes momentos educativos. La diferencia se encuentra en el tipo de texto elegido para la actividad, el tema o la materia de estudio y en las expectativas que el profesor tendrá al analizar las capacidades analíticas, visuales y de independencia de pensamiento que los alumnos demostrarán en las tareas" (VV.AA., 2000).

potencial creativo, comprobándolo mediante el desarrollo de una amplia experiencia en visionar cine y TV, como la realización de ejercicios prácticos" (VV.AA., 2000).

Esta alfabetización audiovisual puede ser conseguida dentro de la enseñanza de cualquiera de las materias que los alumnos de secundaria reciben como obligatorias dentro del *National Curriculum: English, Science, Design and Technology, History, Geography, Modern Foreign Languages, Art and Design, Music y Citizenship/PSHE*; cada materia favorecerá el empleo de unas u otras tácticas para promover el aprendizaje de ambos campos: el del medio audiovisual en sí y el propio de la asignatura correspondiente.

Así, por ejemplo, uno de los objetivos principales de la asignatura de *English* será la comparación entre un texto literario y su análogo audiovisual y, por otra, cómo la diferencia entre ambos tipos de texto determina la formación de diferentes significados<sup>29</sup>.

Sin embargo, el objetivo último de esta enriquecedora interacción es uno: "entender el rol de la imagen en movimiento en la construcción del conocimiento del sujeto y, así, las percepciones de lo que el sujeto es" (VV.AA., 2000).

Por otra parte, aunque en el *National Curriculum* de Reino Unido no existen materias

dedicadas al estudio de la historia y teoría del cine como en Francia, la consideración de la relevancia que los *media* están cobrando en la aportación y creación de información en la sociedad actual se refleja en la reformulación de dos materias: la reciente *Information and Communication Technology (ICT)*, y las denominadas *Citizenship y PSHE (Personal and Social Health Education)*.

Anteriormente conocida simplemente como *Information Technology (IT)*, transformada ahora en *Information and communication technology*, ha reformado sus objetivos primordiales prestando mayor atención a los medios audiovisuales y mediáticos de información y comunicación. Dichos objetivos son: "descubrir cosas"; "desarrollar ideas y hacer que éstas ocurran"; "intercambiar y compartir información"; "reevaluar, modificar y evaluar el trabajo según éste progresa". Estos objetivos se logran mediante el análisis de aspectos como: "procesar texto e imagen"; "sistemas públicos de información"; "publicar en la red"; "sistemas: integrar solicitudes para encontrar soluciones"; "comunicación global: negociación y transferencia de datos"<sup>30</sup>, entre otras.

Como se puede comprobar, a través de dicha materia se realiza una vía de entrada de las nuevas tecnologías en la enseñanza secundaria británica, principalmente de

29. Una descripción de los objetos preferentes en cada materia se encuentra en (VV.AA., 2000).

30. <http://www.cqa.org.uk/ca/5-14/revise/2000>.



Internet y de los nuevos medios de comunicación, en los que el uso del texto y la imagen conjuntamente —y su interacción— también han de ser analizadas y estudiadas.

Por su parte, la materia de *Citizenship* será estatutaria desde agosto del 2002 y se impartirá de manera complementaria junto a la disciplina *Personal and Social Health Education (PSHE)*. Este cambio viene a dar un gran paso hacia la formación de un individuo completo pero, sobre todo, inmerso en una sociedad en la que éste tiene un papel activo y relevante, y se halla incluido dentro de la promoción de un *spiritual, moral, social and cultural development* dentro del *National Curriculum*; éste contempla el desarrollo espiritual, moral, social y cultural del alumno<sup>31</sup>.

En general, estos objetivos pueden lograrse mediante el uso de los medios audiovisuales, ya que éstos resultan idóneos para la reflexión sobre la formación de la identidad, la construcción de mitos, concepciones y estereotipos y la influencia que en la actualidad tienen los medios de información y comunicación en actitudes relacionadas con la salud física y mental del individuo<sup>32</sup>.

En cualquier caso, la aceptación de que los medios audiovisuales y de comunicación

resultan idóneos para la consecución de estas actividades queda fuera de toda discusión: si bien la *media education* ha suscitado alguna mala prensa debido a la consideración de que esta disciplina es demasiado popular en el sentido peyorativo del término y no lo suficientemente académica, en realidad, la opinión general tiende a aceptar que “la educación empleando los medios audiovisuales desafía a los estudiantes y desarrolla capacidades críticas raramente practicadas en disciplinas más tradicionales”<sup>33</sup>.

En general, esta materia resulta beneficiosa en la educación pre-universitaria, no sólo por sus cualidades intrínsecas (la interconexión entre texto e imagen y su fuerte implicación social y económica), si no también por el placer que, en general, suelen obtener los alumnos al enfrentarse al análisis de dichos productos mediáticos.

## Italia: el despertar de las nuevas tecnologías y del audiovisual

Así como en Francia y en Gran Bretaña la incorporación de los medios audiovisuales en los programas y recursos educativos correspondientes puede ser considerada un proyecto con éxito —si bien también, como

31. Junto con otras formaciones como la religiosa, el *school ethos*, las relaciones entre los alumnos, el trabajo en equipo y otras cuestiones.

32. El libro de Julian Bowker (1992), ofrece técnicas variadas para llevar a cabo tales reflexiones en el *Key stage 3* y es una guía completa para la impartición de dichas materias.

33. Roy Stafford, *Media Education in the UK*, en <http://mediaed.org.uk>

ya hemos comentado, lleno de problemas y susceptible de mejora—, en Italia dicho proceso ha resultado mucho más lento e indeciso.

A pesar de que la puesta en marcha de la descentralización del sistema educativo italiano durante la década de los años 70 supuso un deseo de liberalización de las instituciones, ésta no ha sido en absoluto definitiva; en realidad, ha sido más aparente que otra cosa. Aunque en 1972 fueron transferidas ciertas competencias administrativas por el Estado a las autoridades locales, la debilidad de dichos aparatos hace que sea necesaria e inevitable la intervención central, cuyas leyes, decretos y reglamentos han de funcionar de igual modo para todo el país.

Esta debilidad que lleva a la homogeneización y a la falta de diferenciación entre los centros educativos conlleva una resistencia al cambio que es difícil de superar.

Sin embargo, debido a la obiedad de la trascendencia que en las últimas décadas han obtenido los medios audiovisuales y las tecnologías de comunicación en los panoramas laboral y cotidiano, el sistema educativo italiano se ha tenido que rendir a la evidencia de la obligación de la adopción de novedades que pongan al día sus métodos y materias pedagógicas.

Hay que mencionar que las investigaciones sobre los *media* han adquirido en las últimas

décadas en Italia cotas bastante altas, ya sea desde una perspectiva semiótica —principalmente fomentada por el especialista Umberto Eco—, ya sea de carácter sociológico centrado sobre todo en la cuestión de la recepción.

Incluso un estudio sobre el desarrollo de los *media* en Italia afirma que, “actualmente la preparación teórica que los estudiantes italianos reciben no es muy diferente de la que pueden obtener en Gran Bretaña o en Estados Unidos” (French & Richards, 1994).

Sin embargo, todo ello no parece haber afectado al entramado educativo: no lo ha hecho de manera decisiva en el nivel académico universitario e, incluso, ni tan siquiera ha sido planteado teóricamente con cierta continuidad y seriedad en el nivel preuniversitario.

De este modo, se supone a la educación secundaria ajena a dicha materia, cuya ausencia queda patente en los programas y planes de estudio italianos dirigidos a los adolescentes.

No obstante, en los últimos años se ha planteado —si bien en otros términos, no tan relacionados con los audiovisuales en general, sino más bien con algunos sistemas informáticos en particular— la necesidad de una reforma dentro de la llamada *scuola italiana* desde una perspectiva política.

El propio Luigi Berlinguer, ministro de la *Pubblica Istruzione*, expuso en 1996 la necesidad de "reforzar la autonomía administrativa, organizativa y didáctica de la escuela" y de "simplificar y descentralizar la actividad administrativa", además de promocionar "la innovación metodológico-didáctica" y la estandarización del empleo del sistema multimedia como actividad formativa<sup>34</sup>.

Para ello se activaron 140 laboratorios multimedia, además del fomento de la preparación de 1600 docentes que fueran capaces de aceptar y digerir dicha innovación didáctica y tecnológica.

En términos generales, la máxima preocupación del gobierno italiano en cuanto a la introducción de novedades relacionadas con los *media* hasta ahora a gran escala ha sido la creación "de un espacio disciplinar por la problemática relativa a la comunicación multimedia"<sup>35</sup>.

La necesidad de esta reforma ha sido el resultado de la existencia de, entre otros, el *Progetto Multilab*, propuesto en 1995 y basado en la idea de que la tecnología didáctica ofrece una mejor y más rápida "introducción a los estudiantes en la sociedad y en el mundo del trabajo"<sup>36</sup>.

En particular, la mayor innovación introducida hasta ahora se ha traducido en la creación de una nueva disciplina denominada *Tecnologie della Informazione e della Comunicazione*, dentro de la *scuola secondaria superiore*, en los apartados de *Istruzione Tecnica*, *Istruzione Professionale* e *Istruzione Artistica*.

Dicha disciplina fue propugnada por el *Ministero della Pubblica Istruzione* en el *Programa di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche 1997-2000*, que abarcaba entre sus principales objetivos:

- a) "Promover entre los estudiantes el conocimiento multimedia"
- b) "Mejorar la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la misma organización de la didáctica".
- c) "Mejorar la profesionalidad de los profesores".

El proyecto pretende el empleo y la integración de "todas la tecnologías de la Información y de la Comunicación", es decir, de las "tecnologías informática, telemáticas y televisivas y audiovisuales", además de preocuparse por "relacionar por red a todas las escuelas a través de Internet"<sup>37</sup>.

Para que sea posible, el *Ministero della Pubblica Istruzione* prevee la necesidad de

34. Luigi Berlinguer, "L'autonomia ed il rinnovamento della scuola in Italia", en Dario Cillio *Educazione&Scuola*. <http://www.edscuola.it>.

35. Ministero della Pubblica Istruzione. Roma-Luglio (1997). <http://www.edscuola.it>.

36. Manifiesto del Maestro Sandro Chia per il 2001 Anno Europeo delle lingue.<http://www.istruzione.it>.

37. <http://www.edscuola.it>.

la realización de una estricta “documentación y catalogación del software, del producto multimedia y de los datos contenidos en Internet”, así como también la “renovación y adecuación del hardware y software en la escuela”<sup>38</sup>.

Aparte de estas medidas gubernamentales de carácter general, se han practicado de manera local y disgregada algunos experimentos en determinadas escuelas que, de una manera o de otra, comprenden la favorable y saludable relación entre los medios audiovisuales —más específicamente el cine— y la educación junto con los intereses personales de los jóvenes italianos.

Así, por ejemplo, en el año 2000 el *Ministero della Pubblica Istruzione dei Beni e le Attività Culturali* aprobó el proyecto *Scuola al cinema. I bambini del terzo milenio* para el año escolar 2001-2002, promovido y financiado por el *Centro de Studi Formazione Superiore* en colaboración con *Cinecittá Holding S.p.a.*, que involucra a diferentes *scuola elementari* de 23 provincias piloto para “educar a los niños para que se conviertan en espectadores conscientes, incrementar su sensibilidad estética y capacidad crítica” mediante el “estudio del lenguaje audiovisual con una óptica plural

e intercultural”<sup>39</sup>. Junto a la visualización de las películas seleccionadas mediante criterios educativos, se proponen diferentes vías de lectura cinematográfica y se promueve ante todo la participación activa de los alumnos.

También es de destacar la actividad que la región de Lombardía ha llevado a cabo durante los últimos 10 años, publicando el catálogo *Arribano i film*, en el que los profesores y profesionales pueden encontrar fichas de presentación y recorridos didácticos de películas accesibles, y organizando cada año un convenio denominado *Kid Screen*, que trata de ensalzar los valores educativos de los diversos lenguajes audiovisuales existentes.

Por último, quisiéramos además destacar la tarea que se está desplegando en el sureste de Milán de atención al lenguaje cinematográfico en las escuelas elementales y medias de la zona. En colaboración con el responsable del departamento de cultura del Ayuntamiento de San Giuliano, Domenico de Noia, los idearios del proyecto Antonella Bertoldo y Fabio Mantegnaza pretenden que los alumnos salgan literalmente de las escuelas y frecuenten las salas cinematográficas de la zona, intentando así, “acostumbrar a los niños a no ir solos al

38. Ministero della Pubblica Istruzione. *Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche nel sistema scolastico*.<http://www.istruzione.it>

39. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. *Scuola al Cinema. I bambini del terzo millennio*.<http://www.cinecitta.it/notizie/bambini2.htm>.

cine, a ir con otras personas" y "crear las premisas para un trabajo colectivo sucesivo, a lo mejor, por qué no, en red"<sup>40</sup>.

En concreto, el proyecto comprende diversos ciclos de acuerdo con las edades de los alumnos en los que se van proponiendo diferentes temáticas: a) dibujos animados; b) cine de animación; c) cine infantil de tipo fantástico o de aventuras; d) cine de compromiso emotivo y psicológico basado en la existencia de un niño diferente como protagonista —entendida dicha diferencia por enfermedad, cultura, lengua, etc.—; e) películas diversas, con una mayor flexibilidad a mayor edad de los alumnos.

## Conclusiones

La consideración de la urgente necesidad de incluir los medios audiovisuales dentro de los programas educativos y pedagógicos pre-universitarios es un hecho más o menos consumado en los tres países analizados: Francia, Reino Unido e Italia.

Si bien en todos ellos se observa una clara tendencia a la adopción de medidas que favorezcan el uso de los medios de comunicación audiovisual, éstas se han visto más o menos respaldadas por las instituciones

gubernamentales pertinentes en cada nación dependiendo de la fuerza que la idea haya adquirido dentro del entramado político como objetivo de primer orden<sup>41</sup>.

Como hemos podido observar, Francia ha llevado a cabo una incorporación clara y verdaderamente innovadora de los medios audiovisuales —sobre todo, del cine— en los programas educativos nacionales y, por tanto, en los métodos didácticos empleados para la enseñanza de las materias que engloban dichos programas.

Pero, sobre todo, llama la atención el carácter totalmente innovador de ciertas medidas adoptadas: sobre todo, la creación de una nueva materia dedicada en exclusiva al estudio, la historia y el lenguaje cinematográficos como base para que los alumnos logren desarrollar las capacidades necesarias para la exploración de las formas de expresión audiovisual y para la construcción de una visión eminentemente creativa y crítica.

Esta es una medida que hasta el momento no tiene parangón en ningún otro país de la Comunidad, pero que valoramos de manera positiva y favorable para la formación —principalmente educativa, pero también

40. *Percorso al cinema insieme*.[http://www.primissima.it/scuola/percorsi/p\\_cinemainsieme.htm](http://www.primissima.it/scuola/percorsi/p_cinemainsieme.htm).

41. Como ya he mencionado al principio del estudio, ello depende de varios factores, principalmente de la interconexión —más o menos fluida— entre gobierno y sociedad, la envergadura teórica alcanzada por dichas ideas en el país correspondiente, la potencia de la industria cinematográfica de la nación y la mayor o menor autonomía de las autoridades educativas con arreglo al gobierno central.

moral, social y personal— del adolescente y que, por tanto, esperamos sirva como modelo a seguir en cualquier otra nación del mundo.

Por su parte, la consideración positiva de la utilización de los medios audiovisuales y de comunicación como parte de la educación del niño y del adolescente en Reino Unido ha tomado un cariz ligeramente diferente: enormemente favorecida por la importancia que los estudios culturales han tenido en este país, las medidas educativas adoptadas han privilegiado el análisis del papel que los *mass media* adquieren en la formación de identidades, tanto colectivas como individuales.

La presencia de los medios audiovisuales en el plan de estudios de secundaria británico se halla respaldada por una buena parte de especialistas y estudiosos que, con sus publicaciones, promueven y facilitan la tarea del profesorado, pero que también hallan los medios suficientes para la consecución de dicha tarea.

Así, por ejemplo, el *British Film Institute* que, aparte de contar con un departamento de publicaciones sobre cine—televisión y educación, lleva a cabo a través del *Education Department* una importante tarea por medio de la consecución de cierto tipo de actividades:

- a) *Development of renewe-based provision*: organización de talleres, eventos y actividades relacionadas con el visionado en cines.
- b) *Training teachers*: formación de profesorado por medio de cursos relacionados con lo audiovisual.
- c) *Publishing classroom resources*: publicación de material didáctico para la enseñanza a través del audiovisual.
- d) *Research into teaching and learning*: promoción de la investigación en torno al audiovisual y su relación creativa con el niño y el adolescente.
- e) *Strategic development*: el fomento de sociedades locales y regionales, además de la vigilancia de administraciones de toda la nación para asegurar una definida y mejor integración de la educación con los *media* en el *National Curriculum*<sup>42</sup>.

También cuenta con la existencia de organizaciones sobre educación no lucrativas como, por ejemplo, *The English Media Centre* que, desde 1975 organiza cursos sobre *English, Drama y Media Studies* para alumnos y cursos informales de entrenamiento a profesores sobre la integración del *media* en el *National Curriculum*; o, también, el *Film Education*, fundación creada por la industria del cine británico y el *BFI* que promueve el uso del cine dentro del plan de estudios escolares por medio de la realización de

42. Para más información acudir a <http://www.bfi.org.uk/education/>

actividades como la emisión de programas educativos en la televisión<sup>43</sup>.

De este modo, puede decirse que la situación actual de la educación británica con respecto al espacio dedicado al audiovisual resulta bastante satisfactoria, si bien, como se enuncia en una de sus guías pedagógicas en el terreno de lo audiovisual, en la práctica aún “poca educación en torno a la imagen en movimiento tiene lugar de manera continua y coherente en la actualidad en las escuelas” (V.AA., 2000).

Por último, la incorporación de los medios audiovisuales y de comunicación en los programas educativos italianos ha sido una batalla que apenas se ha librado si no es en los últimos años, en los que ya empieza a haber parciales pero esperamos fructíferas experimentaciones al respecto.

Éstas parecen moverse principalmente en dos direcciones:

a) La puesta al día y flexibilización de los programas informáticos —software, hardware, Internet— tanto en lo referente a la consecución de una mejora administrativa que propicie la descentralización, como en lo que respecta a la formación de los alumnos en cuanto a sistemas informáticos se refiere —mediante su didáctica

directa o su empleo como medio didáctico para otras tareas— para su próxima incorporación a un mundo (laboral) en el que la utilización de dichas tecnologías es indispensable.

b) La promoción de la actividad de la visualización cinematográfica, cuyo acercamiento promueve una formación cultural concretamente cinematográfica pero, sobre todo, una formación humanística muy rica y completa.

Ambas vías serían encomiables si no fuera por las limitaciones que impiden su expansión —sobre todo en cuanto a la segunda opción se refiere— y por la falta de base teórica que las respalde y amplíe sus posibilidades educativas en un sentido más amplio y multidisciplinar.

El predominio de la exigencia de una innovación educativa entendida como la adopción de una pedagogía de la comunicación —más que de una pedagogía del análisis de esos modos de comunicación en sí— privilegia, en general, el “uso activo y creativo de la tecnología”, y, en particular, la formación de las siguientes habilidades generales<sup>44</sup>:

a) “La expresión y la comunicación.”  
 b) “La búsqueda, la elaboración, la representación del conocimiento en relación con las diversas áreas del saber.”

43. Ambas cuentan con sus correspondientes páginas en Internet: *The English Media Centre*: <http://www.englishandmedia.co.uk/> *Film Education*: <http://www.filmeducation.org>

44. *Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche, 1997-2000: Progetto Nazionale di Teledidattica*: <http://www.istruzione.it/allegati/allegatod.rtf>.

c) "La comunicación interpersonal y la colaboración a larga distancia."

En suma, la innovación educativa italiana es entendida básicamente como la incorporación de los medios de comunicación pertinentes para la consecución de un conocimiento de acuerdo a la realidad social y laboral del momento, caracterizada por su informatización y por su derivada diversidad, su multiplicidad; aspectos que, sin embargo, en general, aún no han encontrado el desarrollo de un análisis teórico correspondiente en las aulas.

Por último, quisiera señalar que si bien la mayoría de las medidas adoptadas en los tres países son, en términos generales, favorables, los principales obstáculos a su

completa consecución se hallan en su puesta en práctica: por una parte, en ocasiones, dicha tarea es exclusivamente dirigida por el profesorado sin apoyo del resto de la escuela —o, como mucho, sobre la base departamental; por otra, si bien la necesidad de material didáctico especializado es algo aceptado en teoría, en la realidad se enfrenta principalmente con el problema económico que hace que éste resulte aún insuficiente.

No obstante, dichas trabas son, en general, asimilables a cualquier otro terreno educativo, lo que indica la necesidad de una más profunda renovación educativa que propicie la consecución de una formación completa y enriquecedora al alumno como ente social e individual y como ciudadano del mundo.

## Bibliografía

---

- BOWKER, J. (1992). *Media in personal and social education classroom materials for teachers and pupils at key stage 3*. London: BFI.
- COMISIÓN EUROPEA: EURYDICE (Red Europea de Información Educativa) 4. CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) (1995). *Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea*. Luxemburgo/Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica de la Comunidad Europea.
- ETXEBARRÍA, F. (2000). *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona: Ed. Ariel.
- FRENCH, D. / RICHARDS M. (1994). *Media education across Europe*. London: Routledge.
- LE BARS, S. (2001). L'implantation d'un collège expérimental au Mans se heurte à de nombreuses reticences. *Le Monde*, mars 21.
- LE BARS, S. (2001). Jack Lang envisage, pour la rentrée 2001, la création d'une dizaine de collèges expérimentaux. *Le Monde*, janvier 9.
- MUÑOZ, O. (2001). Una clase de película. *El País*, 29 enero.



- PHÉLIPPEAU, M.-L. (2001). Des propositions pour une pédagogie innovante sont soumises à Jack Lang. *Le Monde*, juin 9.
- STABLES, T. (1999). *Now showing a directory of films for children*. London: BFI.
- Centro de Investigacion y Documentacion Educativa. (2001) *Boletín de Temas Educativos*, feb., 5.
- VV.AA. (1999). *Making movies matter*. London: BFI.
- VV.AA. (2000). *Moving images in the classroom*. London: BFI.

## Páginas WEB

---

UNIÓN EUROPEA Y EDUCACIÓN: <http://europa.eu.int/acdplus>.

EURYDICE (The information network on education in Europe): <http://www.eurydice.org>

REINO UNIDO

National Curriculum on line: <http://www.nc.uk.net/home.htm>.

The Center of Media education: <http://www.cme.org>.

FRANCIA

MINISTÈRE ÉDUCATION NATIONALE: <http://www.education.gouv.fr>

EDUCNET (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation): <http://www.educnet.education.fr>.

BO (Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de la Recherche): <http://www.education.gouv.fr/bo/default.htm>.

Le quoi des images: <http://www.ac-nancy-metz.fr/cinemav/>.

ITALIA

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, dell'Università e della Ricerca: <http://www.istruzione.it/>.

EDUCAZIONE&SCUOLA: <http://www.edsscuola.it>.

WEBSCUOLA: <http://www.webscuola.it>.

## Resumen

---

Los programas educativos de secundaria en Europa dedican un espacio cada vez más amplio a la promoción y el estudio de la comunicación audiovisual, en parte como consecuencia de una mayor presencia de lo audiovisual dentro del marco legislativo de la Unión Europea. El artículo estudia los programas de secundaria de Francia, Gran Bretaña e Italia analizando los diferentes modelos teóricos y prácticos de integración de la comunicación audiovisual y el cine.

*Palabras clave:* comunicación audiovisual; educación secundaria; educación-cine; didáctica del cine; materiales para formación de profesores; *mass media*; Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs).

## Abstract

---

Over the last years, more and more importance has been given to the study and promotion of audio-visual communication in secondary education programs of study. This has been partly due to the importance of the audio-visual in European Union laws. This article examines the French, British and Italian programs of study analysing the different theoretical discourses and practical methods of integrating audio-visual communication and cinema.

*Key words:* audiovisual communication; secondary education; education and cinema; teaching of cinema; teacher training materials; mass media; Information and Communication Technologies (ICTs).

Laura Gómez Vaquero

Noemí García

*Doctorandas del programa en Historia del Cine*

*Colaboradoras de investigación del IUCE*

*Universidad Autónoma de Madrid*

# El cine como asignatura en el Bachillerato

---

Francisco Alonso

El cine no entra en las aulas. Es cierto que hay películas en los institutos pero siempre con vergüenza, haciéndose perdonar y al servicio de otras asignaturas. Es una paradoja, ya que en los programas escolares se acepta ver pintura, leer literatura o escuchar música en las aulas, incluso se acepta como contenido curricular para la enseñanza secundaria el aprendizaje de sus lenguajes, pero el cine como asignatura misma es rechazado. Ni siquiera se contempla en el plan de estudios del Bachillerato Artístico donde han encontrado su sitio la pintura, escultura, música, danza o teatro. Quizá la vergüenza antes dicha tiene mucho que ver. Lo que se rechaza en el ambiente académico es el poder intelectual del goce con las imágenes. Al rechazar entregar "tiempo lectivo" para ver películas, se censura también la posibilidad de que en el marco escolar el alumno realice un trabajo propio desde su experiencia emocional e intelectual al enfrentar su imaginario con las realidades ficticias que las películas proponen. El cine redime la realidad visible cuando la atrapa y memorializa. La cámara se convierte en un elemento útil

El cine no entra en las aulas. Es una paradoja, ya que en los programas escolares se acepta ver pintura, leer literatura o escuchar música, incluso se acepta como contenido curricular el aprendizaje de sus lenguajes, pero el cine como asignatura es rechazado.

para recoger la emoción del mundo, expresando las relaciones que pueden establecerse entre las cosas y los hombres, entre el espacio y el individuo (Kraukauer, 1989).

## Prioridad para el cine

Una primera aproximación a la imagen en los medios de comunicación audiovisual aparece ya en la ESO en varias áreas: Educación Visual y Plástica, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales. En este contexto de plantear un trabajo sobre el cine dentro del aprendizaje escolar, puede resultar provechoso utilizar el resquicio que se ofrece en todas las modalidades del Bachillerato con la asignatura *Comunicación Audiovisual*, que se puede cursar en 1º ó 2º de Bachillerato con una carga lectiva de 4 horas a la semana. El programa oficial ofrece sugerencias (Logse, 1991) para unos contenidos centrados en las tecnologías audiovisuales, la comunicación audiovisual y los lenguajes audiovisuales, primando que se realice un trabajo didáctico sobre fotografía, radio, cine, video y televisión. Sin embargo, lo que proponemos en nuestra programación de la asignatura es lo contrario a esta visión enciclopédica de los medios de comunicación. Planteamos dar prioridad al cine desde un trabajo específico de lectura cinematográfica, con el anclaje de teoría de la comunicación que se necesita. Pensamos que es una propuesta que permite trabajar el cine desde dos ver-

tientes: en tanto que medio de masas y en tanto que lenguaje artístico.

En efecto, dentro de los medios de comunicación audiovisual, el cine se ofrece como un lugar privilegiado. Es un género artístico con una tradición propia y es la principal industria audiovisual: su penetración aumenta mediante su difusión por televisión y la multiplicación de canales por cable y satélites. El trabajo sobre el cine permite, por un lado profundizar en el lenguaje cinematográfico específico que comparte con la publicidad, los documentales y la televisión; por otro ofrece una narración ficticia con todos los atractivos que nuestra cultura ha desarrollado en torno al contar y escuchar historias. La ficción habla de nuestro propio mundo desde otra realidad.

## Didáctica específica del cine

La maduración intelectual y humana que se pretenden como objetivos finales del Bachillerato, dependen en gran parte del desarrollo en el alumno de su capacidad de comprensión y análisis de los discursos audiovisuales. Si la percepción de la realidad y su construcción mental, se realiza hoy en gran parte a través de los medios de masas, que influyen en la vida cotidiana y en las relaciones sociales. Si se añade, además, que un porcentaje alto de la cultura audiovisual es reaccionaria y antisocial (Walker, J. y Chaplin, S., 2002), logrando muchas veces engañar e incomunicar al

espectador. Parece evidente que se necesita un trabajo escolar sobre cómo se realiza esa comunicación y sobre cómo las personas pueden interpretarla y modificarla. Desde este planteamiento se trabajan en clase los demás *medios de comunicación* con sus semejanzas y diferencias de lenguaje y se define una didáctica del *cine* en lo que consideramos más específico:

- Aprender a leer las imágenes cinematográficas como parte de un discurso audiovisual.
- Comprender los contenidos y el significado global de ese discurso narrativo ficticio.
- Aprender a recibir y distinguir su valor como obra de arte.

¿Desde dónde definir esta didáctica del cine? Teniendo en cuenta que la distribución de áreas de conocimiento en Asignaturas y Departamentos en los Institutos de Bachillerato pervive hoy con una visión anclada en el positivismo de comienzos del siglo pasado<sup>1</sup>, puede ser útil esclarecer los contenidos del espacio didáctico específico desde donde se aborda el cine. Si a éste lo consideramos como lo producido desde un proceso que transforma una dimensión imaginaria en un objeto real que desata un efecto estético, estaremos con el cine ante un espacio interdisciplinar. En el cine se

entrecruzan contenidos que son trabajados desde varias disciplinas: Teoría de la imagen, Narratología, Psicología de la Percepción, Historia del cine. Por ello pensamos que es indiferente el origen departamental del profesor que va a organizar la clase, al contrario, lo importante y necesario será por un lado su conocimiento de las disciplinas antes señaladas como específicas en el análisis del discurso cinematográfico y por otro lado su capacidad para organizar un proceso de enseñanza-aprendizaje tomando como objetivo principal el *recibir y pensar el discurso cinematográfico*. Aquí, como un gesto, nuestra propuesta se cierra a otras posibles: sitúa al cine como el centro específico del trabajo. Lo que proponemos viene a coincidir con lo que se ha realizado en Francia para introducir el cine en los liceos, colegios y escuelas desde el curso 2001 (Bergala, A., 2000). El contenido didáctico de la asignatura consiste en establecer el mecanismo narrativo de una película, que está construido mediante informaciones –filmadas, montadas y sonorizadas– sobre las relaciones que se establecen entre los hechos y personajes de la narración. Para ello habrá que hacer una reconstrucción de los significados del relato cinematográfico y se hará desde el goce del propio lector en tanto que el relato habla a su propio imaginario. En clase el profesor tendrá que explicar el sentido de

1. Sirva de ejemplo que, a pesar del fuerte prestigio cultural que tradicionalmente otorga la sociedad a su literatura, en el diseño actual de los programas docentes de secundaria ésta carece de autonomía para su estudio y trabajo, apareciendo siempre vinculada con la asignatura de Lengua.

lo que ve para que el alumno aprenda también a objetivar y explicar el sentido de lo que él ve en la película. No es excesivo pensar que el alumno descubrirá en el cine —igual que habrá hecho con la literatura— un mundo ficticio configurado que demanda una re-figuración desde su propio mundo real. Hablar, exponer, comentar, contrastar, disentir... sobre los significados de la película, sobre la intercesión con su mundo real, sobre la relación con otras películas y géneros...

## Objetivos de la asignatura

### Comunicación audiovisual: el cine

Como desarrollo de todo lo anterior ofrecemos la Programación Didáctica para esta asignatura que se imparte en el IES Isaac Newton de Madrid, desde el curso 1999-2000, dentro de la carga docente asumida por el Departamento de Lengua y Literatura.

- Reconocer el cine como medio de representación artística audiovisual de la experiencia humana y valorar el patrimonio cinematográfico como parte del patrimonio artístico.
- Desarrollar la capacidad de comprensión de mensajes audiovisuales que permita participar activamente en la sociedad.
- Razonar el cine como medio de comunicación de masas. Apreiciar el cine como

fuente de disfrute y recurso para el desarrollo individual.

- Saber identificar los mecanismos discursivos con los que los medios audiovisuales —especialmente el cine— se construyen e inciden en la sociedad como *arte* y como *industria* de masas.
- Profundizar en la orientación profesional del alumno con el conocimiento de trabajos y funciones relacionados con la industria cinematográfica: productor, guionista, director, actor, fotógrafo, sastre, decorador, proyeccionista.

## Contenidos de la asignatura

Los contenidos se estructuran en torno al texto cinematográfico. A partir del conocimiento de los elementos básicos del lenguaje audiovisual ficticio o no —cine, publicidad, documentales y televisión—, se aborda el cine desde un ángulo narrativo, buscando resaltar los aspectos argumentales, temáticos y formales más significativos. Se busca descubrir el mecanismo narrativo que soporta el significado global de una película y comprender y valorar el contenido temático y formal de ese significado global. Desde esta posición el alumno deberá considerar que las películas hablan también de él o de su propio mundo; que sus problemas y gustos son también los de otras muchas personas y, también, que el cine los trata desde su propio lenguaje igual que lo hace la novela, la pintura o el teatro.

### Programa de contenidos

- Explicación de la comunicación audio-visual. Concepto y estructura. El cine como medio de comunicación de masas: repercusiones culturales y económicas.
- La intención comunicativa en cine y publicidad. Expresión y persuasión. El proceso connotativo de la imagen.
- Elementos del lenguaje cinematográfico. Plano. Secuencia. Punto de vista. Montaje. Banda sonora. Planificación.
- Mecanismos narrativos en una película. Trama argumental. Discurso en imágenes. Personajes.
- Cine mudo, cine sonoro, cine en blanco y negro, cine en color. Géneros cinematográficos.
- Visionado de 15 secuencias para aprender a reconocer los elementos discontinuos constituyentes del lenguaje cinematográfico.
- Visionado completo de las siguientes películas:
  - Barrio. *F. León.*
  - Leoló. *J.C. Lauzon.*
  - La Virgen de los sicarios. *B. Schroeder.*
  - Un chico del Bronx. *R. de Niro.*
  - El indomable Will Hunting. *Gus Van Sant.*
  - American History X. *T. Kaye.*
  - Sleepers. *B. Levinson.*
  - La semilla del diablo. *R. Polansky.*
  - El exorcista. *W. Friedkin.*
  - El resplandor. *S. Kubrik.*
  - El día de la bestia. *A. de la Iglesia.*
  - Freaks. *T. Browning.*
  - Tesis. *Amenábar.*
  - El silencio de los corderos. *J. Demme.*
  - Seven. *D. Fincher.*
  - Sed de mal. *O. Welles.*
  - Uno de los nuestros. *M. Scorsese.*
  - Blade Runner. *R. Scott.*
  - Centauros del desierto. *J. Ford.*
  - Un perro andaluz. *L. Buñuel.*
  - El padrino II. *F. Ford Coppola.*
  - Alien. *R. Scott.*
  - París, Texas. *W. Wenders.*
- Actividades de comprensión y expresión que debe realizar el alumno. Dentro del desarrollo de la capacidad de analizar y comprender una película hay que considerar que el alumno debe progresar en la capacidad de dar cuenta por escrito u oralmente de lo que observa, analiza, piensa, siente y juzga sobre la película. Será fundamental que ante cada película el alumno aprenda a realizar resúmenes de los argumentos, comentarios valorativos con una perspectiva expositiva argumentativa y composiciones creativas con intención estética. Así mismo, a lo largo del curso, deberá realizar un trabajo breve y expositivo sobre la obra de un autor de un género cinematográfico.

## Criterios de evaluación

- Se valorará el progreso en la capacidad de comprensión de las narraciones cinematográficas.
- Se valorará la percepción de la película como un producto planificado por el director y resultado de un equipo de profesionales.
- Se valorará la capacidad de expresión –oral mediante el debate y escrita mediante la composición– sobre los temas e ideas implicados en los argumentos de las películas.
- Se valorará la capacidad del alumno para justificar sus comentarios de las películas con citas y referencias a aspectos técnicos y estilísticos del lenguaje cinematográfico de la película.
- Se valorará el respeto a los demás compañeros durante las proyecciones de las películas.

## Bibliografía

---

- KRAKAUER, S. (1989). *Teoría del cine. La redención de la realidad física*, Ediciones Paidós, Barcelona.
- WALKER, J. / CHAPLIN, S. (2002). *Una introducción a la Cultura Visual*, Octaedro-EUB, Barcelona.
- BERGALA, A. (2000). *Cahiers de cinema*, nº 552, París.

## Resumen

---

Se comenta la marginación del cine en los programas de Enseñanza Secundaria. Se razona la conveniencia de dar prioridad al lenguaje cinematográfico en este nivel escolar. Se señala una didáctica específica para el cine. Se presenta una programación centrada en el cine dentro de la asignatura Comunicación Audiovisual de 1º de Bachillerato.

Palabras clave: currículo bachillerato; enseñanza secundaria; enseñanza del cine; lenguaje cinematográfico; narración cinematográfica.



## Abstract

---

In this paper, the author reflects on the scarce importance of cinema in secondary education programs of study.

It should be necessary to give more priority to cinema at this level of education, using a specific methodology to approach it. Finally the author presents a sequence of contents based on films for the subject so-called Audio-visual Communication in lower sixth form.

*Key words:* lower sixth form programs of study; secondary education; cinema education; cinema language; cinema narrative.

**Francisco Alonso**

*Catedrático de Lengua y Literatura de Secundaria  
Instituto Universitario de Ciencias de la Educación  
Universidad Autónoma de Madrid  
e-mail: francisco.blazquez@uam.es*



# La comunicación audiovisual desde la perspectiva de la historia y de las ciencias sociales

---

Alicia Salvador Marañón

Cualquier centro de Enseñanza Secundaria.

Primera hora de la mañana. Primer día de clase. Comunicación audiovisual. Primer contacto: *¿Por qué has elegido esta asignatura? ¿Qué esperas de ella?* Casi tantas respuestas como alumnos: *me parecía más divertida que otras; quiero dedicarme al cine; se estudia menos que en otras; Voy a hacer Publicidad; quiero estudiar Imagen y Sonido; me parece interesante; no sé... Es natural.*

Sala de Profesores. Nadie lo dice abiertamente, pero de forma velada y leyendo entre líneas se percibe la impresión de algunos compañeros: *¡Qué comodidad...! ¡Apagar la luz y encender el televisor!* Alguno dice querer asistir "cuando rodeemos". Es explicable... pero menos.

Con anterioridad a ese día. *Abre de negro.* En cualquiera de los Despachos del Equipo Directivo. Se pide humildemente un televisor de pantalla grande (27 o

La aparición de la comunicación audiovisual como optativa del Bachillerato recoge –tardíamente– la necesidad de atender a un aspecto formativo sistemáticamente olvidado en nuestro país. Su aparición ha dado lugar a situaciones diversas, ya que, por su complejidad, ofrece diversas lecturas y enfoques que no permiten adjudicarla expresamente a ningún Departamento y que no hacen extraño que se la disputen varios, ofreciendo para ello razones y argumentos indiscutibles.

–mejor– 29). No hay presupuesto. Habrá que conformarse nuevamente este curso con uno de 23” –el mismo tamaño que el del cuarto de estar–. Lástima, porque desde la tercera fila no se ve; proscrito cualquier subtítulo, que ya en la segunda no se lee.

En ese mismo despacho –o en otro– tenemos noticia de que –¡otra vez!– el aula de audiovisuales queda convertida en aula de desdobles. Eso sí, al realizar el horario se tendrá en cuenta la prioridad para el uso del aula que tiene esta asignatura (¡menos mal!).

Mismo lugar –o parecido–, mismo día. ¿Podríamos conseguir que dos de las cuatro horas lectivas semanales quedaran en el horario seguidas en un día? Algunas materias experimentales pueden unir una hora teórica y una hora de laboratorio. Tratamos de justificar la petición –razones pedagógicas no faltan–. Al final utilizamos el argumento más obvio: cuando se trabaje sobre cine se podrá proyectar una película completa en una única sesión; no hablamos de estructuras narrativas porque son malos días y no hay tiempo. Se estudiará, pero se nos avanza que es difícil. Casi imposible. Sugerimos que si ese bloque de dos horas se colocara al comienzo o al final de la mañana tal vez sería posible... El tiempo confirmará que la petición es inviable. *Cierra en negro*. Todo mucho menos natural y bastante menos comprensible.

*Enfoque. Flash-back.* Leyendo el BOE. (¿Será posible?) ¿Habrá que infundir espíritu crítico y convertir a nuestros alumnos de primero de Bachillerato en guionistas, directores, productores, técnicos de sonido, montadores, al tiempo que relacionan las estructuras de poder, analizan las audiencias y elaboran mensajes audiovisuales? (Esto sí que era incomprendible! –y menos justificable–.)

*Desenfoque.* Vuelta al presente. No nos atrevemos a formular la pregunta esencial –y casi existencial– que llevamos dentro, porque los tiempos no están para muchas revoluciones: A) ¿Qué hacer?

\* \* \*

El tono del *arranque* no debe confundir al lector: la frontera entre ficción y realidad a veces es difícil de determinar. La inclusión de nuestra materia en el *currículum* del Bachillerato parte de una necesidad y demanda social indudable e ineludible, pero que se revela como una respuesta de tipo formal no del todo acompañada de auténtica comprensión ni conocimiento, ni menos de atención, por parte de los estamentos educativos de más altas responsabilidades.

La aparición de la comunicación audiovisual como optativa del Bachillerato recoge –tardíamente– la necesidad de atender a un aspecto formativo sistemáticamente olvidado en nuestro país. Su aparición ha

dado lugar a situaciones diversas, ya que, por su complejidad, ofrece diversas lecturas y enfoques que no permiten adjudicarla expresamente a ningún Departamento y que no hacen extraño que, en muchos centros de Secundaria, se la disputen varios de ellos, ofreciendo para ello razones y argumentos indiscutibles. Por la misma razón, y en sentido inverso, esa complejidad y multidisciplinaridad de la materia explica que, sin embargo, buena parte del profesorado de los departamentos presuntamente relacionados trate de huir de ella asustado por la cantidad de elementos extraños a los contenidos tradicionalmente propios.

Efectivamente, los Departamentos de Lengua y Literatura argumentan, con razón, que se trata de una materia de *comunicación*, por lo que estiman que cae dentro de su campo. Emitir mensajes o aprender a desentrañar la construcción de sistemas narrativos no puede negarse que es consustancial a los contenidos que tradicionalmente se les han adscrito.

También los Departamentos de Plástica encuentran sobrados argumentos para reclamar su idoneidad sobre contenidos que tienen a la imagen como elemento esencial.

Sin negar ni ignorar la relación entre la materia y los Departamentos citados voy a defender y explicar la orientación de la materia desde la perspectiva de la Historia y las Ciencias Sociales a través no tanto de

la teoría sino de la experiencia docente propia.

Profesionalmente partimos de dos experiencias muy diferentes y desde perspectivas distintas, aunque relacionadas: como profesora de Historia siempre he tenido al cine –en ocasiones también a la televisión– como referente, y desde más de un punto de vista: cómo explicar Historia del siglo XX y no hablar del cine y de su papel, así como del de la radio y la televisión, pero también por qué no utilizar una dramatización para poder ofrecer la visión interrelacionada de todos los aspectos que de otro modo un alumno percibe como aislados (Salvador Marañón, A., 1997). Pero, además de su versátil utilización didáctica como recurso desde la docencia de la Historia he tenido otra relación docente más estrecha con el cine: desde final de los años 80 impartí una EATP en el BUP hoy extinguido dedicada al cine, en dos niveles –segundo y tercer curso–, en la que aquél se abordaba no ya como recurso, sino como objeto mismo, aunque sin perder una perspectiva histórica. Cabe decir que tal experiencia, una modesta optativa –una *maría* de dos horas en este caso–, resultó ser la más enriquecedora profesionalmente de una ya larga trayectoria docente, y aquella que satisfizo mejor la consecución de los objetivos formativos que siempre nos proponemos.

La primitiva e inicialmente intuitiva utilización del cine como recurso desde el comienzo de mi carrera docente me fue

llevando a un acercamiento teórico hacia su conocimiento, a través, primero, de la lectura de una abundante y diversa bibliografía que iba creciendo no sólo por el incremento de las publicaciones, sino porque un mayor conocimiento siempre nos abre la consciencia del tamaño y hondura de nuestra ignorancia. Al tiempo descubría perspectivas nuevas –el cine como fuente, por ejemplo– aplicables más a la investigación que a la docencia, pero que, evidentemente, forman parte de un *bagage* que impregna el hilo conductor de la configuración de la materia de la que estamos hablando.

Soy consciente de que el cine no es la comunicación audiovisual, pero es el eje sobre el que articulo buena parte de los contenidos que constituyen la materia. Y no sólo por haber sido mi particular punto de partida, sino por la absoluta convicción de que es la base más sólida desde la cual llegar a una formación más integral que permita trabajar la mayor parte de los contenidos.

### **La Administración como problema o la indeterminación del BOE**

La complejidad de una materia como la comunicación audiovisual en el Bachillerato se percibe en el tratamiento que le ha sido dado por las autoridades educativas al configurarla, dando la apariencia de indeterminación, si no de falta de entendimiento

sobre todo lo que implica. La materia tiene por objeto explicar los fundamentos tecnológicos, analizar los elementos de lenguajes e interpretar los mensajes audiovisuales, de extraordinaria importancia en las sociedades contemporáneas, una de cuyas características es, precisamente, la comunicación audiovisual en la sociedad de masas.

Su diseño curricular, explicitado en el BOE de 19 de enero de 1993, presenta, a mi juicio, contradicciones profundas que parecen emanar del desconocimiento. La justificación y consiguiente orientación que se le dan en el apartado 1 (Introducción, pág. 2413/4 del citado BOE) no se ajusta a los Criterios de Evaluación que posteriormente se indican (pág. 2415/6 del mismo), cuatro de los cuales tienen un carácter eminentemente práctico y tecnológico, en contraste con la orientación introductoria, más atenta a los aspectos semiológicos y sociológicos que a los tecnoprácticos. Evidentemente que todos esos aspectos deben ser abordados en una materia que se denomina "comunicación audiovisual", y se deben trabajar los contenidos tanto desde el ángulo semiológico y sociológico como desde el técnico. Pero una cosa es *abordar* y *trabajar*, y otra dar un enfoque tal que determina la configuración de la materia. Y alguno de los criterios de evaluación expuestos, especialmente el 6, implica y *determina* ya, a mi entender, una orientación:

"Producir mensajes usando audiovisuales, ajustándose a un proceso de guionización y organización apropiado, pudiendo asumir distintos roles en la realización. Con este criterio se pueden evaluar las habilidades manipulativas, las capacidades de poner en práctica actitudes organizativas y la aplicación de conocimientos. Además permite valorar, sobre resultados concretos, la calidad, creatividad y originalidad del producto elaborado". (BOE 29-1-1993, pág. 2415).

Es decir, si en materia audiovisual, en cuanto a producción, se puede enseñar *"cómo se hace"*, se puede enseñar *"cómo se hace, y hacer algún ejercicio práctico"*, y se puede *"enseñar a hacer"*, ese criterio 6 fijado por el MEC, tal y como aparece expresado, lleva implícita esta tercera vía, que implica una orientación que pudiéramos denominar "tecnológico-práctica", en contradicción con la orientación semio-sociológica expresada por el mismo MEC en la parte introducción de la presentación de la asignatura.

Este enfoque implícito me parece no sólo irreal en la mayor parte de los casos –hacen falta medios–, sino también improcedente. La complejidad de un producto audiovisual, sea cual sea su naturaleza, implica unos conocimientos técnicos muy diversos que constituyen especialidades definidas. No podemos instruir en todas, y mucho menos coordinarlas todas, sin lo cual no podemos *producir mensajes usando audiovisuales* con el fin de *evaluar las habilidades*

*manipulativas, las capacidades de poner en práctica actitudes organizativas y la aplicación de conocimientos, y mucho menos valorar, sobre resultados concretos, la calidad, creatividad y originalidad del producto elaborado.* Naturalmente que al término del curso el alumno que supere la materia deberá conocer el papel y función de un director, productor, guionista o técnico de sonido, director de fotografía o montador, por citar alguno, y debería de ser capaz de valorar su actuación en obras a analizar, pero ello no nos tiene por qué abocar a *producir*, cuando tanto hay por aprender antes. Si bajo determinadas condiciones, buenos medios y alumnos muy particulares se pudiera realizar un ejercicio de producción, muy bien, pero no podemos convertirlo en un objetivo evaluable. De igual modo que una clase de Literatura o de Arte no puede tener como objetivo evaluable que los alumnos escriban novela o esculpan bajorrelieves, por más que si alguna vez pretenden hacerlo lo hagan provistos del enriquecimiento que supone haber tenido un conocimiento teórico, analítico y crítico de ello.

El Bachillerato es una etapa educativa con carácter, al tiempo, terminal y propedéutico, y así lo son sus materias. La comunicación audiovisual debe procurar una formación teórica sobre aspectos muy diversos y complejos que van desde el conocimiento, análisis y manejo de un lenguaje, la comprensión de la polisemia de los mensajes, la valoración estética del cine y de otros

medios, el poder de la imagen y lo que ello entraña, la complejidad tecnológica, la necesaria conjunción de elementos diversos, los grupos de poder, los problemas financieros, la capacidad de manipulación, la subjetividad de la mirada desde la que se nos ofrecen los mensajes, la relación entre Publicidad y Televisión –por tomar el medio en que aparece con mayor claridad–, la imagen como una *representación*, la falsa identificación entre imagen y realidad –incluyendo la propia ilusión del movimiento– y un larguísimo etcétera. Ello, creo, debe hoy constituir una parte de la

formación de un ciudadano, al tiempo que, naturalmente, abre puertas y sienta bases de formación y conocimiento de aquellos alumnos que en el futuro encaminen sus estudios hacia campos del audiovisual.

## Un programa y una opción

El programa elaborado está dividido en 8 bloques conformados por diversos temas. Sin embargo, si bien se trabajan esos contenidos que agrupamos de forma “ilógica” no se hacen en esa forma secuencial:

### INTRODUCCIÓN

*La imagen como representación. La comunicación audiovisual y la sociedad de masas.*

#### 1) LA TECNOLOGÍA AUDIOVISUAL

1. *La imagen: fundamentos físicos y perceptivos. El registro de la imagen: formas y fundamentos tecnológicos.*
2. *La “imagen en movimiento”: la ilusión del movimiento. Los antecedentes del cine. El cine. El soporte filmico. Medios de reproducción. La televisión.*
3. *El registro del sonido. Cualidades del sonido. El fonógrafo y la radio.*
4. *La televisión y el vídeo. Fundamentos tecnológicos.*
5. *Las nuevas tecnologías.*

#### 2) LOS LENGUAJES AUDIOVISUALES (I). ELEMENTOS MORFOLÓGICOS Y DE SINTAXIS

1. *La comunicación y sus elementos. Los códigos.*
2. *La imagen en la sociedad de masas. La caricatura en prensa en el s. XIX. El comic y sus códigos.*
3. *Morfología de la imagen filmica (I). Elementos para un análisis. Componentes de*



*imagen y componentes sonoros. Códigos visuales. Iconicidad. Elementos y códigos fotográficos. El plano. Factores de clasificación y tipos de planos por su encuadre, movilidad de la cámara y su angulación. La iluminación. El color.*

4. *Morfología de la imagen (II). Elementos y códigos gráficos. Elementos y códigos sonoros.*
5. *Los códigos sintácticos: el montaje. Tipos de montaje. Los signos de puntuación del montaje: cortinilla, iris, fundido, encadenado, barrido, raccord, corte.*
6. *El cine como sistema narrativo: La puesta en escena y la narración cinematográfica. El guión. Componentes de la puesta en escena. El proceso de la producción del film. Escenarios. Vestuario. Iluminación. Dirección de actores.*
7. *Utilización y función de los elementos del film en la narración cinematográfica: la interpretación de los códigos. La planificación, selección de encuadres, iluminación. Los montajes. Los signos de puntuación.*

### 3) LOS LENGUAJES AUDIOVISUALES (II): LA NARRACIÓN FÍLMICA. EL ORIGEN DE LAS CONVENCIONES NARRATIVAS. EL MRI COMO MODELO IMPUESTO POR LA INDUSTRIA. OTRAS FORMAS NARRATIVAS.

1. *El cine como arte y como industria. El contexto de sus orígenes: los avances tecnológicos de la 20 Revolución Industrial y el advenimiento de la sociedad de masas.*
2. *Dificultades y criterios para ordenar una Historia y una tipología del cine. Los géneros.*
3. *Los orígenes del cinematógrafo. Los grandes creadores del lenguaje cinematográfico. Hollywood: arte e industria. El cine y las vanguardias.*
4. *El cine sonoro: las dificultades técnicas. La transformación de la producción, realización y exhibición. Los grandes estudios y predominio del cine americano.*
5. *Años 30 a 50. Los grandes géneros del cine americano.*
6. *El Neorrealismo italiano.*
7. *Las nuevas experiencias de los 60.*
8. *El cine actual. La competencia de la televisión y la crisis de un modelo. La influencia de la televisión, la publicidad y el video en el cine actual. Los "otros cines".*

### 4) LOS LENGUAJES AUDIOVISUALES (III): LA TELEVISIÓN

1. *Los orígenes de la televisión. Programación. Diferido y directo. Televisión pública y televisión privada. Financiación. Publicidad y televisión. El control de las audiencias.*

2. *El relato en la sociedad de masas y las etapas tecnológicas: folletín por entregas, el serial radiofónico y la telenovela.*
3. *Informativos y documentales. La subjetividad del objetivo. Control y manipulación.*
4. *Los concursos y los reality-shows.*

#### 5) LOS LENGUAJES AUDIOVISUALES (IV): LA PUBLICIDAD

1. *La publicidad. Los soportes publicitarios: trayectoria histórica y panorama de la actualidad. Las técnicas. Publicidad subliminal.*
2. *Los medios de comunicación como transmisores de sistemas de vida y de mensajes publicitarios encubiertos. Publicidad y programación televisiva.*

#### 6) LA COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

1. *La comunicación. Elementos de la comunicación. Mensajes icónicos y comunicación audiovisual. La comunicación mediada. La mirada del espectador.*
2. *La sociedad mediática. Desarrollo tecnológico y comunicación: del "hombre tipográfico" a la "aldea global" y "sociedad informatizada". Los mass-media.*
3. *La cultura de masas. El consumo de los mensajes audiovisuales, y sus efectos sociales y sociológicos. El feed-back ¿realidad o ficción?*

#### 7) TECNOLOGÍAS AUDIOVISUALES Y REALIDAD

1. *La comunicación: la construcción y la recepción de los mensajes audiovisuales. La ficción de lo aparentemente "real" o la representación de la realidad.*
2. *Medios de comunicación y grupos de poder. La configuración de la opinión. El control de los medios de comunicación en los regímenes dictatoriales. La configuración de la opinión a través de los medios de comunicación en los sistemas democráticos. La importancia del control tecnológico: control tecnológico y poder.*
3. *El control de los medios de comunicación en el orden internacional. Las multinacionales de la comunicación audiovisual. Colonialismo cultural. Colonialismo y control de la información.*

#### 8) LOS NUEVOS DESARROLLOS TECNOLÓGICOS

*Las nuevas tecnologías. Los nuevos horizontes de la información, comunicación y transmisión. Interactividad.*

Esos contenidos se traducen, en su aspecto más elemental, en el correcto manejo y

comprensión de una terminología específica:

<i>Aculturación</i>	<i>Holograma</i>	<i>Profundidad de campo</i>
<i>Angulación de cámara</i>	<i>Iconicidad</i>	<i>Propaganda</i>
<i>Audiencia</i>	<i>Imagen</i>	<i>Publicidad</i>
<i>Barrido</i>	<i>Inserto</i>	<i>Puesta en escena</i>
<i>Cabecera de televisión</i>	<i>Interactividad</i>	<i>Raccord</i>
<i>Cámara</i>	<i>Magnetoscopio</i>	<i>Reality show</i>
<i>Campo / fuera de campo</i>	<i>Mass media</i>	<i>Receptor</i>
<i>Cartel</i>	<i>Mensaje</i>	<i>Regidor</i>
<i>Celuloide</i>	<i>Montaje</i>	<i>Registro</i>
<i>Claroscuro</i>	<i>Montaje por continuidad</i>	<i>Ruido</i>
<i>Código</i>	<i>Montaje paralelo</i>	<i>Saturación</i>
<i>Comunicación inadvertida</i>	<i>Montaje por atracciones</i>	<i>Script</i>
<i>Colonialismo cultural</i>	<i>Movimientos de cámara</i>	<i>Secuencia</i>
<i>Color</i>	<i>(MRI) Modo de Representación. Institucional</i>	<i>Semiótica</i>
<i>Concurso</i>	<i>Panorámica</i>	<i>Serial</i>
<i>Corte</i>	<i>Picado / contrapicado</i>	<i>Share</i>
<i>Cuota de pantalla</i>	<i>Pictograma</i>	<i>Sinestesia</i>
<i>Desenfoque</i>	<i>Pie de foto</i>	<i>Software</i>
<i>Diegético / no diegético</i>	<i>Pantalla</i>	<i>Sonido directo</i>
<i>Diferido</i>	<i>Parrilla</i>	<i>Sonido off</i>
<i>Directo</i>	<i>Plano</i>	<i>Sonorización</i>
<i>Distribución</i>	<i>P. general</i>	<i>Soporte</i>
<i>Doblaje</i>	<i>P. medio</i>	<i>Signo</i>
<i>Elipsis</i>	<i>P. americano</i>	<i>Sinopsis</i>
<i>Emisor</i>	<i>Primer plano</i>	<i>Spot</i>
<i>Encadenado</i>	<i>Plano detalle</i>	<i>Star-system</i>
<i>Encuadre</i>	<i>Plano cenital</i>	<i>Story-board</i>
<i>Eslogan</i>	<i>Plano secuencia</i>	<i>Studio-system</i>
<i>Exhibición</i>	<i>Plano subjetivo</i>	<i>Subliminal</i>
<i>Feed-back</i>	<i>Productor</i>	<i>Títulos de crédito</i>
<i>Flash-back</i>	<i>Polisemia</i>	<i>Toma</i>
<i>Formato</i>	<i>Postproducción</i>	<i>Travelling</i>
<i>Fundido</i>	<i>Prime-time</i>	<i>Zapping</i>
<i>Guión</i>		

Ese programa teórico presentado se cumple, aun cuando en función de las incidencias del curso y características del grupo sufra ligeras alteraciones, no mayores que las de cualquier otra asignatura. Sin embargo su ordenamiento secuencial, temporalización y metodología aparentemente –sólo aparentemente– no parecen tenerlo en cuenta, y sólo al final de curso los alumnos pueden observar que esos contenidos de un programa que se les presentó a comienzo de curso han cobrado forma y se han materializado en el conocimiento y manejo de ese vocabulario citado, así como en un hábito de análisis.

Partimos de unas mínimas pinceladas sobre sensación y percepción como punto de arranque, y de una contextualización histórica del desarrollo de la prensa escrita en relación con el crecimiento urbano y el derecho de voto, del origen de cine, y de los posteriores medios en el seno de una tecnología y materiales desarrollados con la Segunda Revolución Industrial y la naciente sociedad de masa. Todo ello muy breve –tres o cuatro clases– sólo para marcar dos de las grandes coordenadas sobre las que vamos a construir el trabajo y en las que se enmarcarán en el futuro los contenidos: la producción audiovisual como una *representación* cuyas claves hay que saber descodificar, y la *contextualización* de cualquier producción o mensaje audiovisual como hábito a adquirir e incorporar –en lo posible– al acto de contemplarlos.

## El cine como eje

Se ha elegido el cine como el elemento vertebrador de la materia y eje sobre el que vamos construyendo del trabajo y aprendizaje de unos contenidos que van más allá de este medio. En realidad, en las directrices oficiales el cine sólo parece constituir un pequeño apartado en el programa. Incluso da la impresión de ser considerado regresivo incidir en él y no dedicarse completamente desde el comienzo a otros medios y tecnologías, como si implicara desconocer la importancia de la televisión o de Internet, cuyo peso es hoy muy superior al del cine, que, entre otras cosas, ha perdido ya el papel de ser casi el único entretenimiento colectivo asequible y casi única fuente de información audiovisual que en otro tiempo tuvo. Recientemente escuchábamos en un acto público al profesor Sánchez-Biosca<sup>1</sup> considerarlo como el latín del audiovisual, en un sentido positivo y encomiástico, cuyo conocimiento es básico y esencial para la formación y el aprendizaje. Desde luego comparto ese punto de vista, y entiendo que vertebrar buena parte de los contenidos teniendo al cine como núcleo germinal satisface la necesidad de conocer una actividad no sólo considerada como el arte del siglo XX, sino de una complejidad tal que la hace absolutamente representativa del mismo.

La sociedad contemporánea no puede ser madura si sus ciudadanos no están

1. Vicente Sánchez-Biosca. Septiembre de 2002 en la Universidad Autónoma de Madrid

suficiente formados en la lectura de la imagen y en la interpretación de los mensajes de la comunicación audiovisual, única forma de conseguir en nuestro tiempo ciudadanos no pasivos. El cine permite la educación en la imagen en un sentido que trasciende al propio medio cinematográfico, hasta llevarnos a incluso al medio televisivo, de implicaciones complejas y distintas, pero incorporando y partiendo de ingredientes más ricos en el mero lenguaje audiovisual.

En nuestro país la inclusión de la imagen en la enseñanza es tan reciente que parece una gran novedad, y trata de centrarse sólo en sus aspectos más próximos, con una vinculación clara al ámbito de lo tecnológico. Pero ya en los años 20 a Bela Balázs [1923] le resultaba inexplicable que el cine y su lenguaje no fueran estudiados en la Universidad y en las enseñanzas medias.

Se insiste en que no se están obviando los medios de comunicación audiovisual que constituyen rasgos de identidad de las sociedades contemporáneas, al tiempo que instrumentos de control, de poder y de *globalización*, ni se pretende sustituir unos contenidos fijados oficialmente (BOE de 29 de enero de 1993) por otros, sino utilizar el cine como vehículo para trabajar algunos de ellos, pretendiendo cimentar una base sólida sobre la que después se edifique la extensión de esos conocimientos a otros

medios y formas de comunicación audiovisual. La importancia de esa formación cinematográfica viene avalada por el criterio no solo de los expertos en cine, sino por especialistas en otros medios y en las últimas tecnologías:

“La especialización de los que hacen imágenes por ordenador tiene una analogía casi perfecta en lo que se vive a la hora de escribir, diseñar la producción, fotografiar, montar y revelar una película de cine. Producir imágenes por ordenador [...] es como hacer películas en pequeño. El *background* deseable de un técnico infografista es sin duda la informática, pero tanto mejor si también conoce el cine, aunque sea como aficionado.”

XAVIER BERENGUER<sup>2</sup>

Dedicamos, pues, casi dos trimestres a trabajar sobre el cine bajo todos sus aspectos, y algo más de un trimestre a publicidad y televisión, así como a dar una visión global de este mundo audiovisual en el que vivimos, para terminar dando una visión ordenada de esos contenidos programados trabajados recurrentemente desde el principio y en aparente desorden. Dos coordenadas: el cine como sistema, de la que se deriva un modelo de análisis *contextual* similar al utilizado en los análisis de los documentos históricos, y el cine como *representación*, de la que se deriva el análisis del lenguaje y sistemas narrativos del mismo.

2. En: AGUILERA / VIVAR (1990, p. 30).

## El cine como sistema

Metodológicamente partimos de un mapa conceptual en el que el cine aparece como un sistema que integra cuatro elementos relacionados dinámicamente: arte, tecnología, industria y producto de masas. Ninguno de ellos puede ser obviado, pues cada uno es insuficiente e insatisfactorio si lo tomamos como exclusivo hilo conductor; se combinan en continua tensión y constante interacción: cada uno de ellos incide en los restantes. El cine es la aplicación de unos elementos tecnológicos, es una expresión estética, una actividad económica, y es también –ha sido, al menos– un espectáculo de masas. Es esencial comprender esa interrelación dinámica de tan diversos elementos, complejos por sí mismos cada uno de ellos, y reiterarla constantemente al ir avanzando en programa y contenidos. No sólo no puede ser comprendido el cine sin ello, sino que, aunque otros medios tienen diferentes componentes y este sistema no puede transponerse, como mecanismo y hábito de análisis, debidamente adaptado, es válido.

## Un análisis contextual

Cabe hacernos una reflexión previamente, y recordar que el primer acercamiento historiográfico al cine se articulaba sobre la idea del cine como Arte. La Historia Estética del cine –la única durante mucho tiempo– nace cuando se pretendió legitimar

al cine, tenido inicialmente por las élites como espectáculo indigno de figurar en las “historias cultas”; desde su nacimiento se le han venido aplicando los modelos historiográficos tradicionales importados de la Historia de la Literatura y la Historia del Arte, generalmente apoyados en el estudio de los grandes autores y de la obras maestras, modelos más o menos discutibles, pero radicalmente insuficientes e inviables si se transplantan al cine. La autoría puede ser un criterio vertebrador en la Literatura y las Artes Plásticas, cuyas producciones son hechos individuales, pero ¿quién es el autor de una película? ¿lo es sólo el director? ¿el director y el guionista? ¿no juegan ningún papel el decorador, los actores, etc.? ¿Y el productor? Pero si la autoría presenta dificultades para vertebrar una historia estética de lo que es, por definición, obra colectiva de equipo, tampoco cabe trasplantar el criterio basado en el estudio de las obras maestras, criterio que en manifestaciones artísticas tradicionalmente minoritarias puede ser válido, pero ¿cómo aplicarlo al cine? Quedaría fuera la mayor parte de él –el cine comercial– en contradicción con el carácter de espectáculo de masas con el que nació.

¿Cabría una aproximación económica del cine, su Historia Económica? El cine es un negocio que ha movido muchísimo dinero, que precisa una infraestructura industrial y financiera y una inversión *previa* costosa sin la cual no puede haber producción,

por no hablar de la distribución y exhibición, cuestiones desde luego a tener en cuenta<sup>3</sup>. Ahora bien, la producción industrial del cine no se entiende, precisamente en términos económicos, si no hay una demanda, es decir, un público, enlazándose así con la relación Cine / Sociedad.

La dimensión social del cine se presenta bajo la doble perspectiva de la demanda entendida como consumo –dimensión económica– y como público –dimensión sociocultural–. En el cine comercial, es decir, la mayoría del que se ha producido y se produce, una película ha de pretender, en términos económicos, tener mucha demanda, es decir, mucho público, y deberá por tanto acercarse al gusto popular. Esta aparente obviedad encierra algo esencial: si estudiáramos las películas bajo ese prisma nos estaríamos acercando en realidad al estudio no sólo del cine, sino de la sociedad que lo contempla. Las películas pueden considerarse productos industriales en función de quienes las producen, pero como éstos buscan el éxito económico entre quienes las consumen, y la producción ha de aproximarse por diferentes vías a la demanda, tratarán de reflejar el gusto popular, o deberían de hacerlo. Y en esa medida, precisamente, pueden ser consideradas como productos socio-culturales. Este campo tan abierto lleva a algunos histo-

riadores a considerar que el cine debe integrarse en la Historia Social general como una de las fuentes de la misma y en los estudios culturales.

Esta larga reflexión historiográfica no puede ser literalmente transmitida a unos alumnos de primero de Bachillerato, pero la tenemos *in mente* y, cuando menos, transmitimos la noción de interdependencia de esas cuatro perspectivas, de esos cuatro elementos que, decíamos componen el cine, con el fin de que comprendan su complejidad así como la pertinencia del modelo de análisis que vamos a aplicar.

Jarvie [1974] proponía un modelo de análisis sociológico del cine en el que planteaba interrogarse acerca de *quién hace* las películas, *quién las ve* y *qué se ve* en ellas, modelo que puede adaptarse y aplicarse desde cualquier otro tipo de estudio social del cine, aun cuando en el marco en el que nos encontramos –estudiantes de primero de Bachillerato– apenas traspasemos la frontera de la primera pregunta.

La primera cuestión a analizar –*quién produce qué y para quién*– sería, pues, el contexto de la producción, tanto en un sentido económico –elementos materiales y financieros de la producción industrial–, como de la *mirada*, el punto de vista,

3. ¿Cómo explicar el peso actual del cine norteamericano en el mundo sin conocer siquiera sea someramente y en esquema algunos de los mecanismos de la distribución?

desde el que se produce, es decir, la perspectiva ideológica o mental<sup>4</sup> o posible intencionalidad (instituciones, grupos políticos, minorías, etc.). Cabe analizar, naturalmente, el marco institucional en el que se inscribe el cine de la época: la existencia o no de sistemas de censura y cómo afectaron a la producción de la película, sistemas de apoyo institucional, etc. Y, finalmente, el marco histórico general de ese contexto de producción.

Esta primera y compleja cuestión es la que tiene viabilidad de tratamiento en el marco del aula. La segunda y tercera son cuestiones o conjuntos de ellas propios de investigaciones históricas o sociológicas...

La segunda gran pregunta –*quiénes las ven*–, se refiere al contexto y características de la recepción, al público para el que supuestamente fueron hechas las películas. Se trata, pues, del contexto del consumo, utilizando la palabra tanto en términos de “mercado” como de público: habría que analizar al público cuantitativamente, pero sobre todo, lo que es más difícil, cualitativamente<sup>5</sup>. Naturalmente, este elemento no puede verse aislado del anterior ni tampoco del propio producto cinematográfico. Y cabría además preguntarse no sólo por

quiénes las ven, sino *qué ven*, es decir, qué diferentes lecturas son hechas, qué cosas son vistas y cuáles no, y por quienes, lo que nos aproximaría a la percepción de las mentalidades. Como el “gusto” condiciona la demanda y ésta estimula al productor, ha de condicionar asimismo al producto –la película–, entrando en relación con el imaginario colectivo. Por tanto, el análisis intensivo del consumo cinematográfico nos pondría en situación de poder aproximarnos al imaginario colectivo de la sociedad en la que se ha pensado al realizar el producto filmico.

Finalmente llegamos al producto, a las películas como lugar de encuentro entre producción y consumo. Pero las películas deben ser leídas y analizadas, desde una perspectiva histórica, como productos a un tiempo industriales –que buscan demanda– y socio-culturales –qué elementos referenciales utilizan para acercarse a ese público–. Dentro de esa doble perspectiva, haremos el análisis textual –tipo de imágenes utilizadas, sonidos, modelo narrativo: es decir la otra coordenada de la que hablaremos en seguida–, que a la luz de la interpretación de la semiótica, del psicoanálisis o de la sociología podría ayudarnos a comprender la mentalidad colectiva de

4. ¿Desde qué punto de vista se nos narra la película?, ¿hay una intención de mantener, de quebrar o de subvertir un modelo social dominante?, ¿se afianzan los valores dominantes?, ¿parece haber intención de denuncia o de justificación? ¿Parece estar legitimándose un cambio? ¿Se denuncia una realidad social? ¿Se percibe algún tipo de compromiso? Si hay un amplio espectro de grupos en tensión ¿desde qué mirada se nos cuenta la narración?

5. Sería interesante saber si determinadas películas son preferidas por hombres o por mujeres, o indistintamente por hombres y mujeres, las clases sociales, niveles culturales de quienes las ven, si por el contrario son interclasistas, etc.



aquellos sectores sociales en los que se pensaba como público al hacer la película<sup>6</sup>.

## Las películas y su sociedad: cine en contexto

Esa triple perspectiva de análisis y su relación dinámica dotaría a los investigadores sociales de un instrumento de análisis social para la comprensión de algunos mecanismos socioculturales de la sociedad a la que pertenecen, al congelarla y fijarla en su tiempo concreto, permitiendo un análisis sincrónico y global de esa sociedad, y que, vista en distancia, también permitiría al historiador percibir la diacronía entre esa sociedad y nosotros, lo que permanece y lo que ha cambiado<sup>7</sup>. Evidentemente no estamos ante historiadores ni sociólogos, sino ante alumnos de enseñanza secundaria, y estas reflexiones, matizadas, sólo pretenden transmitir lo que subyace por debajo de los modelos de análisis, modelos que cuando pasemos a aplicarlos a la publicidad y la televisión adquirirán una comprensibilidad mayor.

Y llegado a este punto ¿qué nos muestra el cine de la sociedad en la que se desarrolla? Para Casetti [1994, p. 327 y ss] es la caja de resonancia de los cambios, a la vez que contribuye a ellos. El cine es una *imagen*, una *representación*, con lo que ello implica de proceso de construcción de la misma (subjetividad). Pero esa imagen ¿es un espejo que muestra la sociedad o un agente que incide sobre ella? Y si es un espejo ¿qué refleja? ¿lo que la sociedad es o aquello con lo que sueña o aspira a ser? Esta doble tensión reflejo/agente, realidad/sueño da lugar a cuatro funciones posibles, que siempre se entrecruzan y rara vez aparecen en estado puro:

El cine *como reflejo* de la sociedad es la primera de esas funciones. El cine, como posible reflejo de la sociedad, es considerado como un testigo, un espejo en el que se reflejan los objetos, las gentes, gestos, hábitos, aspiraciones, creencias, valores o sentires; es un testigo si la sociedad representada se ve reflejada –en positivo o en negativo– y se identifica. Puede reflejar el mundo material –objetos, ciudades, etc.–, pero también puede reflejar problemas, y

6. Un análisis intertextual -referencias culturales, cine, música, iconografía, personajes de referencia, figuras literarias, etc.- daría la medida de un imaginario supuestamente común entre quienes producen el film y quienes lo consumen, y en esa medida nos hablarían del imaginario colectivo: "...el cine -en cualquier país-, durante el siglo veinte, ha jugado un importante papel en la configuración de nuestro imaginario: de la forma que tenemos de imaginar el mundo y nuestro lugar en él. El cine -todo cine- es el objeto cultural par excellence que amamos hasta odiar" (Elsaesser, 1997: p. 18).

7. "...toda cinta queda inserta en la encrucijada de su espacio, de su tiempo, y ello hasta el punto de que si existe una voluntad concreta y consciente de escapar o de ir en contra del punto de cruce, la obra resultante será a modo de una variante, un enmascaramiento o una visión "en negativo" de la posibilidad en la que se halla inserta" (Porter I Moix, M. *El cine como material para la enseñanza de la Historia* [En: Romaguera / Riambau, 1983: p. 54]).

comportamientos<sup>8</sup>, pues en un cine comercial, que obviamente busca consumo, sólo puede representarse lo que puede ser reconocido –aquello que es visible o representable<sup>9</sup>–, ya que no se puede reconocer lo que se desconoce –lo no representable–.

En segundo lugar, el cine *como proyección*: a veces se refleja un negativo de lo anterior, ofreciendo al espectador lo que no es más que la proyección de sueños, deseos y frustraciones<sup>10</sup>. Esa “fábrica de sueños” permite el análisis social a través de sus fabulaciones, que pueden ser interpretadas a la luz de la semiótica y del psicoanálisis, como ya se ha hecho estudiando los cuentos populares.

El cine puede reproducir estereotipos, pero también puede crearlos. Tiene capacidad de intervención en los procesos sociales, reforzando o quebrando convicciones extendidas. Ese papel *agente* del cine que le confiere la poderosa fuerza de la imagen siempre fue comprendido

por el poder, que muy pronto estableció en casi todas partes unos mecanismos de censura, que son, cuando existen, mucho más rígidos que en otros medios considerados más minoritarios y de menor impacto –la Literatura, por ejemplo.

Finalmente el cine, como ya queda dicho, representa a la sociedad; cabe, pues, estudiar qué imágenes se emplean para construir esa *representación* y cómo se utilizan. La noción de *representación*, la subjetividad de la mirada, tanto en sentido amplio –la mirada desde la cual se nos narra una historia o se nos transmite un hecho o noticia– como en un sentido más concreto e inmediato –un sujeto siempre mira por el objetivo de una cámara, de modo que, en el mejor de los casos no sólo no vemos *la realidad*, sino un fragmento seleccionado de ella– son complejas y no se adquieren de golpe. Es preciso relacionar el texto y el intertexto, es decir, las películas y los referentes culturales procedentes de otros medios o del propio cine.

---

8. Algunas películas británicas de los noventa reflejan los efectos de las transformaciones económicas y las reconversiones industriales (*Riff raff* o *Lloviendo piedras*, de Ken Loach, o *Brassed off* (Mark Herman) o *Full Monty*, etc., por ejemplo), o actualmente la española *Los lunes al sol*. Reflejan los efectos sociales de la política económica y de las reconversiones industriales -paro, desmantelación del tejido industrial, la erosión de los suburbios, etc; Pero aún más, muestran unas nuevas sensibilidades y formas de comportamiento.

9. Esas películas británicas citadas de los años 90 u otras -como la francesa *La crise* (Serrau)- permiten percibir, además, la crisis del modelo patriarcal y del *rol* tradicionalmente masculino, la nueva sensibilidad masculina. La crisis de identidad masculina derivada de las nuevas situaciones de los roles masculino y femenino, ¿hubiera sido representable en el cine en los años 30, por ejemplo? ¿Hubiera sido inteligible –“visto”– por aquella sociedad que todavía no tenía planteado ese cuestionamiento, al menos en los términos actuales?

10. La protagonista de *The purple rose of Cairo* (Woody Allen), una mujer de vida anodina y tremendamente infeliz, va sistemáticamente al cine porque quiere soñar con los personajes de ficción que le muestran un mundo que nada tiene que ver con el suyo.

La larga reflexión previa sobre la coordenada *contextual*, naturalmente adaptada elemental y sucintamente, se plantea a los alumnos en una primera clase teórica inicial sobre el mapa conceptual de que se hablaba. Pero será reflexión recurrente que continuará haciendo sistemáticamente, cada vez más amplia, al menos en sus aspectos asumibles por nuestros alumnos, a lo largo del curso y, esquemática y esencialmente en los aspectos que se han ido señalando, configurará el modelo de análisis contextual que, naturalmente, va más allá del cine, y se aplicará también con las pertinentes adaptaciones a otros medios, esencialmente a la publicidad y la televisión.

## Lenguaje y sistemas narrativos

La otra coordenada de que hablábamos era el *lenguaje*.

Una vez apuntada someramente la coordenada contextual, como punto de partida inicial se da a los alumnos unos sencillos apuntes ya configurados sobre los elementos formales de imagen y sonido, material del que podrán disponer siempre, así como una, inicialmente muy breve, noción sobre el montaje, con una somera y elemental explicación, para pasar inmediatamente a explicar el mayor número posible de conceptos sobre una secuencia cinematográfica. Yo he elegido como secuencias base para la primera aproximación al lenguaje el

comienzo de *El vampiro de Dusseldorf* (M. F. Lang, 1931) –podría ser otra–. Esos seis minutos seleccionados vienen “a durar” unos tres días: con ellas podemos trabajar conceptos como el plano, los tipos de plano, angulación de cámara, iluminación, encuadre, salto de eje, etc., pero también otros más complejos como montaje en paralelo, sonido y textos diegéticos o no diegéticos, elipsis, *raccord*, fuera de campo y un largo etcétera. Pero no sólo los conceptos, sino cómo los elementos se combinan o distribuyen para transmitir, *representar* en definitiva, sensaciones e ideas.

La noción de *representación*, la subjetividad de la mirada, tanto en sentido amplio –la mirada desde la cual se nos narra una historia o se nos transmite un hecho o noticia– como en un sentido más concreto e inmediato –un sujeto siempre mira por el objetivo de una cámara, de modo que, en el mejor de los casos no sólo no vemos *la realidad*, sino un fragmento seleccionado de ella– son complejas y no se adquieren de golpe, pero ya las trabajamos desde esta primera selección de *M*.

La primera secuencia de *La ventana indiscreta* (*Rear window*. A. Hitchcock 1954) nos permite incidir en los conceptos, sobre todo en el de los encuadres –un escenario *teatral* precisamente para una cámara que constantemente secciona, elige y *mira*–, pero también permite contemplar cómo se puede transmitir información –lugar, época y época del año, situación, profesión,

circunstancias sin ninguna voz en *off*: imágenes y sonidos y textos diegéticos. Asimismo anticipamos someramente la estructura *standard* de la narración cinematográfica según el Modo de Representación Institucional. Esta primera secuencia –y recordamos los seis minutos trabajados de *M*– permite comprender la “representación”.

Trabajamos otras dos secuencias más: el plano-secuencia con que arranca *Sed de mal* (*Touch of evil*. O. Wells, 1958), de gran complejidad técnica que es asimismo la presentación de la película, dando la primera información al espectador acerca de los personajes y situación de la que se parte. De *Y el mundo marcha* (*The crowd*, King Vidor, 1928) seleccionamos la llegada del protagonista a Nueva York, con la ambición y la esperanza pintadas en el rostro –¡será un gran hombre!– en contraste con la anodina situación de un número en la masa que le espera –la cámara “trepa”– por la pared de un impresionante edificio, se introduce por una ventana y adentra en una inmensa sala en la que cientos de mesas –casi pupitres– acogen a otros tantos individuos anónimos, hasta llegar a la de nuestro protagonista, que, como todas, tiene un número por identificación. No sólo se nos ha transmitido información: también ideas y sensaciones.

\* \* \*

Básicamente hemos planteado ya, en las dos primeras semanas, las dos coordenadas

que impregnan al programa, y hemos dotado de los contenidos instrumentales –modelos de análisis– al tiempo que de contenidos conceptuales que irán creciendo en profundidad y significado a medida que se vayan aplicando y complicando en el desarrollo del programa. A las perspectivas socio-histórica y lingüístico-narrativa, y en relación con ambas, se irá añadiendo una tercera, la estética.

## El desarrollo del programa

Con un modelo de análisis *contextual* derivado de un mapa conceptual acerca del cine y unos conceptos básicos sobre la imagen, el sonido, montaje y narración, esenciales para un análisis *textual*, pasamos a trabajar de una manera más “ordenada” los contenidos de los bloques 3, 4 y 5, ocupando el cine casi dos trimestres, y un trimestre largo la Publicidad y la Televisión. Pero a lo largo de ello habrá un tratamiento constante del bloque 2, cuyos contenidos y conceptos se irán complicando, así como su tratamiento: el concepto de *montaje*, por ejemplo, se explica desde las secuencias de *M*, pero naturalmente no sólo se irá reiterando, sino haciéndose más complejo. Asimismo se irán desgranando en el tratamiento de estos bloques cuestiones y contenidos de los bloques 6 y 7, que serán finalmente tratados como una recapitulación.

En el tratamiento del bloque 3, el cine, seguiremos como ordenamiento una exposición

histórica. ¿Qué modelo de Historia del Cine utilizamos? El más convencional<sup>11</sup> y en sus puntos más elementales y significativos, no olvidamos que estamos en Primero de Bachillerato y tenemos algo menos de dos trimestres. Sin embargo, siempre que es posible, abordamos los aspectos financieros y de producción, tecnológicos, contexto de producción, recepción, etc. en los niveles que el tiempo y nivel de los alumnos nos permite, teniendo presente el modelo de análisis arriba expuesto, que a los alumnos no les resulta demasiado ajeno porque es similar en esencia al que aplican al realizar en clase de Historia el tratamiento de fuentes. Y, a partir tanto de fragmentos seleccionados como de las películas que proyectadas en su integridad trabajamos en lo posible sus aspectos estéticos.

De los orígenes del cine hasta la aparición del sonoro proyectamos sólo secuencias<sup>12</sup> que permitan contemplar y comprender el origen y desarrollo de un lenguaje que alcanza en los años 20 un grado de madurez y expresividad, agilidad y vigor desconocido por los alumnos, al tiempo que alguna de ellas nos dan pie a hablar de los aspectos financieros, así como de la configuración de un modelo de expresión basado en la narración literaria y un

montaje por continuidad –lo que da lugar a lo que denominamos MRI– que no son únicos<sup>13</sup>, si bien será en él en el que nos basaremos. Del llamado “cine mudo” sólo proyectamos una película completa –generalmente *El cameraman* (*The cameraman*, 1928).

El salto tecnológico que supone la incorporación del sonido como es sabido plantea una transformación profunda en los aspectos financieros, técnicos, de interpretación, de lenguaje cinematográfico, etc., así como del desarrollo del cine americano sobre el mercado mundial y sus mecanismos. *Cantando bajo la lluvia* recrea el momento, y supone el mejor instrumento para comprender todos esos contenidos, al tiempo que otros –el *Studio System* apoyado en el *Star System*, la creación de estrellas y mitos, de la prensa de *cotilleo*, etc.

A partir de ahora, las películas se proyectan en su integridad –entre 6 y 10, según el tiempo disponible–, y su selección varía, dependiendo de los alumnos y de las circunstancias, pero se hace en función de que sean representativas para trabajar contenidos del programa. Generalmente nos movemos entre las siguientes: *Ciudadano Kane*, *Casablanca*, *Roma*,

11. Nótese que en las referencias a películas sólo citamos director y año.

12. Los Lumière y Méliès, *Intolerancia*, *El acorazado Potemkin*, *Metrópolis*, *Y el mundo marcha*, *Berlín, sinfonía de una ciudad*, *Varieté*.

13. La secuencia de la escalinata del *Acorazado* permite ver claramente un tratamiento diferente del tiempo, y el arranque de *Berlín...* nos lleva prácticamente a la abstracción plástica.

*cità aperta, El Tercer hombre, La sal de la tierra, Psicosis, Con faldas y a lo loco, La noche americana, La historia oficial, La rosa púrpura de El Cairo, El té del harem de Arquímedes, La estrategia del caracol, Full Monty, Salam Bombay, ¡Bienvenido, Mr. Marshall!, El verdugo, Mujeres al borde de un ataque de nervios.* Todas ellas tienen múltiples perspectivas de análisis interesantes, y de todas ellas hay un trabajo previo para aplicar a su tratamiento, cada una tiene un interés particular para su proyección. Casi todas ellas, además, enlazan con temas o cuestiones que estos alumnos cursan en la Historia Contemporánea de Primero, lo que suele enriquecer el tratamiento, al tiempo redundan en aquéllos.

También se introduce alguna información sobre cine documental, que permitirá reflexionar acerca de la subjetividad de lo aparentemente objetivo, y del carácter de *construcción* que tienen tanto la ficción como la no ficción y lo inexacto de la identificación entre *realidad* y *no ficción*.

Una reflexión –¿final?– sobre el cine actual para la que pueden servir, al tiempo que introducen interesantes cuestiones, unos fragmentos del discurso de Woody Allen al recibir su premio Príncipe de Asturias en octubre de 2002:

“(…) Actualmente, los Estados Unidos han entrado en un periodo que yo creo poco creativo en cuanto al cine. Los Estudios conciben sus proyectos para hacer dinero exclusivamente, y las películas están destinadas al común denominador más bajo. No son películas maduras (...) Son películas que glorifican la tecnología como un fin en sí misma. Estos filmes no tienen que ver directamente con la tecnología, pero se hacen con tal aparato técnico que su contenido se convierte en algo implícitamente relacionado con la tecnología y el elemento humano se ha perdido por completo. Sólo en el cine europeo en la actualidad estamos empezando a ver películas que realmente tienen sentido, para adultos inteligentes y pensantes.

Es muy difícil para una persona que piense encontrar una película que ver por la noche en los Estados Unidos. Están todas dirigidas a niños de diez o doce años. Son las pocas películas europeas, o de Irán, China, Japón o Iberoamérica las que tienen más interés, las más provocadoras y significativas para aquellos de nosotros que seguimos pensando que el cine, y que ir al cine, es un arte.

(...) [En los Estados Unidos] el interés se centra en la producción de películas. El importe económico se ha hecho importantísimo. Se gastan cientos de millones y se pierden cientos de millones en un fin de semana. Se gasta más dinero en la publicidad de una película para lanzarla en Estados Unidos que todo el dinero que alguien como Buñuel se gastó en toda su vida (...)”<sup>14</sup>.

14. Woody ALLEN. Discurso pronunciado en Oviedo, 25 octubre de 2002 (fragmentos).

## La comunicación audiovisual

Queda alrededor de un tercio del curso para trabajar la publicidad, la televisión y resto de los medios, de la radio a Internet. Sin embargo, la formación ya adquirida –mecanismos de análisis y contenidos– así como la proximidad de estos medios permite avanzar deprisa.

Un buen punto de partida es la proyección de *Tesis* (Amenábar), película que tiene el “gancho” del interés con que suele seguirla el público adolescente, y que introduce interesantes elementos de reflexión acerca de los medios, de sus contenidos y acerca del papel del espectador en el diseño y contenido de lo que se realiza.

A diferencia del cine, haremos una breve introducción histórica de publicidad y de la televisión, pero nos centraremos en el trabajo de su situación actual de los medios, cubriendo los contenidos programados.

Se proporciona a los alumnos estadísticas<sup>15</sup> y textos acerca del papel de la publicidad y de la televisión y de los mecanismos de persuasión que utilizan<sup>16</sup>, materiales que serán trabajados, analizados y comentados inicialmente de forma individual, y después

colectivamente, al tiempo que se va explicando unos contenidos mínimos específicos y se proyectan *spots* y fragmentos de programas de televisión sobre los que se trabaja. Los modelos de análisis aplicados al cine son así adaptados.

Cada alumno ha de aplicar todo ello en trabajos prácticos. Por ejemplo, cada uno ha de exponer la presentación de un programa de televisión cualquiera, analizando desde su franja horaria y programas competidores hasta la publicidad que tiene, tanto antes y durante su emisión como dentro del mismo si la tiene, género o subgénero al que pertenece, público al que parece dirigirse esencialmente, contenido, etc. Asimismo, se hacen ejercicios similares con análisis y contrastes de Informativos, diversos modos de abordar las determinadas cuestiones candentes del momento, etc.

Generalmente esta parte les resulta muy atractiva, y a menudo se producen interesantes debates acerca de televisión y la publicidad que, aunque suelen quedarse en sus aspectos formales, a veces profundizan también en los de carácter social y sociológico e incluso llegando en ocasiones hasta los aspectos económicos y políticos que convierten a los *media* en posibles instrumentos de poder y control.

15. El análisis y valoración de las cifras de inversión en publicidad, índices de audiencia, etc.

16. Se trabaja a partir de dos fuentes esencialmente: fragmentos escogidos de PRATKANIS / ARONSON (1994) y de Joan FERRÉS (1996). A ellas suele añadirse algún texto de prensa reciente, porque en estas cuestiones la inmediatez suele sumar un mayor interés.

Sería grato decir que a final de curso estamos ante ciudadanos formados y críticos ante la imagen, que han desarrollado una alta sensibilidad estética y capaces de *elegir*, que no confunden un telediario con la realidad, que descodifican las comunicaciones inadvertidas y que han cambiado la servil adoración por la tecnología por la visión de ésta como un instrumento a nuestro servicio... Pero en los tiempos que corren sería demasiado parecido a un *happy end*. En realidad, buena parte de estos chicos seguirán viendo y discutiendo sobre lo que pasó ayer en *Gran Hermano* o como se llame el pro-

grama-basura que le suceda o haya sucedido en liderazgos de audiencia, preferirán la última producción *made in Hollywood* plana y llena de efectos especiales digitales a Billy Wilder o Woody Allen y seguirán sentados demasiado tiempo ante el televisor o el último videojuego. No obstante, en alguno se cumplirán nuestros más ambiciosos objetivos formativos. Varios querrán estudiar Imagen y Sonido. Alguno seguramente saldrá tocado por el cine, y –esperamos– casi todos terminen con un nuevo *chip* inadvertido que les obligue al menos a analizar un poco más y a tragar un poco menos.

## Bibliografía

---

- AGUILERA, M. / VIVAR, H. (Eds.) (1990): *La Infografía. Las nuevas imágenes de la comunicación audiovisual en España*. Madrid: FUNDESCO.
- APARICI, R. (coord.) y VV.AA. (1996): *La revolución de los Medios Audiovisuales. Educación y Nuevas Tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre (20<sup>ed.</sup> corregida y aum.; 10 ed.: 1993).
- ALBERT, P. / TUDESIO, A.J. (1982): *Historia de la radio y la televisión*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ALONSO, M. / MATILLA, L. (1990): *Imágenes en acción*. Madrid: Akal.
- ANDREW, D. (1992): *Las principales teorías cinematográficas*. Madrid: Ed. Rialp.
- BACHY, V. (1991): *Para ver el cine*. Estella (Navarra): Ed. Verbo Divino.
- BALÁZS, B. (1923): *El hombre visible o la cultura cinematográfica*.
- BARNOW, E. (1996): *El documental. Historia y estilo*. Gedisa Editorial. Barcelona.
- BERGONDO LLORENTE, E. (1995): *Ocio y medios audiovisuales* (3 volúmenes). Madrid: Proyecto Mentor. M1 Educación y C.
- BETTETINI, G. / COLOMBO, F. (1995): *Las nuevas tecnologías de la telecomunicación*. Barcelona: Paidós.
- BORDWELL, D. (1995): *El significado del filme. Inferencia y retórica en la interpretación cinematográfica*. Barcelona: Paidós.
- BORDWELL, D. / THOMPSON, K. (1995): *El arte cinematográfico*. Barcelona: Paidós.
- BURCH, NOEL (1987): *El tragaluz del infinito*. Madrid: Cátedra.



- CARDONA, D. / BERASARTE, R.F. (1972): *Lingüística de la publicidad*. Madrid: Júcar.
- CARMONA, R. (1991): *Cómo se comenta un texto filmico*. Madrid: Cátedra.
- CASETTI, F. (1994): *Teorías del cine: 1945-1990*. Madrid: Cátedra.
- CASETTI, F. / DI CHIO, F. (1991): *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.
- Diccionario de las tecnologías de la imagen*. British Kinematograph Sound & Television Society (1998). Barcelona: Gedisa.
- DOMÍNGUEZ, G. / TALENS, J. (dirs.) (1995): *Historia general del Cine*. (Doce volúmenes). Madrid: Cátedra.
- ECO, U. (1985): *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.
- ELSAESSER, T. (1997): *El concepto de cine nacional: el sujeto fantasmal del imaginario de la historia del cine*. Valencia: Epistome.
- FERRÉS, J. (1996): *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona: Ed. Paidós. Col. Papeles de Pedagogía.
- FERRO, M. (1995): *Historia Contemporánea y Cine*. Barcelona: Ariel.
- FURONES, M.A. (1980): *El mundo de la publicidad*. Barcelona: Salvat.
- GARCÍA GÓMEZ, E. (1989): *Radio y Televisión Educativas. El papel de la tecnología audiovisual en la evolución metodológica y curricular de la enseñanza*. Zaragoza: Ed. Kleos.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, E. / SÁNCHEZ, G.S. / MARCOS M.M. / URRERO P.G. (2000): *Historia general de la imagen. Perspectivas de la comunicación audiovisual*. Madrid: Universidad Europea-CEES Ediciones.
- GARCÍA MATILLA, E. (1990): *Subliminal: escrito en nuestro cerebro*. Madrid: Ed. Bitácora.
- GAUTIER, G. (1986): *Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido*. Madrid: Cátedra.
- GONZÁLEZ REQUENA, J. (1995): *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad*. Madrid: Cátedra.
- GORTARI, C. / BARBACHANO, C. (1985): *El Cine. Arte, evasión y dólares*. Barcelona: Salvat.
- GUBERN, R. (1974): *Mensajes icónicos en la cultura de masas*. Barcelona: Lumen.
- GUBERN, R. (1987): *La caza de brujas en Hollywood*. Barcelona: Anagrama.
- GUBERN, R. (1989): *Historia del Cine*. Barcelona: Lumen.
- GUBERN, R. (1992): *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili. (20 ed. revisada).
- GUBERN, R. (1997): *Medios icónicos de masas*. Historia 16 (Col. *Conocer el Arte*, n1 15). Madrid.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (1997): *Educación multimedia y Nuevas Tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- INSTITUTO de la Mujer. (1990): *La mujer en la publicidad*. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid
- Jarvie, I.C. (1974): *Sociología del Cine*. Madrid: Guadarrama.
- LAGNY, Michèle (1997): *Cine e Historia: problemas y métodos en la investigación cinematográfica*. Barcelona: Bosch.

- LOTMAN, Y.M. (1979): *Estética y semiótica del Cine*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.
- MALDONADO, Tomás (1994): *Lo real y lo virtual*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- MARMONI, G. (1977): *Iconografía femenina y publicidad*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.
- MILLERSON, Gerald (1998): *Cómo utilizar la cámara de video*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- MONTERDE, J.E. (1986): *Cine, Historia y Enseñanza*. Barcelona: Laia.
- NICHOLS, B. (1997): *La representación de la realidad. Cuestiones y conceptos sobre el documental*. Barcelona: Paidós.
- PAZ, M. / MONTERO, J. (coords.) (1995): *Historia y Cine. Realidad, ficción y propaganda*. Madrid: Ed. Complutense.
- PRATKANIS, A. / ARONSON, E. (1994): *La era de la propaganda. Uso y abuso de la persuasión*. Barcelona: Paidós.
- ROBINSON, J.F. / BEARDS, P.H. (1981): *El uso del video*. Andoain: Ed. Escuela de Cine y Vídeo.
- ROMAGUERA, J. (1991): *El lenguaje cinematográfico*. Madrid: Ed. de la Torre.
- ROMAGUERA, J./ ALSINA, H. (1989): *Textos y manifiestos del Cine*. Madrid: Cátedra.
- SHERMAN, E. (1992): *Frame by frame [El Cine paso a paso]*. Barcelona: Ed. Íxia.
- SALVADOR MARAÑÓN, A. (1997): *Cine, Literatura e Historia. Novela y Cine: recursos para la aproximación a la Historia Contemporánea*. Madrid: Ed. De la Torre.
- SÁNCHEZ-BIOSCA, V. (1995): *Una cultura de la fragmentación. Pastiche, relato y cuerpo en el cine y la televisión*. Valencia: Ediciones de la Filmoteca, col. Textos.
- SORLIN, P. (1992): *Sociología del Cine. La apertura para la Historia de mañana*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- SORLIN, P. (1996): *Cines europeos, sociedades europeas. 1939-90*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- ST. JOHN MARNER, T. (1984) *Cómo dirigir Cine*. Ed. Fundamentos.
- TRUFFAUT, F. (1974): *El Cine según Hitchcock*. Madrid: ALIANZA.
- VILCHES, L. (1998): *Taller de escritura para cine*. Barcelona: Gedisa.
- VILLAIN, D. (1994): *El montaje*. Madrid: Cátedra.
- ZUNZUNEGUI, S. (1985): *Mirar la imagen*. Bilbao: Servicio Editorial del País Vasco.

## Resumen

---

La comunicación audiovisual en el Bachillerato permite diversos enfoques. Desde la perspectiva de las Ciencias Sociales se ofrece una experiencia basada en un modelo de análisis que, partiendo del Cine, permite trabajar todos los medios desde su contexto en un amplísimo sentido, incidiendo en el desarrollo de la formación humanística, sin perder de vista los aspectos lingüísticos, semánticos, económicos, técnicos o políticos de los mismos.

*Palabras clave:* comunicación audiovisual; cine/enseñanza; cine/ciencias sociales; cine/historia.

## Abstract

---

The Audiovisual Communication subject in the last years of secondary education allows different approaches. From the perspective of Social Science, the author comments on an experience that, taking cinema as a starting point allows to study all the media in context giving importance to the development of their linguistic, semantic, economic, technical and political aspects.

*Key words:* audiovisual communication; cinema/teaching; cinema/social sciences; cinema/history.

**Alicia Salvador Maraón**

*Profesora de Enseñanza Secundaria y Doctora en Historia del Cine*

*Miembro del Consejo de Redacción de Secuencias*

*e-mail: aliciasalvador@telefonica.net*



## Libros recibidos

- BARTOLMÉ PINA, M. (2002). *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- COOPER, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- Destrezas comunicativas en la lengua española*. Alcalá de Henares: Instituto de Técnicas Educativas.
- En clave de calidad: la dirección escolar*. Alcalá de Henares: Instituto de Técnicas Educativas.
- FULLAN, M. (2002). *Las Fuerzas del Cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- GERVILLA, E. (2003). *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadas*. Madrid: Narcea.
- KUSHNER, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata.
- La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Alcalá de Henares: Instituto de Técnicas Educativas.
- La Educación intercultural un reto en el presente de Europa*. Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.
- La Geografía y la Historia, elementos del media*. Alcalá de Henares: Instituto de Técnicas Educativas.
- La iconografía en la enseñanza de la historia del arte*. Alcalá de Henares: Instituto de Técnicas Educativas.
- MARCO-STIEFEL, B. (coord.) (2002). *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Col. Apuntes IEPS. Madrid: Narcea.
- MARDOMINGO, M.J. (2002). *Psiquiatría para padres y educadores. Ciencia y arte*. Col. Educación hoy-estudios. Madrid: Narcea.
- Metodología de la enseñanza del inglés*. Alcalá de Henares: Instituto de Técnicas Educativas.
- ONTORIA, A. (2003). *Aprender con mapas mentales, una estrategia para pensar y estudiar*. Madrid: Narcea.
- VIÑAO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.



# Normas para los autores

- 1) *TARBIYA, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, admite trabajos y artículos inéditos, en castellano para cada una de sus secciones. La aceptación de los mismos corresponde al Consejo Editorial y serán remitidos a nombre de la Revista o al Editor.
- 2) Los originales deberán enviarse por triplicado, mecanografiados a doble espacio por una sola cara en hojas DIN A-4 y con un margen neto a la izquierda. Su extensión no excederá de 20 folios (iconografía aparte).
- 3) Se incluirá una primera página en la que se indicarán en el siguiente orden: título del trabajo, nombre y apellidos del autor o autores y centro de trabajo de los mismos con su dirección completa que posibilite correspondencia. Igualmente figurará un resumen en castellano y su traducción inglesa, de no más de 200 palabras, así como de 3 a 6 palabras claves en ambos idiomas.
- 4) Los trabajos de experimentos de investigación constarán de introducción, métodos, resultados, discusión y referencias.
- 5) Las referencias bibliográficas en el seno del texto, se citarán entre paréntesis con el apellido(s) del autor y año. Si el nombre del autor figura en el texto, se citará únicamente el año entre paréntesis.
- 6) La bibliografía se incluirá al final del trabajo en orden alfabético de apellidos, siguiendo los siguientes criterios: autor(es), año, título completo, lugar de edición y editorial. En el caso de artículos de revistas se incluirá: autor(es), año, título, nombre de la revista, número de páginas. Ejemplos:  
  
BRINCONES, I. (comp.) (1991). *Lecturas para la formación inicial del profesorado*. Madrid: Ediciones de la UAM.  
GONZÁLEZ, E. (1991). Escalas Reynell, adaptación a la población española. *Cuadernos del ICE.*, 18, 33-50.
- 7) Las notas se relacionarán numeradas a pie de página. Si dichas notas incluyesen referencias bibliográficas, se citarán según el criterio fijado en el punto 5º.
- 8) Las tablas, figuras, cuadros, gráficos, esquemas y diagramas, se presentarán en tinta negra sobre papel blanco. Se enviarán en hojas independientes numeradas y con su título o texto explicativo (si lo hubiera) mecanografiado a doble espacio en hoja aparte. El autor marcará en el margen del texto, a lápiz, con el número correspondiente, la ubicación aproximada en la que deberán aparecer los materiales iconográficos, independientemente, de que aparezca explícitamente señalado en el texto.
- 9) Salvo casos excepcionales no se admitirán fotografías, que deberán ser en blanco y negro, en brillo y de calidad suficiente para su reproducción. Su tamaño no será inferior a 6 x 9. Deberán ir numeradas al dorso indicando el apellido del autor o primer autor del trabajo. Sus títulos o textos (si los hubiera) deberán no superar los cuatro renglones, mecanografiados a doble espacio en hoja aparte. Igualmente se indicará en el margen del texto, a lápiz, su ubicación aproximada. Fotografías y textos se enviarán dentro de un sobre propio.
- 10) Los originales que deban ser modificados para su publicación, serán enviados a sus autores. Así mismo se comunicará la aceptación de trabajos para su publicación.





# Índice de números atrasados

## TARBIYA Nº 1-2

- Presentación. *Págs. 5-6.*  
Reformas educativas y progreso social.  
*Juan Delval. Págs. 7-18.*
- La psicología del aprendizaje y los modelos de diseño de enseñanza: la teoría de la elaboración.  
*Juan José Aparicio. Págs. 19-44.*
- La interacción entre el aprendizaje lógico-estructural (L) y el aprendizaje de contenido (C).  
*Antonio Corral Íñigo. Págs. 45-46.*
- El aprendizaje receptivo de las ciencias: preconcepciones, estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas.  
*José Otero. Págs. 57-66.*
- Los problemas de la enseñanza en la historia de España.  
*Julio Valdeón Baruque. Págs. 67-79.*
- El simbolismo algebraico o por qué los profesores nos empeñamos en complicar tanto la vida de nuestros alumnos?  
*Grupo Azarquiél. Págs. 81-90.*
- Reflexiones desde la psicolingüística sobre la enseñanza de la lengua.  
*Ignasi Vila. Págs. 91-92.*

## TARBIYA Nº 3

### Investigación

- Modelos y estrategias para la evaluación del conocimiento y su adquisición: Un estudio piloto.  
*Jesús Alonso-Tapia, Fermín Asensio, Eloísa Fernández, Ángeles Labrada, F. Carlos Moral. Págs. 7-48.*

### Avance de investigación

- El desarrollo de la noción de trabajo y prestigio ocupacional.  
*Purificación Sierra, Ileana Enesco. Págs. 51-56.*

### Estudios

- La representación y el aprendizaje de conceptos.  
*Maria Rodríguez Moneo. Págs. 59-79.*
- La evaluación de la creatividad: revisión y crítica.  
*Julio Olea Díaz. Págs. 81-98.*

### Experiencias

- Nuevas herramientas en el laboratorio de física.  
*J.Mª Meseguer Dueñas, J. Real Sáez y E. Bonet Salom. Págs. 101-118.*

## TARBIYA Nº 4

### Investigación

- Influencia del contexto temático en el razonamiento sobre problemas de Física en 21 de BUP.  
*Mª Carmen Pérez de Landazábal. Págs. 7-32.*

### Avance de investigación

- Evolución de las estrategias de aprendizaje en alumnos de enseñanza superior.  
*Carmen Aragonés Prieto. Págs. 35-39.*

### Estudios

- El Bachillerato: La modalidad de Artes. Las enseñanzas artísticas de régimen general.  
*Eugenio Bargueño Gómez. Págs. 43-63.*
- La formación inicial para la docencia universitaria.  
*Mª África de la Cruz Tomé. Págs. 65-88.*

### Experiencias

- Los programas de formación inicial para la docencia universitaria en la Universidad Autónoma de Madrid.  
*Mª África de la Cruz y Héctor Grad. Págs. 91-107.*

## TARBIYA Nº 5

### Presentación

- La propuesta de Pascual-Leone.  
*Antonio Corral Págs. 7-11.*

### Entrevista con J. Pascual-Leone

- Sobre inteligencia artificial, creatividad, inteligencia verdadera, voluntad, aprendizaje y desarrollo  
*Antonio Corral y Charo del Valle. Págs. 15-27.*

### Artículos

- Afirmaciones y negaciones, perturbaciones y contradicciones, en Piaget: ¿Es causal su última teoría?  
*Juan Pascual-Leone. Págs. 31-38.*
- Las matemáticas: fundamento de un desarrollo equilibrado.  
*Antonio Corral. Págs. 39-55.*
- Análisis racional de reglas de juegos practicados por niños fang en un poblado de Guinea Ecuatorial.  
*Pilar Pardo de León. Págs. 57-65.*

## TARBIYA Nº 6

### Investigación

El aprendizaje de la estructura de alto nivel de los textos de física.

*Isabel Brincones. Págs. 7-28.*

Un sistema integrado de Evaluación y entrenamiento en estrategias de aprendizaje.

*Carmen Vizcarro, Carmen Aragonés, Marta del Castillo e Isabel Bermejo. Págs. 29-43.*

### Estudios

Sociedad, sociología y currículum. Algunas reflexiones sobre la configuración del currículum en la sociedad de los noventa.

*José Luis Mora. Págs. 47-61.*

### Experiencias

La etiología en la enseñanza de las ciencias naturales. Una actividad en el zoológico como modelo de educación ambiental.

*Nicolás Rubio. Págs. 65-82.*

## TARBIYA Nº 7

Monográfico: Algunas reflexiones sobre el acceso a la Universidad.

Compilador: José Bernardo Álvarez

Presentación. Pág. 5.

Algunas reflexiones sobre el acceso a la Universidad: letras y números.

*José Bernardo Álvarez Martín. Págs. 7-14.*

A vueltas con los coordinadores.

*Mariano Brasa Diez. Págs. 15-21.*

Una lectura de las llamadas opciones de letras.

*Ángel Gabilondo. Págs. 23-44.*

Acceso a la Universidad por las opciones A y B en los Planes de Estudios de COU.

*Antonio Gutierrez Maroto y Rosario García Giménez. Págs. 45-59.*

¡Qué suerte ser una chica de letras y examinarse de selectividad en la Universidad Autónoma! (Algunos datos estadísticos sobre las pruebas de acceso).

*Mercedes Muños-Repiso Izaguirre. Págs. 61-67.*

Las pruebas de acceso a la Universidad

*Vicente Álvarez y Joaquín Toro. Págs. 69-82.*

El acceso a la Universidad de algunos países de la Unión Europea.

*Javier Manuel Valle López. Págs. 83-95.*

### Anexos

El debate actual sobre las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad.

*Apartado I del documento presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia al Consejo de Universidades. Toledo, 15 de diciembre de 1992. Págs. 99-110.*

Legislación sobre C.O.U. y acceso a estudios universitarios.

*Recopilación: Vicente Álvarez y Joaquín Toro. Págs. 111-116.*

## TARBIYA Nº 8

### Investigación

Un análisis de la acción tutorial en la enseñanza de adultos: diseño y validación de un programa de acción tutorial.

*Carmen Torres López y Josexu Linaza Iglesias. Págs. 7-23.*

### Estudios

Revisión de los programas instruccionales desarrollados para enseñar a comprender las ideas principales.

*Nuria Carriedo López. Págs. 27-53.*

Análisis de los supuestos ideológicos de la Reforma Educativa.

*Felipe Aguado Hernández. Págs. 55-68.*

### Experiencias

Exploración de la expresión oral en Educación Secundaria.

*Jesús Arribas Canales. Págs. 71-86.*

Cursos acelerados. Una posible opción para alumnos repetidores.

*José M<sup>o</sup> Meseguer Dueñas y Montserrat Robles Viejo. Págs. 87-104.*

## TARBIYA Nº 9

### Investigación

Enseñar a razonar: un enfoque metacognitivo.

*Francisco Gutierrez Martínez y Jesús Alonso-Tapia. Págs. 7-46.*

El desarrollo de las ideas acerca de la emisión monetaria en niños y adolescentes: estudio exploratorio.

*Marianela Denegri Coria. Págs. 47-60.*

### Estudios

Reflexiones sobre actualización Científico-Didáctica en Geografía.

*Antonio López Ontiveros. Págs. 63-81.*

El enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad en la Enseñanza.

*Andoni Garritz. Págs. 83-94.*

### Experiencias

Evaluación de la relación entre la formación de los alumnos de Física que acceden a la Universidad y la enseñanza en el Primer Curso Universitario.

*Isabel Brincones, J. Otero, T. López, S. Jiménez y J. Cuerva. Págs. 97-106.*

## TARBIYA Nº 10

Monográfico: Contenidos y métodos en la enseñanza.

Compiladores: Fernando Arroyo, César Sáenz y Manuel Álvaro.

Presentación. *Págs. 5 y 6.*

### Contenidos y métodos en la enseñanza

Una perspectiva sociohistórica.

*José Luis Mora. Págs. 9-14.*

Los contenidos disciplinares en el actual proceso de reforma educativa.

*Jesús Crespo Redondo. Págs. 15-22.*

El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza.

*Juan José Aparicio. Págs. 23-38.*

### Contenidos y métodos en la enseñanza de las matemáticas

La enseñanza de las matemáticas. un problema pendiente.

*César Sáenz de Castro. Págs. 41-53.*

Métodos y contenidos en la enseñanza de la matemática en la universidad.

*Eugenio Hernández. Págs. 55-63.*

Más allá del pensamiento lógico-formal en la enseñanza de las matemáticas.

*Antonio Corral. Págs. 65-76.*

### Contenidos y métodos en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Los fundamentos epistemológicos de las disciplinas en la selección de contenidos.

*Fernando Arroyo Ilera y Manuel Álvaro Dueñas. Págs. 79-89.*

Historia: conciencia de lo social y temporalidad.

*Julio Aróstegui. Págs. 91-100.*

Razonamiento y enseñanza de la historia.

*Mario Carretero y Margarita Limón. Págs. 101- 112.*

### Contenidos y métodos en la enseñanza de la Física

Contenidos y métodos en la enseñanza de la física.

*Isabel Brincones. Págs. 115-120.*

Deficiencias en los conocimientos de la física al llegar a la Universidad.

*Francisco Jaque Rechea. Págs. 121-126.*

Estrategias básicas de aprendizaje frente a contenidos y métodos en la enseñanza de la física.

*José Otero. Págs. 127-133.*

### Conferencia de clausura

La memoria creadora.

*José Antonio Marina. Págs. 137-146.*

## TARBIYA Nº 11

### Investigación

Un modelo de intervención para desarrollar las habilidades del resumen en escolares.

*Isabel Collado y Juan A. García Madruga. Págs. 7-27.*

### Estudios

Contribuciones para una pedagogía de la comunicación.

*Vitor Reia-Batista (Dpto. de Ciencias de la Comunicación y Comunicación Educativa de la Universidad del Algarve). Págs. 31-43.*

Igualdad y Educación en el Ministerio Maravall (1982-1988).

*Enrique Jesús Pérez Sastre. Págs. 45-54.*

### Experiencias

Diez prácticas y una filosofía de la enseñanza de la Física.

*Francisco Jaque Rechea y Fernando Cusso Pérez. Págs. 57-93.*

## TARBIYA Nº 12

Monográfico: Educación médica y para la salud.

Compilador: Ángel Gil Miguel

Introducción. *Pág. 5 y 6.*

Principios de la Educación para la salud.

*J. Del Rey Calero y E. Alegre del Rey. 9-16.*

La importancia de la Biología para los futuros estudiantes de Medicina.

*Amelia Caballero Borda y José Luis del Barrio Fernández. Págs. 17-24.*

Marco de referencia de la educación en Medicina.

*Adrián Martínez González y Ángel Gil Miguel. Págs. 25-37.*

Algunas reflexiones acerca de la enseñanza de la Medicina, a los dos años de la puesta en marcha del nuevo plan de estudios.

*Mª Elisa Calle Purón y Ángel Gil Miguel. Págs.39-47.*

Perfil académico de los estudiantes de primero de Medicina de la UCM.

*R. Cano, J.M. Castrillo, E. Cavero, J. Coronado, C. Chinchilla, J. Die, L. Donaire y A. Gil. Págs. 49-54.*

Reflexiones acerca del programa educativo en la enseñanza de la Medicina.

*Ángel Gil Miguel, Paloma Astasio Arbiza, Paloma Ortega Molina y Vicente Domínguez Rojas. Págs. 55-67.*

El programa de pregrado en atención primaria de la Universidad Autónoma de Madrid.

*Ángel Otero. Págs. 69-76.*

La Educación para la Salud en las enseñanzas no universitarias.

*Mª Teresa García Jiménez. Págs. 77-87.*

## TARBIYA Nº 13

### Investigación

Descripción de la toma de decisiones en Psicología: un intento de formalización.

*M<sup>a</sup> O. Márquez Sánchez, J.L. Taboada Calatrava y P. Adárraga Morales. Págs. 7-36.*

### Estudios

¿Qué significa pensar? Acerca del problema de la Filosofía.

*Ángel Gabilondo. Págs. 39-52.*

La educación en valores: transversalidad e interdisciplinariedad, un método de trabajo para la solidaridad, la tolerancia y la paz.

*Susana Montemayor Ruiz y Ignacio Jardón Arango. Págs. 53-65.*

### Experiencias

La persistencia de las concepciones alternativas en la formación de profesores.

*M.S. Stipcich y M. Massa. Págs. 69-80.*

Importancia de la química preparativa en los primeros estadios del aprendizaje.

*José Antonio Martínez Pons. Págs. 81-86.*

## TARBIYA Nº 14

Monográfico: Educación para la igualdad.

Compiladores: Isabel Correcher y Pilar Pérez Cantó.

### Introducción general

El Instituto Universitario de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid.

*Otilia Mó Romero. Págs. 7-9.*

La Conferencia de El Cairo: habilitación de la mujer, programas de población y desarrollo sostenible.

*Concepción Camarero Bullón. Págs. 11-22.*

Conferencia de Pekín: Educación, desarrollo e igualdad.

*Virginia Maquieira D'Angelo. Págs. 23-31.*

Genero y coeducación (un comienzo de libertad...).

*Paola Castagno Ayala. Págs. 33-41.*

La Historia de la Educación de las mujeres en España.

*Margarita Ortega. Margarita Ortega López. Págs. 43-53.*

### Educación para la igualdad en la enseñanza secundaria

Los roles de género, una construcción social. Reflexiones para la Educación Secundaria.

*Mónica Egea Reche. Págs. 57-63.*

Reflexiones de torno a la sensibilización sobre la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas.

*Concepción Jaramillo Guijarro. Págs. 65-70.*

Esteriotipos de género en el alumnado de Educación Secundaria.

*Carmen Diego, M<sup>a</sup> Ángeles Espinosa, Margarita Eva Rodríguez e Isabel Rupérez. Págs. 71-79.*

La Educación para la igualdad de Oportunidades entre los sexos en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: la experiencia FIPS.

*M<sup>a</sup> Isabel Corecher Tello. Págs. 81-86.*

### Apuntes desde el género en la educación para la salud

Condicionamientos de género en la educación para la salud.

*C. Prado, P. Gómez-Lobo, A. Ramos, R. Cuesta; P. Acevedo, M.C. Casals, S. Periañez, S. Martín y C. Araújo. Págs. 89-96.*

Mujeres y salud reproductiva en Perú: propuestas de educación y criterios de evaluación.

*Inmaculada Calzado del Llano, José Antonio Corraliza Rodríguez. Págs. 97-104.*

### Investigación y universidad

Los estudios de las mujeres en los nuevos Planes de Estudios de la UAM.

*María Pilar Pérez Cantó. Págs. 107-115.*

Una asignatura de la UAM desde la perspectiva del género: historia de las mujeres en la Antigüedad Greco-Romana.

*Elisa Garrido González. Págs. 117-121.*

El libro blanco de los estudios de las mujeres, en las universidades españolas.

*Mayte Gallego. Págs. 123-127.*

## TARBIYA Nº 15

Monográfico: Educación matemática.

Compilador: César Sáenz de Castro.

Introducción. Págs. 5 y 6.

### Reflexiones teóricas sobre la matemática y su enseñanza

La confrontación Ciencias-Letras: La matemática como saber integrador.

*Xenaro García Suárez. 9-20.*

Los supuestos en la enseñanza de la matemática.

*María Cecilia Papini; María Rita Otero e Inés Elichiribehety. Págs. 21-29.*

Del análisis de las Matemáticas de la LOGSE en la Educación Secundaria a otras reflexiones didácticas.

*Javier Peralta. Págs. 31-43.*

### Apuntes de historia de la matemática con posible interés para la práctica educativa

El teorema de Ptolomeo. Algunas contribuciones debidas a matemáticos españoles.

*Ricardo Moreno Castillo. 47-55.*

La aritmética árabe durante la Edad Media. Antiguos problemas aritméticos árabes.

*Concepción Romo Santos. Págs. 57-64.*

- El uso de la historia de las matemáticas en clase: el ejemplo de la cartografía y la navegación.  
*Bartolomé Barceló. Págs. 65-77.*
- Resolución de ecuaciones, unificación, automatización del conocimiento y matemática educativa.  
*Luis Carlos Cachafeiro. Págs. 79-88.*
- La naturaleza de la probabilidad. Una revisión histórico-epistemológica.  
*César Sáenz de Castro. Págs. 89-111.*

## TARBIYA Nº 16

### Investigación

- El estudio de los guiones más representativos en los tres motivos sociales: un estudio piloto sobre las creencias populares en motivación.  
*J.A. Huertas, M.º Rodríguez Moneo, R. Agudo, N. Villegas, P. Aznar, J. Calero y M.º S. Alonso. Págs. 7-22.*
- Evaluación psicopedagógica del estilo de aprendizaje. Estudio de las propiedades de medida del Learning Style Inventory de Dunnm Dunn & Price.  
*Jesús Valverde Berrocoso. Págs. 23-50.*

### Estudios

- La química, con nosotros. Una propuesta desde Nepantla.  
*José Antonio Chamizo y Andoni Garritz. Págs. 51-69.*

### Experiencias

- Una propuesta de práctica de genética mendeliana para bachillerato.  
*A. Hueto Pérez de Heredia. Págs. 73-79.*
- La Historia de la Ciencia en el aula: una propuesta didáctica.  
*Ana Rodríguez Rodríguez. Págs. 81-90.*

## TARBIYA Nº EXTRAORDINARIO

- Monográfico: Acceso a la Universidad y Marco Educativo.  
Compiladores: José Bernardo Álvarez y Fernando Arroyo.  
Presentación. *Págs. 5-8.*
- Problemas en torno al acceso a la universidad**
- La reforma del modelo de pruebas de acceso a la Universidad, ¿necesaria y suficiente?  
*José Bernardo Álvarez Martín. Págs. 11-21.*
- Las pruebas de acceso a la Universidad y las reformas del Bachillerato. Una perspectiva histórica.  
*Fernando Arroyo Ilera. Págs. 23-41.*
- Las pruebas de acceso a la Universidad desde la Enseñanza Secundaria.  
*Juan Antonio Sánchez y García Saúco. Págs. 43-55.*

- La Selectividad vista desde la perspectiva de un profesor universitario de Ciencias.  
*Francisco Jaque Rechea. Págs. 57-61.*
- Las pruebas de acceso a la Universidad en el marco de la LOGSE.  
*M.º Jesús Mohedano. Págs. 63-79.*
- Estudio comparado de las pruebas de acceso a la Universidad en la legislación española.  
*Vicente Álvarez y Joaquín Toro. Págs. 81-111.*

### Experiencias

- Breve informe sobre la prueba de selectividad LOGSE: Lengua Castellana y Literatura.  
*Antonio Rey Hazas y Soledad Varela Ortega. Págs. 115-123.*
- Las pruebas de Historia en el acceso a la Universidad.  
*María Jesús Matilla. Págs. 125-144.*
- La Geografía en las Pruebas de Acceso a la Universidad.  
*M.º Carmen González Muñoz. Págs. 145-164.*
- Las pruebas de Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente en el Acceso a la Universidad.  
*Juana Niedo. Págs. 165-175.*
- La Mecánica en el Bachillerato, en la Modalidad de Tecnología y en la Prueba de Acceso a la Universidad.  
*Félix Urbón Montero. Págs. 177-196.*
- Algunos resultados sobre las pruebas de Acceso a la Universidad Autónoma de Madrid.  
*M.º del Rosario López Giménez. Págs. 197-217.*
- Anexo: Procesos de gestión de las pruebas de acceso**
- Procedimiento de gestión de las Pruebas de Acceso a la Universidad de estudiantes procedentes del bachillerato LOGSE.  
*Dolores Guzmán Redondo. Págs. 221-223.*
- Proceso de gestión de las pruebas de acceso a la Universidad para los estudiantes que cursan el COU.  
*Concepción Sierra Alejandre y María Paz Saz Sánchez. Págs. 225-227.*

## TARBIYA Nº 17

- Monográfico: Educación ambiental.  
Compilador: Nicolás Rubio.  
Presentación. *Págs. 5 y 6.*
- Consideraciones sobre Educación Ambiental: Sociedad, Economía y Medio Ambiente.  
*Fernando Arroyo Ilera y Amparo Pérez Boldo. Págs. 7-27.*
- Análisis de la materia de Bachillerato: Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente.  
*Gema de Esteban Curiel, Óscar Durantez Romero,*

*Javier Benayas del Álamo y José Antonio Pascual Trillo. Págs. 29-41.*

Propuesta de unidad didáctica para la problemática ambiental urbana: Una experiencia en el Bachillerato.

*Blanca Susana Cruz Ulloa. Págs. 43-51.*

La Educación Ambiental: Una visión sintética de los problemas ambientales y su relación con otras esferas del quehacer humano.

*José Navarro Cortés. Págs. 53-61.*

La incorporación de la Educación Ambiental a la Universidad española.

*Javier Benayas del Álamo. Págs. 63-69.*

Los trabajos de campo en la enseñanza de las Ciencias Naturales y en la Educación Ambiental (una revisión y una propuesta de clasificación).

*Nicolás Rubio Sáez. Págs. 71-91.*

Educación y naturaleza en España cien años atrás

*Santos Casado. Págs. 93-100.*

## TARBIYA Nº 18 (1998)

Monográfico: El legado clásico: lengua, léxico y pensamiento político.

Compiladores: Helena Maquieira y Vicente Picón

### Presentación

*H. Maquieira y V. Picón. Págs. 5-6.*

### Lengua y léxico: el griego y el latín vivos

Presencia de la onomástica griega en el santoral castellano.

*M. Bueno Pérez. Págs. 9-22.*

Terminología gramatical: Grecia y nosotros.

*L. Conti Jiménez. Págs. 23-32.*

La expresión de las relaciones erótico-sexuales en latín y en español.

*R. López Gregoris. Págs. 33-42.*

Léxico latino en territorio no románico. Los préstamos latinos en euskera.

*M<sup>a</sup>. J. López Pantoja. Págs. 43-51.*

La metáfora en el léxico médico de origen griego

*H. Maquieira Rodríguez. Págs. 53-61.*

### Pensamiento político y organización social

Poder e ideología: de la república romana a las democracias modernas.

*A. Cascón Dorado. Págs. 65-77.*

Esplendor y miseria de los políticos: Grecia y nosotros

*L.M. Macía Aparicio. Págs. 79-95.*

El pensamiento político de Cicerón: actualidad de un ideario frustrado.

*V. Picón García. Págs. 97-109.*

La monarquía en la época helenística: un régimen aceptado.

*J. De la Villa Polo. Págs. 111-126.*

## TARBIYA Nº 19

### Investigación

Influencia de la escuela en la pérdida de identidad cultural: el caso de la educación indígena en la región de la Araucana.

*Omar Garrido Pradenas*

### Estudios

Giner y Cossio: Dos maestros para el 98.

*Jose L. Rozalén Medina*

Aprender a hacer la historia.

*José Carlos Gibaja Velázquez y Montserrat Huguet Santos.*

### Experiencias

Preguntas y respuestas sobre la evaluación de los alumnos en la enseñanza de las ciencias.

*Juan Miguel Campanario*

El texto elaborado como estrategia para la comprensión en filología.

*Isidro Pecharromán*

### Reseñas

## TARBIYA Nº 20 (1998)

Monográfico: Educación para la salud en adolescentes y jóvenes.

Compilador: Juan del Rey Calero.

### Presentación

*J. del Rey Calero. Págs. 5-7.*

La educación para la salud dentro del sistema educativo. Principios de educación y promoción de la salud.

*J. del Rey Calero, E. y M.A. Alegre del Rey. Págs. 9-19.*

Estudio de encuestas en adolescentes y jóvenes sobre conductas en salud.

*M.A. Graciani, M.L. Lasheras, J.J. de la Cruz y J. del Rey Calero. Págs. 21-28.*

Aspectos epidemiológicos y sociológicos del consumo de tabaco por adolescentes.

*J. del Rey Calero, E. y M.A. Alegre del Rey. Págs. 29-44.*

Los excesos en el consumo del alcohol por los adolescentes.

*J. del Rey Calero, E. y M.A. Alegre del Rey. Págs. 45-56.*

Análisis de factores de riesgo en accidentes de tráfico según hábitos de comportamiento en jóvenes madrileños.

*M.R. López, M.L. Lasheras, J.J. de la Cruz, M.A. Graciani y J. del Rey Calero. Págs. 57-65.*

El consumo de drogas por adolescentes y jóvenes.

*J. del Rey Calero, E. y M.A. Alegre del Rey. Págs. 67-82.*

Patrones de comportamiento sexual. Riesgos de la sexualidad: ETS y embarazos no deseados.

*J. del Rey Calero, M.A. Graciani, E. y M.A. Alegre del Rey. Págs. 83-95.*

Recapitulación: Información e intervención para la prevención y promoción de la salud.

*J. del Rey Calero. Págs. 97-102.*

FE DE ERRATAS DEL N° 19 Aprender a hacer la historia.

*José Carlos Gibaja Velázquez y Montserrat Huguet Santos. Págs. 103-104.*

## TARBIYA N° 21 (1999)

### Introducción

La educación científica y humanística: una reflexión necesaria.

*Fernando Arroyo y Manuel Álvaro. Págs. 7-24.*

### La educación científica y humanística

Las humanidades en la enseñanza.

*Francisco Rodríguez Adrados. Págs. 27-42.*

Ciencias, humanidades y educación.

*Cayetano López. Págs. 43-54.*

### La educación histórica

La enseñanza de la historia: y el debate de las humanidades.

*Joaquín Prats. Págs. 57-75.*

¿Qué historia enseñar?

*Julio Valdeón Baruque. Págs. 7-86.*

### La educación lingüística

La educación lingüística en una España plurilingüe.

*Francisco A. Marcos Marín. Págs. 89-108.*

## TARBIYA N° 22 (1999)

### Estudios

La reforma Educacional chilena y sus desafíos a la formación de profesores.

*Reginaldo Zurita. Págs. 5-18.*

Educación de la temporalidad en E.S.O. y Bachillerato.

*Pablo Antonio Torres Bravo. Págs. 19-36.*

Bilingüismo y aprendizaje de la lecto-escritura en español.

*Esther Calero Pérez, Andrés Calero Guisado y Raquel Pérez González. Págs. 37-53.*

### Experiencias

Un procedimiento más sencillo que el habitual para demostrar las fórmulas de las derivadas de un producto y de un cociente.

*Ricardo Moreno Castillo. Págs. 57-60.*

La influencia de los errores conceptuales en la enseñanza de las matemáticas en la Universidad.

*E.A. Sánchez Pérez, L.M. García Raffi y J.V. Sánchez Pérez. Págs. 61-71.*

Preguntas abiertas: Dando utilidad a lo aprendido.

*Ángel Ezquerro Martínez y Rosa Romano Mendoza. Págs. 73-79.*

## TARBIYA N° 23 (1999)

Monográfico: Formación permanente del profesorado: Una experiencia innovadora de la Universidad Nacional Autónoma de México

Compilación: Adela Castillejos Salazar

*Presentación.*

*César Sáenz y Fernando Arroyo. Págs. 5-7.*

*Prólogo.*

*Marcela L. Palma. Págs. 5-7.*

*Introducción.*

*Adela Castillejos. Págs. 5-7.*

### PRIMERA PARTE

*Contexto, antecedentes e historia del programa PAAS.*

*Adela Castillejos Salazar y Jorge Hernández Velasco. Págs. 13-27.*

*Principales características y desarrollo del programa PAAS.*

*Raúl García Acosta. Págs. 29-44.*

### SEGUNDA PARTE

*Una contribución a la enseñanza de la Biología en el nivel medio-superior en México.*

*Juan Manuel Rodríguez Chávez, Mónica Vizcaino Cook y Cecilia Verduzco Martínez. Págs. 47-53.*

*Tendencias actuales en la enseñanza de la Física en bachillerato.*

*Virginia Astudillo Reyes, Juan José Espinosa Rivera, Patricia Goldstein Menache y Mª del Pilar Segarra Alberú.*

*Págs. 55-62.*

*Matemáticas: expectativas y realidades.*

*Mary Glazman Nowalski, Alfonso Escoto Jaramillo, Francisco Javier Hernández Velasco, Sergio López Luna y Mª de*

*los Ángeles Trejo Sánchez. Págs. 63-73.*

*La formación de profesores de Química en el nivel preuniversitario desde la perspectiva del PAAS.*

*Glinda Irazoque Palazuelos, Cristina Rueda Alvarado, Ana María Gurrola Togassi y Raúl Sánchez Figueroa.*

*Págs. 75-85.*

*Historia: disciplina y función social.*

*Norma de los Ríos Méndez, Ariel Martínez Sosa y Pablo Ruiz Murillo. Págs. 87-96.*

*De la Literatura y algo más: la actualización, un compromiso permanente.*

*Carlos Cervantes, María Isabel Gracida y Marcela Palma Basualdo. Págs. 97-102.*

*Perspectivas de la enseñanza de la Filosofía en bachillerato de la UNAM.*

*Antonio Moysen Lechuga, Julianna Virginia Navarro Lozano y Pedro Joel Reyes. Págs. 103-108.*

*La construcción del conocimiento en estudiantes de la asignatura de Psicología en el bachillerato de la UNAM.*

*Yolanda Gamboa Martínez, Thelma Elena Negrete López, Alma Angélica Martínez Pérez y María del Rocío Zaldívar*

*Maldonado. Págs. 109-115.*

*Como actualizarse en Inglés en 2.000 horas sin morir en el intento.*

*Elsa Araceli Albarrán León y Rolando Adrián Abúndez Ramírez. Págs. 117-122.*

*Reflexiones finales.*

*Adela Castillejos y Jorge Hernández. Págs. 123-124.*

#### **TARBIYA Nº 24 (2000)**

##### **Estudios**

La naturaleza de la ciencia y la Formación del Profesorado: Reflexiones desde los estudios sobre la ciencia.

*Mª Luisa Ortega. Págs. 5-18.*

El aprendizaje de las ciencias, un proceso comunicativo y constructivo.

*María Rodríguez Moneo. Págs. 19-34.*

Viaje de ida y vuelta a la ciencia ilustrada y su influencia en la educación colonial americana.

*Antonio E. de Pedro. Págs. 35-50.*

##### **Experiencias**

La prensa como enlace didáctico entre la realidad informativa y la educativa.

*José A. León y Antonia Parras. Págs. 51-68.*

La resolución de problemas como estrategia didáctica en medio ambiente.

*Ándres García Ruíz, Mª Dolores Castro Guío, Javier Molina González y Cristina Cerezo Martínez. Págs. 69-80.*

Las percepciones de los estudiantes sobre el trabajo en pequeños grupos colaborativos. Un estudio en el área de física y química.

*Luis Mª Rodríguez, Jesús Mollado Cea y Félix A. Gutiérrez Múzquiz. Págs. 81-98.*

##### **Reseñas**

#### **TARBIYA Nº 25 (2000)**

Monográfico: La Escuela en Conflicto

Compiladora: *Amparo Caballero*

Presentación: *Amparo Caballero. Págs. 5-6.*

La conflictividad escolar como reflejo social: tomando una perspectiva global del problema.

*Luis A. Cerrón Jorge. Págs. 7-19.*

Poder y conflicto en la escuela: una dimensión polémica de la educación.

*Luis de la Corte Ibáñez. Págs. 21-48.*

Autoridad y control en el aula: de la disciplina escolar a la disciplina judicial.

*Juan Carlos Lago y Luis Ruiz-Roso. Págs. 49- 93.*

Transformar los conflictos: una apuesta.

*Amparo Caballero. Págs. 95-106.*

#### **TARBIYA Nº 26 (2000)**

Monográfico: Cambio Conceptual y Educación

Compiladora: *María Rodríguez Moneo*

Presentación: Estado actual y nuevas direcciones en el estudio del cambio conceptual

*María Rodríguez Moneo. Págs. 5-11.*

Los estudios sobre el cambio conceptual y las aportaciones de la Psicología del Aprendizaje.

*Juan José Aparicio y María Rodríguez Moneo.*

*Págs. 13-30.*

¿Puede ayudar la teoría del cambio conceptual a los docentes?

*Elena Martín Ortega. Págs. 31-50.*

Motivación y cambio conceptual.

*María Rodríguez Moneo y Juan Antonio Huertas.*

*Págs. 51- 72.*

Cambio conceptual y enseñanza de la Historia.

*Mario Carretero. Págs. 73-82.*

El cambio conceptual de los contenidos de la historia local en contextos de aprendizaje formal e informal.

*Heredina Fernández Betancor y Mikel Asensio*

*Brouard. Págs. 83-116.*

Las teorías sobre la estructura de la materia: discontinuidad y vacío.

*Miguel Ángel Crespo y Juan Ignacio Pozo.*

*Págs. 117-140.*

#### **TARBIYA Nº 27 (2001)**

##### **Investigación**

Normas perversas en los estudios de ingeniería.

*Luis Venancio Oceja Fernández. Págs. 5-23.*

##### **Estudios**

Opiniones sobre las relaciones entre Ciencia, Tecnología y Sociedad.

*María Antonia Manassero Mas y Ángel Vázquez Alonso. Págs. 24-56.*

El derecho a la universalidad: Un desafío educativo para el Siglo XXI.

##### **Experiencias**

La señalización y el recuerdo de textos expositivos y su organización.

*Andrés Medina Jaén. Págs. 75-98.*

##### **Reseñas**



## TARBIYA Nº 28 (2001)

Monográfico: Escritura Creativa

Compilador: *Francisco Alonso*

Presentación: La escritura creativa en secundaria

*Francisco Alonso. Págs. 5-7.*

La escritura en los aledaños de lo literario.

*Benigno Delmiro Coto. Págs. 9-50.*

Didáctica de la escritura creativa

*Francisco Alonso. Págs. 51-66.*

Formación de profesorado en Creación Literaria: una necesidad.

*José Luis Corrales. Págs. 67-79.*

La escritura creativa de textos dramáticos.

*Inmaculada González García. Págs. 81-105.*

## TARBIYA Nº 29 (2001)

Monográfico: Educación y Cambio Social

REDFORD: una red internacional de universidades para un nuevo modelo de cooperación entre Europa y América Latina.

*Marcel Pariar y Manuel Lagos. Págs. 7-19.*

El impacto de la globalización y la construcción de una educación para la ciudadanía.

*José Juan Amar Amar. Págs. 21-33.*

Educación, ciudadanía, desarrollo.

*Marcel Pariar. Págs. 35-60.*

Cambio social y formación del profesorado

*Manuel Álvaro Dueñas*

*y Amparo Caballero González. Págs. 61-73.*

Las relaciones escuela y sociedad en una comunidad interétnica. El caso de la educación en la región de la Araucanía.

*Omar Garrido Prádenas. Págs. 75-86.*

Identidades locales y modernización. Un estudio en la Araucanía, Chile.

*Berta Herrera y Alfredo Pintor. Págs. 87-108.*

Experiencias de la universidad cubana en su vínculo con la sociedad.

*Juan Francisco Vega Meredos. Págs. 109-118.*

Una nueva función formativa: la tutoría telemática.

*César Sáez de Castro. Págs. 119-133.*

## TARBIYA Nº 30 (2002)

### Investigación

Sobre las actitudes y creencias CTS del profesorado de primaria, secundaria y universidad.

*José Antonio Acevedo Díaz, Ángel Vázquez Alonso, Pilar Acevedo Romero, M<sup>a</sup> Antonia Manassero Mas. Págs. 5-28.*

### Estudios

Estrategias referenciales. Cómo mejorar la comprensión del "hilo conductor" en la lectura de textos expositivos.

*Manuel Montanero Fernández. Págs. 31-46.*

La educación de valores. Reflexiones y experiencias desde el enfoque histórico-cultural.

*Victoria Ojalvo Mitrany. Págs. 47-60.*

### Experiencias

Experiencias en el apoyo a la formación de profesores de la educación superior.

*Elvira Martín Sabina, Viviana González Maura, Miriam González Pérez. Págs. 63-78*

Un ejemplo de actualización e integración del profesorado novel universitario mediante el desarrollo de proyectos didácticos: las prácticas de matemáticas con ordenador.

*S. Oltra Crespo, E.A. Sánchez Pérez, O. Valero Sierra. Págs. 79-90.*



**TARBIYA**  
**Revista de Investigación e Innovación Educativa**

Nº	Contenido	Fecha	Precio por unidad	Precio de la suscripción anual por tres números
1-2	Investigación, Estudios y Experiencias	julio-noviembre, 1992	Agotado	—
3	Investigación, Estudios y Experiencias	marzo, 1993	Agotado	—
4	Investigación, Estudios y Experiencias	julio, 1993	Agotado	—
5	Monográfico: Dedicado al Profesor Juan Pascual-Leone	noviembre, 1993	Agotado	—
6	Investigación, Estudios y Experiencias	enero-abril, 1994	700	1.500
7	Monográfico: Algunas reflexiones sobre el acceso a la Universidad	mayo-agosto, 1994	700	
8	Investigación, Estudios y Experiencias	septiembre-diciembre, 1994	700	
9	Investigación, Estudios y Experiencias	enero-abril, 1995	700	1.500
10	Monográfico: Contenidos y métodos en la Enseñanza	mayo-agosto, 1995	700	
11	Investigación, Estudios y Experiencias	septiembre-diciembre, 1995	700	
12	Monográfico: Educación médica y para la salud	enero-abril, 1996	800	Nacional: 2.250
13	Investigación, Estudios y Experiencias	mayo agosto, 1996	800	Extranjero: 3.000
14	Monográfico: Educación para la igualdad	septiembre-diciembre, 1996	800	
15	Monográfico: Educación Matemática	enero-abril, 1997	800	Nacional: 2.250 Extranjero: 3.000
16	Investigación, Estudios y Experiencias	mayo-agosto, 1997	800	
Extra	Acceso a la Universidad y Marco Educativo	junio, 1997	1.650	
17	Monográfico: Educación ambiental	septiembre-diciembre, 1997	800	Nacional: 2.250 Extranjero: 3.000
18	Monográfico: El legado clásico: Lengua, léxico y pensamiento político	enero-abril, 1998	800	
19	Investigación, Estudios y Experiencias	mayo-agosto, 1998	800	
20	Monográfico: Educación para la salud	septiembre-diciembre, 1998	800	

**TARBIYA**  
**Revista de Investigación e Innovación Educativa**

Nº	Contenido	Fecha	Precio por unidad	Precio de la suscripción anual por tres números
21	Monográfico: La Educación Científica y humanística	enero-abril, 1999	1.000	Nacional: 2.250 Extranjero: 3.000
22	Investigación, Estudios y Experiencias	mayo-agosto, 1999	1.000	
23	Monográfico: Formación permanente del profesorado Una experiencia innovadora de la Universidad Nacional Autónoma de México	septiembre-diciembre, 1999	1.000	
24	Estudios y Experiencias	enero-abril, 2000	1.000	Nacional: 2.250 Extranjero: 3.000
25	Monográfico: La Escuela en conflicto	mayo agosto, 2000	1.000	
26	Monográfico: Cambio conceptual	septiembre-diciembre, 2000	1.000	
27	Investigación, Estudios y Experiencias	enero-abril, 2001	1.000	Nacional: 2.250 Extranjero: 3.000
28	Monográfico: Escritura Creativa	mayo-agosto, 2001	1.000	
29	Monográfico: Educación y Cambio Social	septiembre-diciembre, 2001	1.000	



# tarbiya

Revista de investigación e innovación educativa

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN  
PARA EL AÑO 2002 (3 NÚMEROS)

Apellidos ..... Nombre .....  
Calle ..... N.º ..... Código Postal .....  
Ciudad ..... Provincia ..... Tfno. ....

En caso de solicitar factura:

A nombre de .....

NIF/CIF: .....

PRECIO DE LA SUSCRIPCIÓN (gastos de envío incluidos):

— Nacional  13,5 euros — Extranjero  18 euros

FORMA DE PAGO: Talón a nombre de: **Fundación General de la UAM - Tarbiya**

Envío del talón y del boletín de suscripción a:

Servicio de Publicaciones  
Instituto de Ciencias de la Educación  
Campus Universitario de Cantoblanco  
28049 MADRID  
Tel.: 91 397 46 35 / 91 397 50 22

## BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Deseo suscribirme a **SECUENCIAS. Revista de Historia del Cine** a partir del número \_\_\_\_\_.

NOMBRE:

APELLIDOS:

DIRECCIÓN POSTAL:

### Suscripción anual (dos números):

1 año	España	Europa	Otros países
Individual	10 euros (1.750 ptas)	18 euros (3.000 ptas)	21 euros (3.500 ptas) (25 dólares)
Institucional	15 euros (2.500 ptas)	21 euros (3.500 ptas)	24 euros (4.000 ptas) (28 dólares)

### Suscripción bianual (cuatro números):

1 año	España	Europa	Otros países
Individual	20 euros (3.500 ptas)	36 euros (6.000 ptas)	42 euros (7.000 ptas) (50 dólares)
Institucional	30 euros (5.000 ptas)	42 euros (7.000 ptas)	48 euros (8.000 ptas) (56 dólares)

### Forma de pago

- Talón nominativo a nombre de:  
**Asociación Cultural Animatógrafo. Revista Secuencias**
- Transferencia a la cuenta corriente:  
**2085/9285/62/0300043990**

Dirección Postal: Instituto Universitario de Ciencias de la Educación - Universidad Autónoma de Madrid - 28049 Madrid

## BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Deseo suscribirme a **SECUENCIAS. Revista de Historia del Cine** a partir del número \_\_\_\_\_.

NOMBRE:

APELLIDOS:

DIRECCIÓN POSTAL:

### Suscripción anual (dos números):

1 año	España	Europa	Otros países
Individual	10 euros (1.750 ptas)	18 euros (3.000 ptas)	21 euros (3.500 ptas) (25 dólares)
Institucional	15 euros (2.500 ptas)	21 euros (3.500 ptas)	24 euros (4.000 ptas) (28 dólares)

### Suscripción bianual (cuatro números):

1 año	España	Europa	Otros países
Individual	20 euros (3.500 ptas)	36 euros (6.000 ptas)	42 euros (7.000 ptas) (50 dólares)
Institucional	30 euros (5.000 ptas)	42 euros (7.000 ptas)	48 euros (8.000 ptas) (56 dólares)

### Forma de pago

- Talón nominativo a nombre de:  
**Asociación Cultural Animatógrafo. Revista Secuencias**
- Transferencia a la cuenta corriente:  
**2085/9285/62/0300043990**

Dirección Postal: Instituto Universitario de Ciencias de la Educación - Universidad Autónoma de Madrid - 28049 Madrid