

La pedagogía del cine en la Universidad española

José César Jurado Espinar

Universidad de Alcalá

2007

Agradecimientos	
Prefacio.....	4
La presente tesis.....	15
1.-Cuestiones preliminares	
Ver el cine.....	27
La crítica de cine.....	36
Cuestiones generales sobre el cine como texto.....	39
Literatura y cine	50
El cine como imagen: un modo privilegiado de mirar.....	54
La proyección o la recepción: el espectador ante el cine	67
Una dificultad: La <i>multidisciplinariedad</i> del cine.....	70
Arte o industria. El productor, el director y el actor	73
2.-El cine como problema educativo	
Estado de la cuestión: cine, educación y alumnado	79
Perspectivas pedagógicas	87
La tecnología educativa	94
La enseñanza del cine en nuestras universidades	107
Los posibles discentes y las facultades de impartición	111
El profesor de cine y su formación. Cine y perfeccionamiento docente.....	122
Docencia, investigación y dedicación profesional	130
El cine en los planes de estudios: una idea de conjunto	134
3.-El curso de cine	
La estructura del curso de cine. Esbozo de un temario	139
Algunos manuales de cine	149
Las sesiones del curso. Clases teóricas y prácticas	165
El visionado	169
La evaluación del curso	175
Las condiciones materiales de la clase de cine	181
Los soportes técnicos.....	186
4.-El comentario de textos fílmicos	
El comentario en la clase de cine.....	192
Las partes de un film	207
El montaje	217
La puesta en escena. El punto de vista.....	228
5.-Las perspectivas diacrónica y geográfica	
El nacimiento del cine.....	234
La consolidación de un lenguaje.....	240
La consolidación del sonido.....	243
El cine europeo de los años veinte.....	246
El cine estadounidense de los años veinte.....	249
El cine estadounidense de los años cuarenta y cincuenta.....	252
El cine estadounidense de los años sesenta.....	255
El cine estadounidense contemporáneo.....	258
Los grandes estudios de EE.UU.....	261
El cine latinoamericano.....	264

El cine japonés.....	268
El cine europeo de los años treinta y cuarenta.....	271
El cine europeo de los años cincuenta y sesenta.....	274
El cine europeo contemporáneo.....	277
6.-Aspectos y ejercicios complementarios	
Los ejercicios prácticos	281
Un ejemplo de comentario aplicado a la pedagogía social.....	283
Blanco y negro y color: posibles filmes para comentar.....	285
El cine de autor: una propuesta de la Universidad Carlos III.....	288
El problema de la filmografía y la bibliografía	290
Ideas para un cine-forum por países y épocas.....	295
7.-Conclusiones.....	298
8.-Bibliografías	
A) Bibliografía de materiales pedagógicos.....	303
B) Bibliografía de realizadores y actores.....	309
C) Bibliografía general del cine.....	312
Resumen en inglés / <i>abstract</i>	323

Prefacio

Antes de entrar en la materia de esta Tesis Doctoral, conviene señalar varias cuestiones fundamentales, al menos en apariencia: ¿es el cine un arte? ¿Se trata, como suele decirse a menudo, del *séptimo arte*? ¿Forma parte de esas artes o artesanías incómodas, fronterizas, adventicias...?

Más aún, supuesto que estamos ante una forma artística, ¿es el cine un arte comunicable y, por tanto, un arte que podamos enseñar en las aulas de clase? ¿En qué pueden contribuir la moderna pedagogía y la tecnología educativa en este sentido?

El primer acercamiento a las primeras de esas preguntas tendría que ser forzosamente histórico, biográfico y hasta personal: ¿Pensamos cada uno de nosotros que el cine es arte, cultura, comunicación, industria...?

Algunos criterios particulares de artistas o escritores pueden ser significativos en este punto.

Fernando Vallejo ha afirmado que, tras una carrera cinematográfica como guionista, ha decidido que el cine no era un arte y, por tanto, no merecía su contribución. Deja atrás, sin embargo, varias grandes películas sustentadas en sus novelas. Y su extremo rigor personal nos hace dudar de si no exagera el narrador colombiano en tan radical tesis. A él debemos una porción apreciable del moderno cine de su país, estimable e importante en el difícil panorama latinoamericano.

Si retrocedemos a los orígenes del cinematógrafo, estamos ante un oficio ya antiguo: desde el desvelamiento de la proyección de las imágenes por los

Lumière el 28 de diciembre de 1895 en París, ha transcurrido más de un siglo de experimentos y expansión del cine como arte y como industria. Es ése el momento de la verdadera creación del cine porque los Lumière hallaron el medio de tomar y reproducir imágenes a voluntad, frente a los experimentos anteriores –Plateau, Marey, Edison- para crear la ilusión de un movimiento ante el espectador.

Debe tenerse en cuenta para lo que sigue que, en el invento formidable de estos genios decimonónicos, ya estaba presente la aplicación comercial, aunque fuese como atracción de feria. El mismo Edison vio ya ciertas posibilidades en su invento de la perforación de la película. Y si los Lumière no quisieron vender su invento a Méliès –se negaron a ello, con la frase famosa “no se vende joven, y dénos las gracias”-, éste sí supo lanzarlo de forma incipiente con su *Viaje a la luna*, de extraordinario metraje para la época (no olvidemos que el ingenioso Méliès vendía su película por metros) y de factura estética muy interesante y avanzada para la época.

La rentabilidad comercial no tardaría en llegar, pues el avispa Charles Pathé, cuyos primitivos estudios aún sobreviven en Montreuil, cerca de París, supo comercializar el filme e inventar el procedimiento actual de alquiler para la exhibición. Ya en manos de este emprendedor negociante se estructura la industria en sus tres partes actuales: producción, distribución y exhibición. Y es Pathé quien coloca al comienzo de sus filmes un símbolo comercial de su empresa, antecedente del león actual: un gallo.

Pero sobrevienen pronto la inquietud estética y la demanda social. En la década de 1910 varios son los movimientos juveniles o *ismos* que esgrimen el cine como bandera, de signos tan opuestos en apariencia como el Futurismo italiano y el Cine-Ojo, los Kinoks, los FEKS o el Excentricismo soviéticos, entre otros ejemplos evidentes y bien conocidos por los especialistas.

Mientras tanto, la tecnología adoptó su forma definitiva: se diferenciaron cámara y proyector y después el mecanismo de manivela se transformó en un motor eléctrico. Mientras tanto, entre las masas de emigrantes de EEUU., el nuevo invento hace furor, ya que los entretiene aunque no sepan inglés...

Esto plantea de nuevo la pregunta: a la altura de 1910, ¿estamos ante un

arte o ante un pasatiempo, como el circo? ¿O un juguete, como la linterna mágica? ¿Se trata de una diversión al estilo del vodevil o del teatro francés *de boulevard*, el cabaret?

No cabe negar la proyección del cine como artefacto infantil, desde el Pathé-Baby hasta el Cinexín de los años sesenta y el género del cine para niños, entre otras ramificaciones. Tampoco podemos ignorar el contagio del cabaret, visible por lo menos hasta la película homónima y premiadísima de Bob Fosse, pues desde sus comienzos, como estudiara ya Nicoll en 1937 y después ha visto Sontag, el cinematógrafo se asimiló al teatro en sus encuadres y escenografías, a pesar del obstáculo relativo del cine mudo.

Estos contagios, asimilaciones y analogías, sospechosos para algunos críticos, delatan el aburguesamiento, la teatralización, la literaturización y la pronta tradicionalización del cine, que en seguida serían denunciadas por los puristas del arte y los vanguardistas. Los locales, ahora especializados, se ennoblecen con suntuosas decoraciones para atraer a las clases medias y la proyección se acompaña de una orquestación, como si de una ópera se tratase...

Sin embargo, desde el manifiesto indignado de Ricciotto Canudo de 1911, titulado nada menos que “El cine es un arte”, los cineastas y críticos se han visto obligados a proclamar lo que ellos estiman como una verdad incontrovertible. A Canudo pertenece la formulación precisa de *séptimo arte*, acuñada en su título “Manifiesto de las siete artes”. Por tanto, arte e industria irán de la mano a partir de ese momento, como recelosas compañeras de viaje. Frente a esta visión esteticista, un Walter Benjamín expone su importante teoría de la moderna *reproductibilidad* técnica del arte en el siglo XX.

Y la industria cambia de rumbo en pocos años: de las primeras producciones y empresas francesas, italianas y danesas –la Nordisk, con su emblema del oso-, pasaremos después de la Primera Guerra Mundial a los grandes monopolios norteamericanos, que predominan todavía hoy. En esa guerra la última víctima fue la productora alemana UFA, comprada poco a poco –actores, directores y hasta el productor Erich Pommer- por las empresas estadounidenses.

Porque el más decidido promotor del cine como una industria, aunque con

una honda y constante preocupación estética, será el famoso actor, productor y sobre todo director David Wark Griffith, quien desde la firma Biograph y con unas características marcas de propiedad intelectual sobre sus filmes, trabajará incansablemente en ambas direcciones durante los años diez del siglo XX, en especial en su *Birth of a Nation* de 1915. Hacia 1940 –cuando Orson Welles llega a Hollywood- el cine es ya la cuarta industria más grande de América del Norte.

Pero volvamos al cine como arte. Siguiendo el ejemplo de Canudo, otros vanguardistas se aferran a la misma bandera cinematográfica de los nuevos tiempos, pues la gran pantalla, incluso en su formato comercial iniciado por Pathé y continuado por los Pinkerton, Keystone, etc., les ofrece una muestra de verdadera actualidad y vanguardia artística. De ahí los desarrollos posteriores, desde el cine soviético maduro de Eisenstein hasta el influyente surrealismo de Dalí y del Buñuel de *Un chien andalou* y *L'Age d'Or*, sin olvidar el integralismo de Dulac o el Expresionismo alemán.

Eisenstein, los artistas expresionistas y el cine francés del veinte proponen ya recetas concretas y rebasan el territorio de los eslóganes triunfalistas y el juvenilismo de los futuristas. Y si en 1927 se incorpora el sonido a la cinta (y se aumenta el ritmo de paso de imágenes), en los años treinta del siglo XX, estará disponible ya, aunque sea en forma restringida, la película en color, con la aparición del Technicolor Bicromo en 1934.

Si las proclamas resuenan en el campo europeo, el lado norteamericano se definirá por su predominio de la industria –las siete grandes- y el progreso técnico. Las mayores -Metro, Paramount, Fox, Warner y después RKO - y las pequeñas, Universal, Columbia, United Artists y luego Republic se adueñan de un colosal mercado que empieza con las salas norteamericanas y termina con las de medio mundo, una vez que el producto ya ha sido probado. Los mayores estudios europeos, Londres, Cinecittá en Roma (fundada en 1936-37), serán una limitada competencia comercial y estética a los gigantes de allende el mar.

Desde ese tiempo, pese a la uniformidad de los estudios, verdaderamente el cine se consolida como un arte válido, digno e incluso de multitudes. El surrealismo ofrecerá, además, los conocidos frutos tempranos y tardíos de Buñuel,

Queneau o Dalí.

Incluso los neorrealismos varios de la posguerra y el cine documental posterior, con su declarada desnudez expresiva, serán deudores de aquellos manifiestos artísticos iniciales que allanaron el terreno del cine como expresión de arte o como séptimo arte.

Los enemigos a batir en ese frente reivindicativo fueron en ese tiempo varios, desde la competencia inicial de las artes tradicionales –pintura, literatura, teatro...-, hasta la mentalidad burguesa o el cine comercial, siempre interesados en la mera evasión, en la distracción de las masas consumidoras. Todos ellos asoman tarde o temprano en los manifiestos esteticistas, desde Canudo hasta el Dogma 95 de nuestros días. Y el cine se defiende con sus armas de esas agresiones: ya afirmaba, por ejemplo, Jean-Luc Godard que el *travelling* cámara en mano era en sí mismo un postulado ético, hoy corroborado por los mismos apóstoles del Dogma escandinavo, que lo usan hasta el cansancio visual.

No fueron pocos los exaltados que, en las décadas de los años diez y veinte, rebasaron el nivel del elogio al cine y se lanzaron a pontificar nuevos modos de hacer cine, y en especial, como hicieron los Marinetti, Corra, Settimelli o Balla, incluso una estética artística concentrada en la imagen móvil casi recién nacida. Éstos y otros propusieron un arte cinematográfico nuevo, un modo de hacer cine futurista, con temas, montajes y puntos de vista novedosos para la época y que he acabado por ver expuestos aquí y allá por unos y otros. Porque no sólo la modernidad se consolida inevitablemente con el tiempo, sino que además lo que Deleuze ha llamado el *Modo de Representación Institucional*, se apropia finalmente de los alardes de originalidad vanguardistas.

Es más: la modernidad coquetea con el cine industrial, se mezcla inextricablemente con él y crea un producto híbrido como es el llamado cine independiente actual, últimamente patrocinado por los estudios y los productores. Del conflicto representado por el *Citizen Kane* de Orson Welles (1941) y los fracasos de público de muchos realizadores arriesgados –el propio Welles, Federico Fellini, Nicholas Ray y muchos más-, hemos pasado a una *entente cordiale*, pues muchos directores comienzan como más o menos radicales

independientes y acaban siendo comprados por las industrias para que elaboran productos comerciales de calidad, o pasan de las películas de bajo, incluso ínfimo, presupuesto a modestas producciones o coproducciones financiadas por las televisiones nacionales, empresarios y hasta productoras de directores más aventajados –pensemos en las españolas *El Deseo* de Pedro Almodóvar o el patrocinio de un Amenábar o un Fernando León de Aranoa para con algunos directores actuales de cortometrajes.

En los países pequeños –cinematográficamente, España lo es-, estos universos comerciales y artísticos se cruzan creativamente mucho más que en los más organizados Estados Unidos de América y es más fácil que sobreviva el cineasta voluntarioso y experimental por los vericuetos ajenos al sistema comercial, aunque casi siempre sea sin la recompensa del beneficio y en medio de grandes frustraciones.

Por otro lado, hay otros puntos de contacto: el cine fue fuente de inspiración de los literatos, e incluso se ha afirmado que es *poesía que se ve*. Recordemos la afición de nuestros poetas del grupo o generación de 1927 por el cine, que había nacido como ellos, con el siglo, comenzando por el fino poeta Luis Cernuda, que pasó cientos de horas en las salas de proyección de España y Francia. De Federico García Lorca es forzoso recordar su diálogo titulado “El paseo de Búster Keaton”, aparecido en Granada, con tremendo éxito, en abril de 1928 en la revista *Gallo*.

Incluso el Borges de los últimos años, muy aficionado al séptimo arte, se hacía acompañar por su esposa, María Kodama –así nos lo relató ella-, a los cines para que María le explicase las imágenes, que él no veía, mientras podía seguir los diálogos, incluso en lenguas escandinavas que conocía en algún grado. El precioso recuerdo de Kodama nos muestra a las claras el interés del aristocrático y esteta escritor por este arte menor o de juglaría, del que disfrutaba a pesar de su completa ceguera. Acaso todos estos autores fueron enamorados del cine como bandera de la modernidad de entreguerras.

Cinematográficos son ciertos experimentos futuristas, cuentos de Borges, etc. Propia del cine es la narración de novelas de Dos Passos y otros. Acaso el

Ulises de James Joyce hubiese sido otro –como mínimo, más agitado, más vertiginoso...- si se hubiera escrito diez años después, en pleno nacimiento de la era de las imágenes. Casi podríamos distinguir a los escritores y artistas aficionados al cine de los que no lo fueron. ¿Qué decir de un Gómez de la Serna o del joven Francisco Ayala, hoy centenario, que escriben a ritmo de máquina de escribir y de proyector?

El maridaje entre cine y novela negra es tan perfecto que sacar al primero de entre las artes equivaldría casi a forzar a la segunda a abdicar de su puesto de verdadera expresión de la modernidad artística. Ambos usan técnicas equivalentes para expresar unos puntos de vista o ideologías similares.

Algo similar cabe decir de cine y pintura o dibujo: basta nombrar a Jean Renoir, hijo del insigne pintor impresionista del mismo apellido. Salvador Dalí, dibujante y pintor surrealista, colaboró en filmes de Buñuel y de Walt Disney y acabó rodando películas propias. Federico Fellini iba a ser caricaturista cuando se transmutó en guionista, ayudante de dirección de Roberto Rossellini y finalmente director de fama internacional. La lista de ejemplos sería interminable y sólo ofrezco una breve muestra elocuente de la movediza frontera entre ambos territorios.

Hoy día los antólogos y compiladores de un volumen como *Textos y manifiestos del cine* hablan en su prólogo a esa obra de 1993 del “pensamiento cinematográfico de este siglo” (p. 7), indicando involuntariamente el grado de madurez del llamado séptimo arte. Incluso la misma noción de la historia del cine, visible en enciclopedias y seminarios de toda laya, corrobora esta idea.

De tratarse de una mera disciplina técnica, estaríamos únicamente ante manuales prácticos y cursos de formación; pero estamos justamente abogando por la introducción del cine como materia en nuestras universidades, lo que conlleva un paso más decidido: considerar el cine un arte clásico después de más de once décadas de existencia e instalarlo en pleno ámbito académico. La fotografía sólo ha precedido al cinematógrafo en una fracción del siglo XIX.

No olvidemos que el *Pequeño Larousse ilustrado* en su edición española de 2001 define la cinematografía como el

Arte de representar, sobre una pantalla, imágenes en movimiento por medio de la fotografía.

Es decir, como un arte, una disciplina artística.

Sobre este punto, los Agel, autores de un práctico manual para aficionados, anotan este juicio de conjunto sobre un arte que nace y parece morir al mismo tiempo:

Una vez más deberíamos planteamos cuál es el soporte idóneo para la obra cinematográfica. La proliferación de multi-cines contrasta con el cierre de las clásicas salas de cine con un patio de butacas y una pantalla enorme. Ahora parece que se prefiere reducidos habitáculos con mínimas pantallas poco más grandes –y no en todos los casos- que una pantalla de vídeo. Lo curioso es que, precisamente ahora que el cine -el medio audiovisual- ha entrado solemnemente en la Academia, es decir, es reconocido como Arte, como vehículo cultural y como un objeto valioso sí mismo, e incluso se consagran asignaturas –y titulaciones- universitarias a su estudio, ahora es cuando se experimenta un reduccionismo del hecho cinematográfico a una serie de pseudo-cines, pequeños cines liliputienses, donde se pierde en la noche de los tiempos aquel antaño ritual de *ir al cine*. Ahora tenemos la imagen al alcance de nuestra mano de nuestro mando a distancia del vídeo, para parar la imagen al mínimo antojo, rompiendo el ritmo de la película mucha culpa la tenga el mismo cine, que tantas veces ha apostado por el camino fácil: producciones en masa, argumentos ligeros y sin problemas, sentido artístico y estético mínimo -o nulo-, función pedagógica - que no de -"moralina"- ausente, etc. (p. 63).

Como colofón, cabe reseñar el irónico parecer recogido por García

Escudero en su obra divulgativa:

Existe el séptimo arte; el octavo arte, se ha dicho, es el de hacer dinero con el séptimo (p. 31).

En realidad, acaso la pregunta inicial estaba mal formulada, pues es cada vez más evidente que la distancia o la frontera entre las artes y la industria o la vida humana en general es ciertamente más borrosa que en los siglos precedentes. No sólo se han creado artes o artesanías fronterizas o limítrofes, sino que todas las disciplinas de comunicación, educación o industria se han amalgamado en un grado hasta ahora desconocido.

Northrop Frye habla en *The Modern Century* más de una “leisure society” que de una sociedad industrial, e incluso muestra que esa *sociedad del ocio* nos permite adentrarnos en una vida nueva en la que el arte no es ya minoritario, sino patrimonio y aspiración de muchos ociosos. Ese fue el esfuerzo de ciertas vanguardias, empeñadas, desde el *objet trouvé* del irredento Marcel Duchamp y otros, en asimilar arte e industria, creación privilegiada y normalidad. Por otro lado, también es lógico asimilar cine, arte y educación en esa nueva sociedad que describe Frye.

En ese contexto el mismo crítico señala una respuesta para nuestra preocupación inicial: no sólo las artes están al alcance del ciudadano ocioso en museos, bibliotecas y visitas turísticas, ni tampoco se trata únicamente de miles de aficionados que reivindican la popularización del arte, sino que el mismo cine se convierte en el arte del siglo XX, cuando el crítico canadiense escribe, poniendo el ejemplo de Federico Fellini como un icono moderno que sustituye al del novelista del XIX (p. 100).

Ese mismo crítico subraya, además, en la misma obra, que el énfasis actual en el cine pone de manifiesto los aspectos sociales de la estructura del ocio de la colectividad (*ibid.*). Esa estructura es hoy por hoy plural y no individual, como cuando el artista romántico creaba su obra en cierto aislamiento –relativo, también, desde luego–.

Puede ser, en efecto, que al formular aquellos interrogantes del comienzo de estas páginas estuviésemos repitiendo un cliché del pasado, cuando las fronteras entre arte y vida corriente existían aún. Hoy día, difuminadas esas fronteras y casi borrados esos límites, hay que reconsiderar algo más que el estatus del cine como arte o como séptimo arte después de otros que, a la postre, puede que ya sean, como tales, sólo parte de un automatismo social más heredado que real. Incluso la valoración de las artes ha cambiado lentamente, pero de forma segura y firme: de la poesía en plena Edad Moderna pasamos a la novela en la etapa burguesa y al teatro y el cine en el siglo XX.

Claro está que la historiografía –en especial en las universidades- hace énfasis en esos condicionamientos del pasado, pero la sociedad demanda en gran medida nuevas expresiones culturales, hoy día, en general, enfocadas hacia lo visual y las nuevas tecnologías. Con un pie puesto ya en el estribo, el cine responde a esta cultura del XX y –aunque puede especularse mucho sobre ello- acaso del siglo actual.

Como industria (o arte) del entretenimiento, el cine hace honor a una de las exigencias de la sociedad moderna según el mismo Frye: “leisure structure was the missing piece of society”, esto es, que la estructura social del entretenimiento era la porción que faltaba en la sociedad (p. 101). Siendo así, ¿por qué excluirlo de la universidad o de un museo en virtud de los condicionamientos ya fenecidos de una visión tradicional de las demás artes. El canadiense distinguía tres esferas de la vida en el siglo pasado: la economía, la política y el entretenimiento (*ibid.*), dentro del cual situaba las artes y la educación (y, muy claramente, como ya se ha dicho, también el cine).

En esa idea vasta del entretenimiento como misión y necesidad social entra claramente el cine, junto a las artes tradicionales, la literatura, la pintura y la recientemente incorporada fotografía. Se trata únicamente de un movimiento progresivo de *tradicionalización* de las artes recién llegadas. Y esa tradicionalización y asimilación tiene su cúspide cuando los productos de un determinado arte llegan a los museos y a los planes de estudios.

Porque por lo menos desde el poeta rebelde Arthur Rimbaud, la vanguardia

ha consistido precisamente en subvertir esa tendencia a la incorporación social de las artes volviendo insociable y antisocial ese arte que se quiere nuevo. Pero incluso el cine vanguardista ha sido asimilado por una sociedad burguesa insaciable, apenas tocada por los ataques de los *ismos* y de la vanguardia del cine.

Aun así, el cine es un arte relativamente nuevo y no completamente aburguesado ni del todo industrial. Mi perspectiva será la de asumir ambas caras de este fenómeno: el *otium* estético y el *negotium* industrial, porque ambas vertebran y articulan el cine y su recepción.

Como arte nuevo puede estar próximo a un alumnado muy influido por las nuevas formas de expresión y comunicación de la era de la información y de la visualidad. Por otra parte, como he anticipado más arriba, la educación en el cine, como arte y como industria, o viceversa, es una necesidad hoy día.

Esa necesidad será examinada y detallada en esta Tesis Doctoral, analizada en todas sus consecuencias y evaluada en sus muchas y ricas posibilidades, siempre en el ámbito universitario. Como parece evidente, el cine es, a un propio tiempo, recurso didáctico y contenido, lo que hace bastante más compleja, no sólo su enseñanza en la práctica, sino también el desarrollo y la estructura de esta Tesis, que pretende articular ambas vertientes de la disciplina cinematográfica.

Finalmente, importa subrayar los problemas pedagógicos del cine, insertos en los que aquejan a las nuevas tecnologías y a la enseñanza en general en nuestros días, destacados por pedagogos como Sáenz, Aparici y otros. A ellos se añaden los inherentes a los estudios universitarios en España. Se impone el paso del modelo *logocéntrico* de enseñanza a un modelo más integrador y participativo, el tránsito de un modelo tradicional a uno *sistémico* y a uno *sistémico-tecnológico*, en especial en los días que corren. Es imperativa la creación de un *currículo* pedagógico adecuado a la medida del nuevo desarrollo de estas tecnologías.

La presente tesis

Esta Tesis Doctoral que ahora presento pretende dar cuenta detallada de los distintos aspectos, contenidos y problemas de la enseñanza del cine en la universidad española. Como ya he indicado, la perspectiva debe ser, en principio, doble, pues el cine es a la vez un recurso educativo y un contenido que impartir a los discentes.

De ahí que muchos capítulos y secciones de esta investigación parezcan oscilar entre ambas perspectivas. He tratado, en efecto, de aunarlas de forma coherente y útil para otros posibles docentes de la materia o promotores de sus enseñanza en las aulas universitarias.

También aún esta Tesis dos aspectos próximos a los anteriores: cine y pedagogía. Por una parte, el cine es una disciplina, un oficio, una industria y un arte –no necesariamente en ese orden, según ya he indicado–; por otro, es una asignatura y quizás en algunos lugares un departamento o incluso una facultad universitaria.

Además, es el cine un recurso pedagógico útil en varias facultades y carreras, al alcance de muchos profesores y alumnos.

Formalmente, esa enseñanza puede hacerse bajo distintas denominaciones, ya se trate de una asignatura general –"Cine" o "Aproximación al cine"- o más particular –"Historia del cine", acercamientos al cine de tipo más aplicado-, en función del contexto del plan de estudios y la facultad en la que se imparta el curso.

Por lo tanto, dado que la enseñanza del cine se inscribe dentro de muy diversos contextos, programas y planes concretos, las posibilidades de programación que aquí propongo están sujetas a cambio y a todo tipo de discusiones, como es lógico, pues esta asignatura no se imparte solamente en el Área de Literatura Española del Departamento de Filología de la Universidad de Alcalá de Henares, lugar concreto de presentación de este presente documento. En este caso no coincide precisamente que el autor de esta Tesis sobre la pedagogía del cine sea también el profesor que dicta cursos de cine en esta Facultad. Aun así, esta universidad es un interesante caso de estudio, que tendré en cuenta en lo sucesivo.

Puede tratarse el cine de una asignatura obligatoria, troncal u optativa, anual o cuatrimestral, de primer o de segundo ciclo, con una dotación de créditos muy variable. De fijarnos en una asignatura concreta de un plan específico, de acuerdo con una programación dada, estos parámetros podrían ceñirse mucho más, pero dada la variedad de ámbitos de enseñanza y de público potencial, las circunstancias varían tanto que es difícil señalar los límites y las posibilidades de forma más cerrada y precisa.

Por tanto, he considerado que, aun corriendo el riesgo de parecer difuso y de no dar respuestas infalibles y unívocas a las preguntas que se nos vayan presentando a lo largo de esta indagación, trataré de ofrecer un abanico de posibilidades útiles para varios posibles contextos de impartición, pues es lógico que esta hipotética asignatura exista bajo diversas denominaciones y en facultades muy distintas. El docente, lógicamente, tendrá que plegarse a las necesidades de cada centro y adaptar el plan de trabajo a cada situación, acomodándolo el programa y la bibliografía según corresponda.

Por otro lado, poco sentido tendría ofrecer una programación concreta y cerrada en un contexto tecnológico y social que varía, pues sólo puede entenderse como una proyección hacia un futuro a corto y medio plazo.

La Tesis Doctoral tiene una doble relevancia, en cuanto requisito ineludible para obtener el título de doctor por una universidad y en cuanto ejercicio de investigación y de exposición personal y meditada de un método y unos materiales críticos y/o textuales sobre una materia concreta. En este caso, al tratarse de una tesis sobre un problema pedagógico del ámbito académico, es fácil pensar que cierro con él el círculo de la dedicación profesional con una investigación acerca de la docencia de una o varias asignaturas, sobre las clases, su contenido, su estructura y su sentido último.

Debo añadir que, pese a su indudable y necesario nivel de abstracción teórica, esta Tesis que ahora presento sobre pedagogía del cine responde a mis inquietudes personales acerca de la docencia de la asignatura. Asimismo, como es natural, éste sería el plan de trabajo que podría desarrollar en esa hipotética asignatura en caso de obtener la calificación de aprobado y serme adjudicada una plaza de profesor de cine, siempre, naturalmente, que el departamento y el área correspondientes así lo tuvieran a bien.

Y no hace falta decir que en todas las ocasiones en que he desarrollado mi investigación y mis cursos relacionados con esta materia, que son ya bastantes, he utilizado gran parte de estas ideas y principios pedagógicos, he recurrido a los materiales que señalo y he apelado a muchas de las consideraciones teóricas y metodológicas aquí contempladas.

De esa reflexión individual motivada por la enseñanza y la investigación propias y ajenas han surgido muchas de las preocupaciones que esta tesis deja traslucir. Si bien es patente que el desarrollo de una metodología suficiente, coherente, práctica y eficaz es consustancial a la figura del profesor universitario, también es evidente que esta reflexión es aneja a la labor docente dentro de la Universidad. Y precisamente por serlo se ha pretendido que las líneas maestras y los pormenores concretos de cada lección resulten motivados y útiles para el desempeño de esta investigación.

De todo esto se desprende, en la práctica, que los contenidos y los métodos didácticos no sólo deben ser actuales y rigurosos, sino también experimentados y ejercitados en alguna medida en la docencia del que esto expone, circunstancia a la que hago alusión, de forma inevitable pero también coherente, en bastantes momentos de esta Tesis.

También se deduce que la bibliografía manejada en buena parte sea una bibliografía consultada para preparar las clases cotidianas y, en ciertos casos, también comentada –véase mi capítulo acerca de manuales de clase-, aunque sea a grandes rasgos, por la obligación de la economía expositiva de este género de documentos científicos. Tales son, al menos, a mi entender, las exigencias automáticas que impone la responsabilidad de profesor de cine en la Universidad española.

La presente Tesis está dividida en varias partes, que paso ahora a justificar y esbozar brevemente. La primera es una indispensable reflexión acerca de cuestiones metodológicas de tipo general, que he titulado **Cuestiones preliminares** y que insiste en aspectos como el de cómo ver el cine, la crítica de cine, el cine como texto, literatura y cine, el cine como imagen, la proyección o la recepción, la *multidisciplinariedad* del cine, el cine como arte o industria, etc.

La segunda comprende una amplia consideración teórica acerca del cine como **problema educativo**. Aquí planteo problemas tales como el cine, la educación y el alumnado actual, unas indispensables perspectivas pedagógicas, el asunto candente de la tecnología educativa, la cuestión de la enseñanza del cine en nuestras universidades, los posibles discentes y las facultades de impartición, la labor del profesor de cine y su formación, y finalmente el problema del cine en los planes de estudios, con una tentativa de estadística a grandes rasgos de la situación presente de esta disciplina en diversas facultades españolas.

La tercera parte trata el **curso de cine** y su estructura, a la vez que esboza un temario del curso, repasa algunos manuales de cine, trata la docencia, investigación y dedicación profesional del profesor, define las sesiones del curso, distingue las clases teóricas y prácticas, establece cómo funciona el visionado,

define la evaluación, trata las condiciones materiales de la clase de cine y finalmente teoriza sobre los soportes técnicos vigentes.

La cuarta parte analiza el **comentario de textos filmicos**, con aspectos como la definición del comentario en la clase de cine, las partes de un filme, la aproximación al montaje, la puesta en escena y el punto de vista. Finalmente, ofrece un ejemplo de comentario aplicado, en este caso a la pedagogía social.

Una quinta parte ofrece una combinación útil y rentable pedagógicamente de las **perspectivas diacrónica y geográfica del cine**, a modo de muestra de lo que puede ser un acercamiento a la materia desde esos parámetros, un punto de vista que puede estar en desuso para algunos pedagogos, pero que no carece de interés para el hipotético curso de cine que aquí planteo.

En la sexta parte detallo algunos de los que considero **aspectos y ejercicios complementarios**, auxiliares, como los ejercicios prácticos, unas notas sobre el blanco y negro y el color, algunos posibles filmes para comentar, el problema de la filmografía y la bibliografía, y datos para un cine-forum por realizadores, países y épocas.

Añado al final unas conclusiones y tres listas bibliográficas, la primera con aquella bibliografía que atañe a la pedagogía del cine y la imagen, la segunda específica de realizadores y actores, y la tercera, más general, sobre el cine en sentido amplio.

Evidentemente, muchos aspectos sólo serán tratados de forma sucinta y en la medida en que atañen a la problemática pedagógica que aquí se trata. Es decir, no me guía aquí la intención utópica de abarcar de forma exhaustiva el vastísimo conjunto de nociones existentes acerca del concepto de cine en lo estético, lo social, lo profesional, lo económico, lo filosófico..., etc., etc.; sus diversas y más o menos reconocidas funciones y asimismo la cuestión de los métodos de recepción y análisis, temas todos de viva actualidad crítica en los últimos años.

Tampoco puedo hacer un repaso detenido de los debates pedagógicos al uso en las facultades de magisterio y pedagogía, españolas y extranjeras. Sobre ello, sin embargo, ofrezco suficientes asomos y perspectivas en esta Tesis, así como una bibliografía ilustrativa y complementaria, al pie de página y en las bibliografías finales.

He pretendido en general que estas páginas tampoco sean un ejercicio abstracto, prolijo y forzado, al estilo de lo que suele suceder, por ejemplo, en los capítulos iniciales de ciertas tesis doctorales, que con frecuencia cultivan lo superfluo, el puro ribete de erudición para ocupar notas y más notas, páginas y más páginas.

Por el contrario, esta Tesis responde, creo que de modo pertinente, a unas preguntas siempre latentes pero en realidad ya planteadas en numerosos manuales y cursos de esta disciplina: ¿Puede o debe enseñarse el cine? ¿De qué modo cabe afrontar esta enseñanza, con qué herramientas pedagógicas?

Creo que no hace falta encarecer mucho más la necesidad básica de trazar someramente un cuadro general de la naturaleza, límites y condiciones de la materia de conjunto a la que pertenece la asignatura que ha de impartirse. Se trata, en fin, de un ejercicio general de revisión metodológica y reflexión previo a la elaboración racional de un programa más específico, después contemplado con exhaustividad en los apartados sucesivos y en las oportunidades concretas que ofrece la universidad española para esa enseñanza.

Este planteamiento teórico preliminar, que abarca cuestiones como el sentido del fenómeno fílmico dentro de los campos generales de la comunicación y de la cultura, sus funciones, -sometidas a muy diversas perspectivas- y los métodos de su estudio, es completamente ineludible si se pretende que cualquier asignatura de cine, de historia del cine o de cine aplicado tenga un sentido y una estructura lógica, capaz de insertarse de forma coherente en un panorama más vasto.

Acaso pueda hacerse la observación de que estas consideraciones no atañen más a la materia de cine que a las de cualquier otra materia de contenido

textual –literatura, historia, crítica textual...-, así como la de que serían igual de pertinentes para el examen de cualquier otra forma de comunicación.

Por lo que se refiere a una nada fácil decisión sobre la escuela de interpretación textual –el cine es un texto- que puede o debe emplearse como herramienta de trabajo del análisis de los filmes, en todo momento se ha intentado que un espíritu de ponderado eclecticismo metodológico guíe los pasos de la exposición acerca de los diversos temas, pues es evidente que un punto de vista demasiado unívoco o dogmático sin duda limitaría notablemente las posibilidades de la lectura crítica, que debe, a mi entender, ser siempre plural y enriquecedora.

Ello quiere decir que, en la práctica, he tratado de destacar en todo momento las aportaciones esenciales de las distintas teorías y métodos, y también de subrayar tanto sus limitaciones explicativas como sus inevitables lagunas de enfoque, ya se trate de metodologías extrínsecas, referencialistas, historicistas, impresionistas, formalistas, inmanentes, marxistas, estructurales, postestructuralistas, estilísticas, positivistas, narratológicas, idealistas, recepcionistas, psicoanalistas, feministas o multiculturalistas, entre muchísimas otras.

Algunas de estas metodologías, si no todas, son comunes a la interpretación de textos literarios, un campo en el que el desarrollo de la hermenéutica del texto ha sido mucho más temprana y se ha adelantado más. Debemos aprovechar este indudable adelanto como una ventaja y no como un inconveniente, pues el fracaso de una metodología o sus posibles lagunas en ese terreno de la crítica literaria deben prevenirnos acerca de sus deficiencias presumibles en el acercamiento al objeto fílmico. Por supuesto, al presentarse la presente investigación en un Departamento de Filología, podemos beneficiarnos de esta favorable circunstancia.

En esta Tesis, así pues, me he propuesto revisar la realidad y las posibilidades y las limitaciones que el impartir una asignatura de estas características ofrece en el marco actual de la Universidad española y los

problemas que entraña el cine, con inclusión de algunas referencias a los posibles planteamientos críticos.

Se repasan el sentido y la función de la docencia de la historia y la disciplina cinematográfica y los estudios de cine en la Universidad, las condiciones de su enseñanza, los objetivos concretos que se persiguen, las implicaciones entre teoría y práctica, el desarrollo de la capacidad investigadora del discente, los problemas que surgen del plan mismo de trabajo con la asignatura (partiendo siempre de los criterios expuestos en la parte teórica) y, por último, las posibilidades y límites reales de la enseñanza en las circunstancias actuales.

En cuanto al posible temario, éste es en realidad tentativo, por los motivos ya expuestos. En la práctica, no se trataría de seguir paso a paso y simplemente los temas del programa, en este caso de un programa personal, sino de ofrecer también una guía general, en la que, por lo pronto, se tratan algunos puntos especialmente conflictivos de la materia estudiada y se abordan los problemas que suscita, muchas veces con calas en la bibliografía teórica disponible, se señalan sus aspectos más notables y se sugieren posibles abordajes críticos y, en particular, docentes.

Éste era un lugar en que podía también exponer algunas opiniones personales, y quizás también el lugar donde se intuyen mis preferencias, ya por géneros o momentos, ya por realizadores determinados. Tal vez ahí el rigor del eclecticismo pedagógico se resienta, pero el conocimiento de la cinematografía y de su enseñanza no creo que deban estar reñidos con los criterios personales. A lo largo de estas páginas, espero haber mantenido, al menos, cierto distanciamiento y un grado suficiente de objetividad, como para que no se me pueda censurar algún exceso o desenfoque, que no sería ya perdonable.

Como observo detenidamente en una sección dedicada a ese punto de la oportunidad y las circunstancias de cada curso y facultad de impartición, en cuanto a la programación en sí, he tratado de ofrecer una que combine los supuestos ideales con una adecuación objetiva a la realidad material concreta en la que ésta habrá de desarrollarse. Y esa realidad resulta bien conocida, al igual

que sus dificultades: número de alumnos, carencias formativas de éstos, limitaciones de las salas de proyección, de las videotecas y archivos, del visionado individual, etc.

La elaboración de la metodología y de la programación no es, entonces, arbitraria. Se trata de ajustar el proyecto de enseñar el cine al alumnado, a la realidad actual de la enseñanza de la cinematografía en la Universidad española y a su posible desarrollo futuro, por ejemplo, en seminarios o cursos aun más especializados.

A veces aludo expresamente a esas ampliaciones o incluso propongo itinerarios posibles en el caso de tener que elaborar ramificaciones especializadas o cursos más monográficos. En algún caso podrían ofrecerse incluso temarios hipotéticos para cursos específicos o aplicados, pues he tratado de que la versatilidad pedagógica sea una característica distintiva de esta Tesis.

La programación es la consecuencia de una reflexión personal y documentada sobre el hecho fílmico y sus implicaciones teóricas y didácticas (géneros, periodización, comentario...). La programación aquí sugerida surge como un resultado natural de varios años de experiencia docente e investigadora en España, tanto en universidades públicas como privadas. Parto de la base, ya reconocida ampliamente por el propio Ministerio de Educación, de que la enseñanza, la investigación y la reflexión abstracta sobre cualquier materia en general son compañeras inseparables.

Es palmario que toda la labor del profesor de cine –docencia, investigación, experiencia práctica en el medio- tiene que estar enlazada inextricablemente, pues no puede entenderse un estudio del cine que no conduzca a la reflexión teórica ni una visión teórica que no tenga consecuencias prácticas en la comprensión de la docencia. A su vez, todo ello debe influir en los modos docentes y en los cauces de la investigación, adaptándolos y haciéndolos progresar.

El profesor universitario, de ésta o de otras asignaturas, debe someterse a la disciplina de una formación y una reflexión continua, que actualice y modernice su materia y sus puntos de vista. Y esto es todavía más cierto en el

caso de una disciplina, un oficio, una estética y una industria tan sujetos a cambios frecuentes y decisivos.

Este programa de cine que aquí se esboza pretende abarcar una visión razonada, extensa y lo más exhaustiva posible de la materia. Sin embargo, como es lógico, la programación puede ser ampliada o reducida según la duración y el nivel del curso que se necesite impartir, aspecto que muchas veces he contemplado expresamente a lo largo de la redacción.

No hace falta decir que los títulos y el contenido de los temas o unidades son indicaciones de su posible alcance a la hora de ser impartidos en la práctica, y no un mecanismo fijado de antemano ni una obligación docente rígida e inescapable; lo que equivale a decir que pueden ser modificados, suplementados, resumidos, alargados y acortados en razón de las necesidades y límites del curso, que, como se sabe, varían mucho.

Como es lógico, se trata solamente de un marco ancho y flexible de análisis, de un esbozo didáctico opcional e indicial. Todos los profesores conscientes saben de estos imponderables y se preparan de antemano para ellos, como aquí he hecho yo mismo. Un programa como éste, sin las limitaciones reales, puede permitirse un grado de exhaustividad y una densidad que la realidad misma recortaría. Pero es una guía esencial de la docencia posible y como tal debe interpretarse.

Asimismo, debe tenerse en cuenta -y esto afecta en particular a los temas más teóricos y generales- que el modo de enfocarlos y la densidad de su tratamiento depende igualmente de los otros cursos que pueden tener una relación con éste y que, impartidos por otros profesores, obligan a un cambio de impresiones y a posibles alteraciones en la tarea docente de cada cual. Me refiero a asignaturas como “Teoría de la Comunicación”, “Tendencias del cine”, “Comentario de textos fílmicos” o “Comentario cinematográfico”, sin mencionar cursos más técnicos o más claramente aplicados a otras disciplinas, a veces muy ajenas al cine propiamente dicho.

En el terreno práctico, los temas pueden desglosarse más en función de razones pedagógicas: por ejemplo, el tema donde se explica la historia podría

particularizarse más, los géneros cinematográficos pueden subdividirse a voluntad, etc.

Esta programación podría completarse con una bibliografía selecta y comentada, de la que sólo ofrezco ahora los títulos más imprescindibles para no sobrecargar en exceso este estudio con un material abrumador a todas luces y hoy fácilmente accesible en esta nueva era de la información y de *internet*.

Por último, al margen y acaso como un tributo a un pasado todavía vivo en nuestro subconsciente, destaco en estas páginas los inevitables neologismos con unas cursivas que señalan su novedad o su extranjerismo.

1.-Cuestiones preliminares

Ver el cine

El profesor deberá hacer especial énfasis en las cuestiones semánticas y de teoría de la comunicación, en particular si los alumnos no dominan estas disciplinas; en cambio, si por su formación en comunicación o en lingüística entienden fácilmente estos conceptos, se dedicará a estos temas un breve preámbulo. Para esa introducción, será útil acudir a los críticos especializados más conocidos (Eco, Talens, etc.).

Asimismo, se plantea siempre la disyuntiva entre abordar estos problemas semióticos de forma más sistemática y filosófica o, por el contrario, de un modo práctico o coyuntural. La solución a este dilema la darán fundamentalmente las condiciones del curso: su duración, la preparación previa del alumnado, el equilibrio entre créditos de teoría y práctica, etc.

Aunque luego volveremos sobre ello, el cine es un texto compuesto de muchos elementos sucesivos y simultáneos. En lo esencial, se observa la concurrencia de tres capas de sentido: imagen, sonido y textos. Los dos primeros son constantes y el último más ocasional. Hallamos también en este punto elementos visuales –imagen y palabras- y auditivos –sonidos-. (Aunque éstos últimos sean de diverso tipo –diálogos, música y ruidos-, no entraremos ahora en esta distinción, que no es relevante por el momento).

La superposición de varias esferas significativas es importante porque permite recrear la materia de la realidad, hablo en especial de la

combinación de sonido e imagen sincronizados, de una banda sonora y de una serie de fotogramas. Es esta convergencia de dos capas fundamentales la que produce la ilusión realista del cine.

Los *signos*, como es harto conocido, se componen de un significante –una forma o expresión-, un significado –un contenido semántico- y un referente. La asociación de los dos primeros elementos es arbitraria. Se dividen en *iconos*, *índices* y *símbolos*.

Las imágenes son, por naturaleza y en general, icónicas, aunque puedan contener ulteriormente símbolos en determinados contextos. Sobre esa textura icónica, pueden añadirse signos verbales –diálogos, palabras escritas, etc.-

El signo icónico se nos presenta como un signo en el que la relación de sus partes constituyentes se basa en una semejanza física o en una asociación natural o analógica, mientras que los signos verbales son arbitrarios fundamentalmente. Carmona indica, además, que el significante icónico del cine es bidimensional: la imagen de la pantalla (p. 123). Con todo, algunos estudiosos de la semiótica han discutido con calor la cuestión de la naturalidad o la estabilidad del signo de tipo icónico.

Una síntesis muy correcta de este problema nos la ofrece Schmidt:

El grado de iconicidad corresponde al grado de realismo de una imagen. El grado de abstracción se produce por medio de un proceso de reducción o matización de los rasgos pertinentes del objeto previamente percibido (p. 45).

Aunque en el mismo pasaje añade otras consideraciones a esa explicación inicial:

Profundicemos algo más en la relación de semejanza. No se trata de que el icono tenga alguna de las propiedades del objeto que representa. Una fotografía de una persona no tiene las propiedades de la misma.

Para explicar la relación de semejanza es preciso contar con un sujeto que sea capaz de advertir tal semejanza. El proceso puede esquematizarse del siguiente modo: el sujeto percibe el icono seleccionando entonces ciertos rasgos pertinentes, los cuales coordinará hasta producir una cierta estructura homóloga de alguna unidad cultural que el sujeto poseyera previamente. Este proceso mental complejo resulta imprescindible para fundamentar la noción de signo icónico. Por otra parte, explica el que la misma imagen pueda tener significaciones diferentes para diferentes personas, especialmente si pertenecen a distintas culturas. Precisamente en este sentido es en el que entendemos la noción de imagen como representación (*ibid.*).

Y un punto muy interesante es el de la descomposición-recomposición del icono, un esquema que nos será útil al llegar al comentario fílmico:

Como hemos observado, en el proceso de reconocimiento seleccionamos los aspectos relevantes de lo percibido y los recomponemos, lo cual requiere un cierto tipo de aprendizaje que implica unos códigos de reconocimiento. Esto se pone especialmente de manifiesto cuando un sujeto tiene que establecer la relación de semejanza que existe entre un objeto y un signo irónico de bajo grado de iconicidad. La forma en que se tenderá a coordinar lo percibido vendrá influenciada por el sistema de expectativas del sujeto en la situación concreta en que se encuentre, las cuales derivan tanto de su personalidad y del contexto cultural al que pertenezca, como de la situación concreta en que se encuentre (*ibid.*).

Estos grados de iconicidad se traducen en una tabla que presenta esta autora a partir de las teorías de Moles:

Núm.	Definición	Criterio	Ejemplos
0	El propio objeto	Puesta eventualmente entre paréntesis en el sentido de Husserl	La vitrina de un comercio, la exposición
1	Modelo bidimensional o tridimensional en la escala	Colores y materiales arbitrarios	Muestras fáticas
2	Esquema bi o tridimensional reducido o aumentado. Representación anamorfósica	Colores o materiales escogidos según criterios lógicos	Mapa en tres dimensiones, globo terráqueo, mapa geológico
3	Fotografía o proyección realista sobre un plano	Proyección, perspectiva rigurosa, medias tintas, sombras	Catálogos ilustrados, carteles
4	Dibujo o fotografía llamados "desviados" (operación visual de lo universal aritotético). Perfiles dibujados	Criterios de continuidad del contorno y de cierre de la forma	Carteles, Catálogos, prospectos
5	Esquema anatómico o de construcción	Abertura del carácter o de la cubierta. Respecto a la topografía. Arbitrariedad de los valores, cuantificación de los elementos y simplificación	Corte anatómico, corte de un motor de explosión. Plano de circuitos de un receptor de radio. Mapa geográfico
6	Vista "brillante"	Disposición para perspectiva de las piezas según sus relaciones de proximidad topológica	
7	Esquema de principio (electricidad y electrónica)	Sustitución de los elementos por unos símbolos normalizados. Paso de la topografía a la topología. Geometrización	Plano esquematizado del Metro de Londres, plano del circuito de un receptor de TV o de un sector de radar. Esquema unifiliforme de electrónica
8	Organigrama o esquema block	Los elementos son unas cajas negras funcionales, enlazadas por unas conexiones lógicas análisis de las funciones lógicas	Organigrama de una empresa. "Flow chart" de un programa de ordenador. Serie de operaciones químicas
9	Esquema de formulación	Relación lógica y topológica en un espacio no-geométrico, entre elementos abstractos. Las uniones son simbólicas, todos los elementos son visibles	Fórmulas químicas desarrolladas. Sociogramas
10	Esquemas de espacios complejos Esquemáticos (flecha)	Combinación, en un mismo espacio, de representaciones de elementos esquemáticos (flecha, recta, plano, objeto) pertenecientes a distintos sistemas	Fuerzas y posiciones geométricas sobre una estructura metálica; esquemas de estática, gráfico, polígono de Cremona
11	Esquema de espacio puramente abstracto y esquema vectorial	Representación gráfica en un espacio métrico abstracto, de las relaciones entre magnitudes vectoriales	Gáfico vectorial de electrónica. Triángulo de Kapp. Polígono de Blondel para un motor asíncrono
12	Descripción en palabras normalizadas o en fórmulas algebraicas	Signos puramente abstractos, sin conexión imaginable con el significado	Ecuaciones y fórmulas. Textos

Cuadro 4.2. Grados de Iconicidad según Moles

Sin embargo, resulta curioso que ni la fotografía ni el cine aparezcan en este esquema gradual.

Aunque un Mitry haya hablado en uno de sus artículos del cine como de un "lenguaje sin signos" (1976), sin embargo, es evidente que en el fenómeno cinematográfico participan signos de distinta naturaleza y

pertenecientes a varios códigos, según Carmona: fundamentalmente tecnológicos, visuales y gráficos, sonoros y sintácticos o de montaje (capítulo III). En efecto, ese sería el entramado de signos de un film: tecnología, imágenes, sonidos y montaje.

A su vez, los signos visuales podrían desglosarse en varios tipos. En primer lugar, tenemos una convención general icónica y semántica que permite a los espectadores reconocer lo que ven como un film en el que se relata una historia con unos protagonistas visibles sobre una pantalla. Al propio tiempo, nos enfrentamos con una serie de imágenes asociadas automáticamente a ciertos sentidos: colores, iluminaciones, angulaciones o encuadres que significan o connotan determinadas cosas, por ejemplo.

Lógicamente, el espectador tiene ante sí unos códigos de tipo fotográfico: una perspectiva, un encuadre, una iluminación, un decorado.

Naturalmente, el parecido entre esa representación de la realidad y su referente real es normalmente suficiente para que se establezca la conexión y se produzca el reconocimiento de las imágenes. Se trata de un fenómeno paralelo al que se ha establecido tradicionalmente en la pintura, en la escultura, en la fotografía, en la fotonovela o en el cómic, por ejemplo.

Ese reconocimiento está, además, automatizado en la mayoría de los espectadores, que incluso llegan a aceptar esa representación fílmica como parte de la realidad –de ahí el juego de *The Purple Rose of Cairo* de Woody Allen, por ejemplo-. Podríamos hablar de un verdadero “efecto de realidad” (Carmona, 94) o de una ilusión cinematográfica. Ese efecto varía de unas culturas a otras o de unas épocas a otras.

Las ventajas de la imagen cinematográfica en movimiento son evidentes: la fotografía en movimiento es mucho más verosímil, se *presentiza* ante el espectador y ofrece automáticamente una impresión de lógica interna, de causa y efecto reconocibles, aunque éstos sean ilusorios. Ya lo escriben los Agel en su *Manual*, donde anotan “tres grandes valores en la imagen”:

1. La imagen registra la realidad usando como «iconos» los

mismos elementos reales que la componen y que *en manos* del realizador se transforman en un universo, también, de significaciones.

2. El contraste entre la sala oscura y la pantalla iluminada crea el ambiente propicio para que el espectador se aíse del resto y se incorpore totalmente a la imagen; además, aporta una mayor sensación de autenticidad a la pantalla y un sentido de ensueño -de irrealidad- a la oscuridad que la rodea.

3. El encuadre, el juego de planos, la profundidad de campo, así como la capacidad de ver con claridad las escenas más imposibles de captar en la vida ordinaria, permiten al espectador verse completamente envuelto en la historia (pp. 43-44).

Incluso a un nivel elemental, las anomalías que el espectador está dispuesto a aceptar son tan evidentes como el hecho de que, en el cine hollywoodiense, no se cierran con llave puertas de casas o autos, todos los personajes entren en un coche siempre por el mismo lado, las escenas nocturnas no sean a oscuras, etc. A nivel narrativo existen ya convenciones que aceptamos en nuestra condición de receptores habituales.

El cine crea así automatismos especiales: el espectador, por ejemplo, acepta, para empezar, que la visión del mundo cinematográfica no sea la semicircular y periférica habitual en el ser humano –dotado de dos ojos móviles en la parte anterior de su cabeza-, con sus características aberraciones visuales o deformaciones de la retina, sino la que se circunscribe a una pantalla cuadrada, que tiene la misma forma desde los orígenes del cine hasta las últimas pantallas de televisión, aunque haya variado mucho de tamaño.

Casi de manera absoluta podemos afirmar, además, que esa pantalla es plana, con pocas excepciones (cines circulares en parques de atracciones o experimentos fallidos de cine en tres dimensiones, entre otros casos¹). Esta visión

¹ Recordemos que uno de los promotores de estas ideas fue el ruso S. Eisenstein durante su estancia en EE.UU.

es característicamente unidimensional, a pesar de su aparente profundidad de campo, producida por una engañosa perspectiva, como en la pintura o en la fotografía.

El encuadre es, asimismo, artificial: no vemos lo que está fuera de él y muchos objetos o personajes aparecen mutilados por los bordes de esa pantalla, como en el plano americano, que corta a los actores por las rodillas. El plano general es paliativo, en este sentido, pues amplía notablemente el campo de lo visible, de aquello que podemos incluir en el encuadre. Sin embargo, esta nueva ilusión provoca una anomalía visual más, ya que altera a voluntad del cineasta y sus ayudantes el tamaño de los objetos, personas y lugares representados por las imágenes, pero sin modificar el tamaño de la pantalla.

Asume, además, el receptor de un texto cinematográfico los *travellings* o el *plano grúa* como un hecho normal de la narración fílmica, aunque en cierto modo se trate de anomalías del punto de vista humano, pues nadie se precipita al vacío para acercarse a un objeto, nadie pende de una grúa para entrar en un recinto desde arriba. Lo mismo cabe afirmar de los juegos con el enfoque o del desenfoco de una imagen lejana, que imita los ajustes de la visión humana, pero que termina por ser un recurso artificial en muchos filmes. Tampoco es siempre natural la excesiva profundidad de campo ni lo son el plano americano, la foto fija, el fundido, etc.

De forma que estos trucos del encuadre o del montaje equivaldrían a los trucos de un narrador omnisciente en la novela, por ejemplo. En realidad, parte de las convenciones son heredadas de la literatura, del teatro, como sucede por ejemplo con la elipsis, el salto o paréntesis en el tiempo, que tampoco es un recurso natural, real.

Contra esa convención más o menos automatizada actúan o pueden actuar las técnicas narrativas alteradas o la perspectiva –enfoque, encuadre, luz, colores...- en ciertas películas. Pero las innovaciones o las tendencias de estilo pueden, en cambio, producir el efecto contrario de favorecer el reconocimiento y reforzar la convención: pensemos en el uso que hace de la cámara al hombro o en la mano de los filmes del Grupo Dogma o de los documentalistas en general.

El ejemplo más elemental es el del blanco y negro: pese a su escasa

naturalidad, fue aceptado durante décadas por los espectadores como algo habitual e inevitable, pues estaban claramente acostumbrados a esa convención, mientras que hoy es posiblemente rechazado por el público menos sofisticado o menos habituado al cine histórico, lo que motivó hace unos años la infausta campaña de coloración artificiosa de filmes clásicos (algunos cuales tenían unos teñidos especiales en su origen, pero que no coinciden en nada con las tinturas posteriores, completamente antihistóricas).

Hay ejemplos más positivos. Una película como *Schindler's List* de Steven Spielberg ha jugado con ese código del color para provocar en el público efectos dramáticos; algo distinto sucede con *Letters from Iwo Jima* del premiado realizador norteamericano Clint Eastwood, filme en el cual la coloración trata de evocar el color de las primitivas imágenes polícromas de los años cuarenta, la época de la guerra que se narra en esa cinta.

Algo parecido cabe afirmar sobre el sonido: cineastas y espectadores estuvieron habituados al cine mudo con carteles narrativos y música añadida en los locales –pianos, orquestas...-. A veces incluso intervenía un narrador en la sala para reforzar el mensaje fílmico. Lógicamente, ese público aceptaba esas convenciones como una exigencia del lenguaje del cine del momento y ésta no estorbaba el visionado de aquellos filmes.

El paso al sonoro después de *The Jazz Singer* de la casa Warner (1927) no sólo alteró enormemente la percepción, sino que llegó a jubilar a directores y actores incapaces de cambiar de convención. Como recuerda Schmidt, la brusca transición al film sonoro hizo retroceder transitoriamente el desarrollo del cine, pues el sonido se aplicó de forma muy tosca al principio (p. 58).

En el terreno del sonido, el doblaje es otra cuestión convencional, pues en los países donde éste es una práctica sistemática los espectadores se acostumbran a sus artificios en tan grado, que la versión original y el subtítulo les parecen antinaturales, incómodos y perturbadores en muchos casos. Y a la inversa: el público holandés, danés, sueco o francés que puede ver películas subtituladas con naturalidad no comprende como los españoles podemos aceptar sin protestas un doblaje que altera la sincronización de imágenes y sonidos o las voces originales

de los actores doblados, que ellos no reconocen.

En fechas recientes, el estreno de *Letters from Iwo Jima*, ya citada, película japonesa con subtítulos en inglés (después traducidos a cada idioma), pone de manifiesto algunos aspectos de este problema. Naturalmente, es deseable que los alumnos del curso de cine dominen algunas lenguas esenciales para que puedan ver filmes en versión original subtitulada.

Otro problema añadido es el ritmo de lectura de esos textos, ya que en algunos casos éste dificultará la apreciación de aspectos visuales de esos filmes, obstáculo que el profesor debe encargarse de paliar mediante lecturas asignadas del guión o visionados fuera de las horas de clase. El alumno debe habituarse a esta lectura rápida aunque en nuestro país esto no sea nada habitual.

A la vez, todos estos códigos evolucionan diacrónicamente. Las convenciones han variado a lo largo de los años y seguirán haciéndolo previsiblemente en el futuro, acaso a un ritmo creciente claramente perceptible en nuestros días con los incesantes y vertiginosos cambios tecnológicos a los que asistimos en los varios medios visuales asociados al cine.

Otro hecho esencial es que el cine despeja o disimula sus códigos y su retórica, creando precisamente una cierta convención invisible o automática. Así, el cine norteamericano de Hollywood ha creado en casi un siglo de existencia una serie de convenciones aceptadas colectivamente por su público, a pesar de los esfuerzos y protestas de otros cineastas, del cine alternativo, etc. Esas convenciones están presentes en el guión, en el rodaje y en especial en el montaje, donde las diversas técnicas permiten escamotear al espectador las hechuras o costuras narrativas del filme.

La crítica de cine

La crítica es una de las actividades intelectuales peor consideradas, al menos en un terreno tópico y superficial.

Este sentimiento, a veces menos elemental de lo que parece a simple vista, es lo que hacía a Rilke prevenir a su amigo Kappus, en sus famosas *Cartas a un joven poeta*:

Lea lo menos que pueda de cosas estético-críticas: o son opiniones partidistas, petrificadas y vaciadas de sentido en su endurecimiento contra la vida, o son hábiles juegos de palabras, en que hoy se saca una opinión y mañana la opuesta. Las obras de arte son de una infinita soledad, y con nada se pueden alcanzar menos que con la crítica².

Naturalmente, el gran escritor austríaco no se refería al cine, sino a la crítica literaria, aunque algo parecido podría anotar algún descontentadizo de la crítica de filmes, colocándola por debajo de los propios filmes en una escala cualitativa...

² Trad. de José M. Valverde, Madrid, Alianza, 1984, p. 39.

En realidad, la crítica de las artes no sólo es posible, sino que es deseable, por más que sus fines, sus criterios y sus resultados puedan variar mucho, en especial si cae en esa retórica habilidosa y sofisticada de la que hablaba Rilke. Sin embargo, es evidente que hay excelentes críticos que fundan sus juicios y observaciones en criterios firmes y cualitativos, particularmente cuando no están al servicio de la publicidad. En este punto, el profesor debe velar por desentrañar ante el alumno este tipo de mecanismos y de intereses más o menos ocultos.

Ciñéndonos al terreno cinematográfico, la crítica es una herramienta útil para el profesor –como base de su preparación del curso- y para el alumno, que debe aprender a manejarla, a interpretarla y a reproducir sus técnicas. Ello equivale a decir que es también una técnica pedagógica.

¿Cómo desarrollar esta herramienta en el aula de cine?

Tras el visionado del film en un formato adecuado, el siguiente paso es alcanzar el sentido de la obra, algo siempre sujeto a discusión y controversia. Es probablemente aquí donde fallan diversos métodos críticos del arte o de la literatura y donde radica la eterna desconfianza esgrimida por lectores y literatos, y por los mismos críticos, acerca del valor de la hermenéutica de las obras y de los textos. Por ello, los criterios de la crítica que se pone como ejemplo en el aula deben ser claros y contrastados, además de estar claramente integrados con otras lecciones del curso: historia, técnica, estética, etc.

De otro modo, se crearían graves contradicciones y el mensaje subliminal sería el de la falta de un código crítico claro y unívoco. El equilibrio entre estos extremos es difícil, dado que debe mostrarse la variedad de las críticas y sus posibilidades ideológicas –pensemos en las cambiantes opiniones sobre *Birth of a Nation* de Griffith y su mensaje racista-, y al propio tiempo también que la crítica es oficio digno, esencial y con buenos cimientos. Puede utilizarse con este fin un esquema histórico que refleje los cambios de opinión y de crítica sobre un film a lo largo de las etapas diacrónicas. De ese modo es la historia –y en último término la sociedad siempre cambiante- la que altera los juicios y no éstos los que parecen fallidos o inconsistentes a los ojos del alumno.

Debe aclararse que la crítica es una cosa y los críticos otra muy

distinta. La crítica cinematográfica responsable tiene un propósito social y pragmático reconocido claramente por un estudioso como Carmona y que la distingue del comentario fílmico (p. 56). Ya se trate de una crítica militante y politizada o de una simple reseña cualitativa, sus fines son evaluativos y, en general, persuasivos.

En principio, se trata de promover o desaconsejar filmes desde un ángulo puramente comercial –críticas de periódicos, críticas publicitarias-, pero en seguida sobresale también un valor añadido de esa crítica: destacar aspectos estéticos, técnicos o éticos de un film determinado.

Otro aspecto relevante de la crítica es el de ser un quehacer profesional asociado al cine y su industria. En este punto también es interesante que el profesor destaque este aspecto o que él mismo muestre esa labor a los alumnos. Y mucho más si el docente es, a su vez, un crítico y puede ejemplificar su trabajo con casos concretos, con textos y reacciones del público.

De cualquier modo, la crítica es universal, ya que todo espectador cinéfilo o cualificado es, de facto, un crítico, aunque no se manifieste formalmente en revistas especializadas ni en suplementos. Por ello, muchos espectadores y aficionados ha terminado por deslizarse hacia la crítica de cine cuando publicaban sus observaciones, como es el caso del filósofo hispano-venezolano Juan Nuño, transmutado en un influyente crítico cinematográfico en los años sesenta, setenta y ochenta del siglo XX en Caracas. Este autor, poco conocido fuera de sus país de adopción, volcó sobre los filmes que juzgaba su ideario político, filosófico y ético, lo que le convierte en un interesante ejemplo para subrayar en el aula de cine.

Cuestiones generales sobre el cine como texto

Ya un crítico como Marshall McLuhan subrayaba en ocasiones que el cine es la posibilidad de enrollar el mundo en un carrete de celuloide. Ese proceso de enrollamiento deviene una manipulación del espacio y del tiempo, que se seleccionan y se concentran en una serie finita de elementos, de fotogramas, planos, secuencias, etc., pero también se trata en definitiva de un carrete, casi de un rollo de texto, a modo de un mecanismo primigenio para transmitir información a un *lector* figurado.

De una forma compleja, a su vez, este mensaje que es el cine debe ser expuesto en el seno de otro proceso comunicativo como es el proceso educativo. Anticipemos por ahora que, en el aula de clase, del receptor del cine pasamos al receptor que es el discente y transitemos a la cuestión que conviene tratar en esta sección.

La crítica y la historiografía del cine han asimilado esta interpretación del cine como un texto (Monaco, Carmona) o como un relato (Brunetta). Otros críticos hablan de que existe un *texto artístico* que englobaría a varias disciplinas (Lotman). Y muchas de las técnicas de la lectura, análisis o comentario del cine proceden de la crítica textual, lo cual es bastante revelador. Incluso algunos de los promotores de esta idea

vienen, como García Berrio –en su libro *Ut poesis pictura* (1988), del terreno de la teoría de la literatura.

Lógicamente, otra porción de los interesados en el cine como nueva tecnología y como tecnología para la educación proceden de la moderna pedagogía, dispuesta a aproximarse a un arte visual como una aportación relevantísima a la educación de los niños y jóvenes. De hecho, existe hoy una importante rama de esa ciencia dedicada a promover y estudiar la llamada *tecnología educativa*, una línea de trabajo decisiva para muchos pedagogos de hoy día. Esa tecnología pone de manifiesto su actualidad en un mundo como el presente, en el cual la proyección visual es decisiva como arte y como comunicación. Y, finalmente, recalquemos, una vez más, que también educar es comunicar.

Vayamos ahora a los datos básicos sobre el cine como una forma de comunicación.

El texto fílmico está compuesto de imágenes, en estricta precisión, fotogramas, esto es, fotografías o *cronopictogramas*, si observamos cada uno individualmente. Éstos se disponen en varias dimensiones físicas - 8mm., 16mm., 35mm., 70mm.- y hoy día se proyectan a una velocidad de 24 imágenes por segundo (modelo estándar) o 25 (en vídeo), mientras que en los comienzos de la industria eran visionados a 18 imágenes por segundo.

Además, ese soporte físico puede ser de dos tipos fundamentalmente: fotoquímico –el celuloide tradicional- o electromagnético –el vídeo y sus derivaciones-. Los formatos cambian: desde el convencional 1:1,33 hasta los panorámicos 1:1,66 y sus variantes en Vistavisión (1:1,85), en Cinemascope (1:2,55) y Cinerama (1:1,4).

Hoy día, desde la década de los ochenta del siglo XX, la convivencia de diversos soportes tecnológicos de tipo electromagnético y de láser hacen muy compleja esta materia. Frecuentemente, un mismo filme se edita en

varios soportes a la vez y éstos cambian constantemente³.

A ese texto formado por imágenes o cronopictogramas se añade una banda sonora óptica o magnética de sonido que debe estar lógicamente sincronizada con la banda de imágenes y que contiene la secuencia de los diálogos, la música y otros sonidos. Los diálogos, como es lógico, responden a un texto que formaría parte del guión. Éste, a su vez, es un texto, aunque después se desarrolle o no un guión técnico y un *copión* a base de dibujos.

Todo lo ya expresado –banda de imágenes y banda de sonido-, junto con el formato, el tipo de cámara, de objetivo, los medios y el lugar de reproducción y otros aspectos del mismo orden, integra lo que Carmona denomina *códigos tecnológicos* del filme (p. 85). Este estudioso recalca, además, que las cuestiones concretas de la proyección o emisión son códigos tecnológicos esenciales, ya que el mismo filme puede verse alterado por ellos al modificarse el sonido –estéreo, cuadrafónico, digital...- o la imagen –panorámica, cinemascope, televisión...-. Esto, como se observa en otro capítulo de esta tesis, tiene su influencia importante en la emisión o visionado comunes y particulares y en el visionado en el aula para el comentario.

Teniendo estos factores en cuenta, el cine es literalmente un texto en su vertiente de guión, de diálogo, de secuencia de sonidos, en parte verbales (*banda sonora*), y de serie de imágenes. También son texto los *subtítulos* del film que, dada la difusión internacional del cine, permiten su exhibición en distintos países.

Por todo ello, es posible establecer esta distinción inicial:

Por esto el cine, como la fotografía, puede ser un arte. Pero si la fotografía se detiene ahí, el cine sigue adelante gracias a que, como he dicho, es imágenes, pero imágenes en movimiento, y no sólo en movimiento dentro de cada plano, sino también por la

³ Cf. Agel-Agel, p. 65.

combinación' de unos planos con otros (García Escudero, p. 59).

Frente a la fotografía, que es inmóvil, el cine es móvil, durable, en virtud del llamado *efecto phi*, que produce la sensación visual de una continuidad entre las imágenes, o incluso de un falso movimiento, estudiada por Bergson y Deleuze (Carmona, pp. 33-34).

También los más recientes estudiosos de la pedagogía diferencian claramente la rentabilidad de la fotografía y otras imágenes en el aula y la del cine o el vídeo (Chadwick, Aguadé, Colom-Sureda-Salinas, etc.).

El mismo Carmona, que ofrece una interesante síntesis de estos complejos problemas, resume:

El cine, nacido de la revolución científica moderna, se aleja del *momento único -pose-* para recomponer el movimiento sobre la base de elementos materiales inmanentes, presentándose como *cortes móviles* de la duración, gracias al movimiento que se establece entre esos cortes y que relaciona los objetos o partes con la duración de un todo que cambia. La *imagen-movimiento* se identifica como un bloque espacio-temporal al que pertenece el tiempo del movimiento que se opera en ella (pp. 34-35).

Ese movimiento no es sólo el de los actores y los objetos que aparecen en las imágenes, sino el del ritmo del montaje, por lo menos desde que Griffith resolviera el montaje rítmico-narrativo en los años diez del siglo anterior.

Pero volvamos a nuestra exposición general de los fundamentos de este arte. La fotografía ofrece una reproducción mimética de la realidad y la serie fotográfica –pensemos en la fotonovela, en la pornografía- la posibilidad de un relato, de una narración, de un texto. El cine puede o no ser narrativo, o incluso jugar con el problema del relato organizado y lógico: pensemos, por ejemplo, en las bromas surrealistas típicas –y serias en sus fundamentos- de un Buñuel en su *Un Chien Andalou* y después en *El ángel exterminador*, obra en la que llega a

repetir una secuencia para romper el hilo del relato y sorprender al espectador burgués.

Carmona ha destacado también que el cine en sus comienzos no era narrativo, hacia los años 1895-1910, y que es posteriormente cuando empieza a asociarse con el relato, justamente para poder legitimarse ante la burguesía por su parecido con la novela o el teatro (pp. 138-139). En efecto, como he anotado antes, un Griffith impone esa narratividad al cine posterior, mientras que antes de sus creaciones –y de su decisiva recreación del medio fílmico- el cine se basaba en la pura anécdota.

Esa textualidad, esa continuidad en un mismo discurso, esa combinatoria de elementos sucesivos nos llevan a una cuestión esencial como es el montaje, la verdadera gramática del discurso o el texto que es un filme:

Existe hoy la tendencia a revalorizar cada plano; es una tendencia legítima y necesaria. Pero incluso la reducida experiencia del aficionado que empieza puede enseñarle que eso no basta; que cada plano tiene una fuerza expansiva que le empuja hacia los otros planos, y la necesidad de combinarlos, no limitándose a poner unos detrás de otros por el orden en que se rodaron, se le impondrá cuando contemple lo que ha rodado y descubra que, si quiere tener una verdadera película, debe encerrarse con los metros de cinta impresionados y una moviola o, sencillamente, unas tijeras, para cortar, tirar lo inútil, ordenar y pegar. Es lo que se llama montaje (García Escudero, p. 59).

Y esa técnica es crucial, ya que, como la literatura, la pintura y otras artes y vehículos de comunicación, ya que no tienen la facultad de ofrecernos la realidad completa, sólo pueden simplificar y seleccionar la realidad de la que son portadoras y que evocan de forma ilusionista:

El montaje combina las imágenes, pero no todas las imágenes

posibles, naturalmente. El cine puede llevarnos a cualquier país, hundirnos en el océano y elevarnos hasta las estrellas, pero lo que no puede hacer por razones obvias, es ofrecernos una película que dure veinticuatro horas para mostrar lo que sucedió en esas veinticuatro horas (García Escudero, pp. 59-60).

La selección es el primer paso, con el procedimiento de la elipsis como su más obvia técnica. La sucesividad el segundo, pues el cine es un discurso y tiene una gramática propia (García Escudero, p. 60).

Carmona diferencia pedagógicamente varias instancias dentro del cine: diégesis para el universo en el que suceden los acontecimientos, historia para lo que se desarrolla como un encadenamiento de acciones y relato para el enunciado actualizado por el film (p. 186).

Pero nótese bien que estoy hablando siempre del producto acabado, del film o texto fílmico. Aquí cabe hacer nuevas distinciones, pues su naturaleza es doble o triple: existe un significante (la realidad que se filmó), un objeto filmado y un objeto proyectado. Y no es posible excluir el significante real de esta ecuación comunicativa, pues su preparación corresponde también a la producción y a la industria cinematográfica, en forma de decorados, exteriores seleccionados y alterados, etc. Incluso Metz y el propio Carmona han insistido en que el característico mimetismo del cine produce al espectador una fuerte impresión de realidad (Carmona, pp. 35-36), incluso aunque los referentes invocados en la pantalla estén en realidad ausentes (p. 41). Tal es, al menos, la labor del decorador y también del operador, que crean y proyectan ante el público un decorado creíble y dinámico (Agel-Agel, p. 33).

En ese punto cabe añadir que coinciden en parte el lenguaje verbal y el fílmico, pues en ambos el mundo referencial es una mera invocación, aunque las lenguas naturales tengan también funciones *deícticas*, que señalan lo que sí está presente. Para el cine, la evocación es obligatoria, pues en ningún caso puede hacer presentes los objetos y personas que figuradamente nos presenta, y se limita a producir una ilusoria presencia, una mera imagen más o menos vívida, un

simulacro en una palabra.

La lengua puede coexistir con la realidad, el cine no. Como ejemplo de ello pueden servir las figuraciones *meta-cinematográficas*, como el film de Woody Allen *La rosa púrpura del Cairo*, en el que incluso la supuesta aparición del actor real fuera de la pantalla de la sala de cine donde se proyecta una película que se titula justamente *La rosa púrpura del Cairo* es, a su vez, un juego narrativo y una típica ilusión fílmica y meta-cinematográfica, posiblemente modelada sobre algunos ejemplos del cine felliniano. De todo ello, naturalmente lo que permanece es el juego irónico y crítico que establece Allen con las convenciones del cine.

Esa impresión de realidad es heredada del teatro, uno de sus más cercanos antecedentes en varios aspectos, empezando por la situación en la que se actualizan los textos fílmicos en la sala de proyección. Por otro lado, ha habido esfuerzos contradictorios por destacarla y reforzarla, o por el contrario, para ponerla en entredicho. Pensemos en un film reciente como *Dogville* dirigido por Lars Von Triers, en el que el decorado regresa a un esquematismo en el que ni siquiera se utiliza la carpintería para recubrir el plató y unas líneas de pintura blanca trazadas en el suelo señalan los distintos espacios del pueblo figurado en el que transcurren los acontecimientos.

La existencia o no de un decorado puede elementalmente servir para distinguir el cine industrial de otro más artesanal y documental⁴, aunque no siempre más verdadero, ya que incluso el documental más inocuo en apariencia – pensemos en una serie de divulgación científica sobre la vida animal-, esconde como mínimo, generalmente, un punto de vista, un guión, un montaje y una puesta en escena tales que los animales que no están juntos en el mundo referencial lo están en el film, y éste constituye un relato, muchas veces humanizado, con animales salvajes en su medio natural, pero con nombres propios, perfiles biográficos, parentescos simulados, *flashback*, etc.

En ese sentido, toda película es ficción y todo film está sujeto a una

⁴ En la presente Tesis no he dedicado una sección específica a este género, que tiene gran interés pedagógico, sin embargo. Para un acercamiento básico a la cuestión, *vid.* Carmona, p. 170ss.

convención que le otorga un estatuto de cosa verdadera o muy verosímil, incluso aunque el espectador se encuentre en unas condiciones especiales: bien después de pagar su entrada e ingresar en un local especializado, ante una gran pantalla –los actores son mucho más grandes en la imagen que en su ser real-, en la oscuridad; bien ante un aparato de televisión, etc.

En ningún caso el film está sujeto a una *prueba de realidad* que indique su grado de *verdad*, de ahí que se identifique a Hollywood con una *fábrica de sueños*, por ejemplo. Es un discurso inverificable, por definición, como lo son el sueño o la alucinación. La combinación de sonido e imágenes, perspectiva y profundidad de campo dota a un film de muy eficaces herramientas persuasivas.

Como han escrito los Agel,

La profundidad de campo puede servir para dos fines diferentes: crear una tensión dramática, oponiendo dos personajes a una distancia suficiente para que su colocación especial tenga un valor de enfrentamiento (*La heredera*), y ofrecemos un bloque de realidad compleja, que será percibida en su totalidad objetiva (*Los mejores años de nuestra vida*) (p. 43).

Últimamente, de hecho, el refinamiento tecnológico permite crear efectos especiales sumamente creíbles, falsificar la realidad y hasta revivir a actores fallecidos hace décadas, lo que ha redundado en una todavía más eficaz estrategia de *veridicción* y *persuasión*. Como ejemplo de esto cabe sugerir muchas obras de ciencia-ficción como la serie *Matrix* o el filme *Minority Report*.

Pero, si profundizamos más en los mecanismos del cine, nos adentramos en el hecho fílmico como ejemplo de mecanismo o medio de comunicación. En suma, a grandes rasgos, podemos distinguir la cinematografía en dos etapas, como creación –filmar- y como difusión –proyectar ante un público-. Volvamos al libro de Carmona:

La operación de producción de todo film puede descomponerse en

dos fases. En la primera, la cámara filmadora lleva a cabo una operación de *muestreo espacio-temporal*, una *inscripción de las equidistancias*, que permite la extracción de muestras significativas de las apariencias de la realidad (los fotogramas) cuyas *diferencias* quedan incorporadas a la imagen cinematográfica, una imagen que, como la fotografía, se presentará como caracterizada por su analogía con las proyecciones perspectivas que constituyen el grueso de la tradición icónica occidental desde el Renacimiento. A esto habría que añadir que el cine libera la unicidad del punto de vista al que estaban condenadas tanto la pintura como la fotografía, corrigiendo -o redoblándolo- el efecto «unificador» que produce la perspectiva (p. 35).

Porque, en realidad, estamos ante un mensaje, sujeto al típico esquema de la comunicación, ya sea en su versión simplificada:

CÓDIGO

EMISOR-medio-MENSAJE-medio-RECEPTOR

REFERENTE

ya en la más compleja:

CÓDIGO

EMISOR--codificador--MENSAJE--decodificador--RECEPTOR

REFERENTE

¿Pero cómo se manifiestan en el cine las dos figuras del emisor y el receptor?

Ambos papeles son de tipo categorial o teórico, son abstracciones, aunque puedan concretarse –en el caso del emisor- en los nombres de los títulos de crédito, empezando por el realizador, y –para el receptor- en cada visionado de un film en receptores particulares.

Cada actualización del mensaje impone un receptor nuevo, generalmente colectivo, en el cine proyectado en salas, e individual o de grupos más reducidos en el cine doméstico y en la emisión por televisión⁵.

Carmona ha sintetizado las teorías sobre el narrador y el *narratorio* cinematográficos en su conocido manual universitario, tantas veces citado aquí (pp. 250-251), aunque ambas sean, en realidad, una extrapolación de las teorías de la crítica literaria al respecto. Los narradores de un film pueden ser de varios tipos: el director-actor (Eastwood, Allen, etc.), un objeto (un cuadro, una ventana, un espejo...), un cartel, una voz over, un informante (testigos en flashback, en flashforward...) o un perito o especialista en una materia.

Algo semejante puede decirse de los narratorios: objetos, voces, observadores, espectadores internos al filme, etc.

Por otro lado, la comunicación se hace a través de las conocidas seis funciones del mensaje:

-Referencial

-Emotiva

-Conminativa

-Poética o estética

-Fática

-Metalingüística

Dentro de la primera existen, según Schmidt (pp. 37-39) otras funciones

⁵ Para el problema de la recepción, es importante la obra de Cassetti (1989).

específicas: *vicarial, explicativa, redundante, catalizadora, informativa, motivadora y modelizadora.*

Literatura y cine

Ya he aludido a algunos aspectos de esta relación en el prefacio a esta tesis doctoral. Sin embargo, conviene hacer unas consideraciones de tipo pedagógico en este punto.

Conviene recordar al alumno que la novela burguesa ha condicionado al cine desde sus orígenes, en los que el arte cinematográfico adoptó los modos narrativos novelísticos y la puesta en escena del teatro. Posteriormente, como es lógico, ha competido con ambos por el favor del público y finalmente ha podido llegar a una simbiosis, a una relación de mutuo beneficio, como muestran las versiones cinematográficas o las piezas teatrales adaptadas: *La muerte de un viajante* de Arthur Miller o *La cena de los idiotas* con dos ejemplos bien conocidos.

Actualmente, como recuerdan los Agel, en más de la mitad de los casos, el argumento de un film suele proceder de una obra literaria, ya sea una novela, un cuento o una pieza teatral (p. 21). En este punto surge la figura del guionista:

El guionista puede ser el escritor mismo de la obra original, o un escritor especialista que crea un guión y lo envía a un productor para ver si lo compra; o bien, un guionista profesional se pone de acuerdo

con el escritor y/o el posible director para debatir una idea de donde puede salir un guión (*ibid.*).

Carmona ha destacado el paralelo entre el cine narrativo impuesto por Griffith y la novela de tipo dickensiano (p. 185). En efecto, ese director norteamericano de comienzos del XX es el verdadero precursor del cine narrativo de hoy, pues sea propia de las técnicas del relato literario para usarlas en el cine: historias paralelas, síntesis de ritmo y lenguaje, montaje enfático, etc. Transforma lo que eran filmes anecdóticos antes de su intervención en filmes organizados, extensos y que relatan una historia, a veces de tono épico, como en *Birth of a Nation* o *Intolerance*. La primera se basó en un libro, la novela *The Klansman: A Historical Romance of the Ku Klux Klan*, de Thomas F. Dixon.

Precisamente es el adaptador de las técnicas fílmicas que ya existían a la necesidad de intensificar la ilusión de la realidad que es el cine. Y su inspiración parece haber sido la literatura, de la que él solía citar las referencias de Dickens y Shakespeare. Mientras el cine fuese aún un medio portador de anécdotas –un incendio, la llegada de un tren, la salida de los obreros de una fábrica...- no podía desarrollarse como un verdadero arte, pues seguía siendo una atracción popular ocasional. Hacía falta, así pues, su transformación en un vehículo para la narración, y eso requería el paralelismo con la novela o el relato corto, algo a lo que Griffith, verdadero padre del cine, llegó progresivamente por su experiencia como cineasta, desde el corto al medio y luego al largo –y muy largo- metraje.

Carmona ha definido la puesta en serie narrativa como una traducción del texto literario y ha señalado estas líneas generales:

Si (...) el concepto de «puesta en escena» provenía del espectáculo teatral (cómo poner en pie una propuesta escrita para el escenario), el problema es doblemente interesante cuando se trata de la adaptación cinematográfica de una novela. Aquí queremos expresar mediante imágenes y sonidos algo elaborado como propuesta escrita para la lectura individualizada. Este problema supone no tanto cuestionar los

grados de fidelidad en relación con el contenido narrativo previo, cuanto abordar los procedimientos pertinentes que en el film resulten acordes con las articulaciones discursivas del original literario. Se trata, pues, de analizar la «traducción» en que consiste la reconstrucción cinematográfica, coherente o incoherente, de las técnicas del relato presentes en la novela (p. 212).

Porque los Agel, como muchos otros críticos que han descrito el cine, aclaran este punto: el guión básico –una sinopsis de unas veinte páginas- se transforma en algo mucho más concreto, como es el tratamiento, más extenso, de una cincuenta de páginas; y finalmente llegamos a un guión técnico o de rodaje que incluye los aspectos detallados del futuro film: las secuencias, los decorados, la iluminación, etc. A partir de él, el equipo prepara un *plan de trabajo* de conjunto y, más concretamente, una *orden de trabajo* para cada día del rodaje (secuencias, horario, plató, vestuario y otros objetos).

En este punto, los directores y guionistas varían en su sistema de trabajo entre un guión más vago y otro muy preciso, como lo es entre nosotros el confeccionado por un escritor como Rafael Azcona.

¿Cómo es ese guión técnico materialmente? Se trata de un volumen de unas doscientas páginas escrito a dos columnas: en una aparecen indicados los planos, los movimientos de cámara y de los actores, la iluminación, etc.; en la otra figuran los diálogos y otros sonidos; la primera es visual, por así decirlo, y la segunda auditiva. Sobre esa máquina, que debe de ser lo más precisa y perfecta posible, se construye la película.

Después añade el mismo Carmona una consideración estética o artística:

(...) La puesta en serie fílmica de un original literario debe ser antes una *lectura* operativa del mismo que un simple *reflejo* temático/argumental. El problema de la mayor o menor «fidelidad» (le la película, en relación a la novela, debe, pues, medirse en términos de una asimilación al medio fílmico de una serie de procedimientos

narratológicos y enunciativos que, pertinentes en el texto escrito, deben *convencer* -hacerse verosímiles- en la imagen cinematográfica. François Jost (1987) expresa así la problemática: el acto narrativo sólo se hace sensible, precisamente, en el momento en el que se desprende de la ilusión mimética, cuando, a través de los enunciados visuales, se perciben marcas de enunciación. El carácter fallido de algunas adaptaciones literarias estribaría, sustancialmente, en el abandono de las sugerencias poéticas que toda narración encierra, dejándose llevar por dicha ilusión mimética (p. 220).

No hace falta decir que el guión debe permitir construir una obra capaz de ilusionar al público durante dos horas, y los críticos de las actuales industrias suelen destacar tres características del guión perfecto: bien estructurado, original y comercialmente atractivo (Agel-Agel, p. 25).

Carmona pone como modelo de adaptación cinematográfica la de *Tiempo de silencio* de Luis Martín-Santos (1962), llevada a cabo, con el mismo título, por Vicente Aranda (1986), film del que desarrolla un detenido comentario contrastado literario-cinematográfico en su libro (pp. 212-221).

El cine como imagen: un modo privilegiado de mirar...

La imagen es, por un lado, un problema científico; por otro, una cuestión estética, histórica y cinematográfica específica; por otro, un problema pedagógico en sí misma⁶.

Pensemos por un instante en las imágenes que muestran la fotografía, o el cine, que es su descendiente más directo. Se trata de estampas impresionadas sobre un soporte bidimensional, pero dotadas de profundidad de campo, de una tridimensionalidad ilusoria, ayudada por la perspectiva convencional y por las luces y las sombras, aunque a veces mitigada por las llamadas *focales largas*, que achatan la imagen. Con todo, ese modo de representación es más tradicional de lo que parece, ya que nos retrotrae a épocas pasadas de la pintura, el fresco o el friso.

Es interesante que estos aspectos se sinteticen en el aula para una mejor comprensión del fenómeno cinematográfico. Para ello, el profesor puede servirse de estudios como los de Rock (sobre la percepción), Calabrese (acerca del paso de la pintura al cine), Panofsky (para la perspectiva), Gombrich para la ilusión y

⁶ Para los aspectos pedagógicos de la cuestión de la imagen, puede verse la síntesis de Blázquez Entonado en el manual coordinado por Sáenz, *Didáctica general* (pp. 400-428).

la mirada, Jost, que ha forjado la noción de *ojo-cámara*, Silverman la de *espejo acústico*, etc.⁷

Por lo pronto, hay que aclarar que las representaciones figurativas humanas del mundo no son naturales, sino el fruto de una serie de elecciones convencionales. De hecho, cambian en función de las culturas y no todas ellas responden al modo de representación occidental –pensemos en China, Japón o las culturas precolombinas. Nuestra visión euclidiana no es obligatoria ni natural: es solamente una de varias posibles. Para nuestros pintores, colocar arriba un objeto significa situarlo lejos en el esquema convencional del cuadro, pero esto es únicamente una convención, pues el cuadro o el dibujo son planos y la realidad tiene tres dimensiones.

Lo que sí es evidente para nosotros aquí es que los autores del Siglo de Oro estaban sujetos básicamente a nuestra misma forma de representación artística del espacio, aunque se hayan producido entretanto cambios y evoluciones.

Históricamente hablando, el sentido del espacio en las distintas formas artísticas ha evolucionado a través de varias etapas cruciales. No es igual, como sabe cualquier aficionado a visitar museos, la representación del paisaje en un cuadro medieval que en uno renacentista o barroco. Incluso aparecen factores *idealizantes* como la religión o la mitología, que intervienen de forma decisiva en ese espacio artístico, según sucede con los cuadros del Greco y, en tiempos modernos, con los del conde Balthus.

En la Antigüedad egipcia, por ejemplo, las representaciones no trataban de ofrecer una ilusión de profundidad como las nuestras, sino una clara sensación de la esencia de esas cosas, de su verdadero ser y entidad. Para los bizantinos, en cambio, el tamaño de las cosas no daba idea de su distancia respecto al contemplador, sino de su importancia social.

La Edad Media nos ofrece otra modalidad de espacio artístico: aquel que sólo puede ser llenado con personas y objetos, lo que produce un arte abigarrado

⁷ Hay una síntesis pedagógica de esta cuestión de la imagen en Alonso-Matilla (pp. 15-28).

y un evidente *horror vacui* en portadas y altares –una sensación que persistirá en el Barroco siglos después.

De hecho durante los siglos de la alta Edad Media ni siquiera parece existir la necesidad de un fondo pictórico, pues el artista puede incluso renunciar a la perspectiva. Con la diferencia de que en la literatura es mucho menos necesario, puesto que la alternativa no es una inviable página en blanco, sino un casi imperceptible silencio, una elipsis o un paréntesis, bastante más naturales que un fragmento de lienzo sin pintar, más propio del siglo XX que de aquella época ya lejana. Todo depende del grado de profundidad de campo que ambos deseen reflejar, pero sobre la literatura no pesa una exigencia espacial o ambiental tan fuerte.

El espacio medieval aún forma un todo con el individuo que lo habita por la cosmovisión cerrada, analógica y vertical característica de esa época. Zumthor expone que incluso las lenguas europeas antiguas “no tenían ningún término que permitiera expresar, ni siquiera de forma aproximada, nuestra idea de espacio” (p. 51). Y añade, expresivamente:

Todas las lenguas románicas heredaron del latín *locus* (...). *Spatium*, sin embargo, no parece haber entrado en el uso general: palabra culta, que sólo pasó al francés (de donde lo tomaron posteriormente otros idiomas), donde designó hasta los siglos XVI o XVII un intervalo cronológico o topográfico que separa dos puntos de referencia. La expresión *sans espace*, que empezamos a encontrar hacia 1175, tiene el significado común de “inmediatamente”. El espacio medieval es, pues, un entredós: un vacío que hay que llenar. Sólo pasa a existir cuando se jalona con puntos de referencia. El lugar, por su parte, tiene una fuerte carga positiva, estable y rica: al ser discontinuo es un hecho e función de la extensión; es el fragmento de tierra en el que se habita, del que se puede marchar y al que se puede volver. Con respecto a él se ordenan los movimientos del ser. No se puede dividir un lugar en partes, pues totaliza los elementos y las relaciones que lo

constituyen. Un conjunto de signos se acumulan y se organizan en él como un Signo único y complejo, de donde resulta su coherencia, análoga a la de un texto. Efectivamente, es un texto en el que se inscribe una historia (pp. 51-52).

Por eso los textos medievales describen muy poco el mundo y, al igual que la pintura o la escultura, dan idea de estatismo y de búsqueda de la armonía en un cosmos ordenado, cerrado y sistemático. Frente a la euforia o la angustia del hombre renacentista ante un mundo creciente y casi ya infinito, el hombre del medioevo constata siempre la existencia de un mundo mucho más íntimo, cíclico y seguro: su propio paisaje próximo, su *locus* aldeano, más allá del cual están los peligros y lo desconocido. De ahí que la palabra *espacio* no le interese, porque no la necesita para expresarse y porque, de existir, reflejaría una dimensión de la realidad que no le atrae en absoluto.

Covarrubias incluye la voz en su *Tesoro*, aunque la define con parquedad como “vale lugar”. *Lugar*, a su vez, significa, según él, “todo aquello que contiene en sí otras cosa”. La perspectiva pictórica es explicada bajo *lejos*: “En la pintura llamamos *lejos* lo que está pintado en disminución, y representa a la vista estar apartado de la figura principal”. *Paisaje* ni siquiera aparece y todavía en 1737 se definirá así en el *Diccionario de autoridades*: “Pedazo de país en la pintura”.

Zumthor ha descrito también, poniéndose en el lugar del contemplador medieval, las esferas o círculos de conocimiento del medio en ese tiempo:

Alrededor del lugar en el que estoy experimentando en este momento mismo mi arraigo en el cosmos, conozco o imagino todos los demás, en zonas concéntricas: los más cercanos y familiares; los lejanos y extraños; los que ignoro sin poder saber si son placenteros o terroríficos; aquellos, por fin, que mi deseo o mis temores abandonan a los poderes fantásticos (p. 52).

Aunque el hombre del medievo no es ajeno a su propio paisaje –más bien tiene una relación íntima y privilegiada con él-, sí parece ser bastante inmune a otros paisajes, con muchas excepciones, como los escritos de Marco Polo y su tremenda influencia. El espacio no era entonces, desde luego, un accidente topográfico, sino una parte indisoluble del ser que lo habitaba, en tiempos medievales y aun después. Ello explica, por ejemplo, que el excluido sea siempre un hombre sin lugar y que don Quijote elija rápidamente un apodo toponímico. Los marginados no tienen un espacio propio ni siquiera en calidad de tumba, puesto que se veda su entierro y se exponen, hasta la etapa que estudiamos, sus cadáveres a la vista de todos. Y, a la inversa, como recuerda Zumthor, en el medievo no existe un lugar sin presencia humana (p. 54). El mismo estudioso expone el desarrollo del paisaje en el Medievo:

La poesía románica y germánica más antigua no está totalmente desprovista de alusiones a las formas de la tierra, a la vegetación, a los efectos de la luz. Sin embargo, no son objeto de ningún desarrollo descriptivo y de quedan en estereotipos. Los pintores llamados primitivos no proceden de forma diferente: un mínimo rasgo ornamental, aislado, la mancha de unos árboles, la silueta de una colina lejana, se van colocando aquí y allá sobre una superficie dorada que proclama la grandeza de Dios y la intensidad de la gloria espiritual, a la manera de las alusiones florales de los poetas alegóricos (...) (p. 85).

Algunos textos y lienzos pueden engañarnos con una falsa apariencia descriptiva y mimética, que en realidad oculta un simbolismo sistemático. Ya Gonzalo de Berceo nos presentaba al comienzo de los *Milagros de Nuestra Señora*, en pleno siglo XIII, una escenita fantástica en la que él mismo, en atavío de romero, yacía en un prado y tenía entonces una visión del paraíso. Y este prólogo-pórtico o introducción alegórica de Berceo presagiaba lo que sucedía después en varios de sus milagros: la aparición de romeros o caminantes que

experimentaban los diversos sucesos milagrosos. Pero no estábamos, con el notario Berceo, ante un prado real, sino ante un paisaje alegórico, cuya profundidad no era horizontal –la profundidad de campo de una fotografía actual-, sino vertical, simbólica, pura densidad mística. Importaba más en ese escenario la eternidad bíblica que el espacio o el tiempo presentes, de la época berceana.

Con todo, el mismo Zumthor juzga casos como el del monje de Yuso: “En el género literario de ficción que se está formando, el espacio natural recupera narrativamente, si no una función importante, al menos un lugar, que lleva añadido un valor emblemático en el mejor de los casos” (p. 85). Pero, en general, los hitos geográficos anotados en los *roman* franceses, por ejemplo, son “como un trampantojo que oculta lo que sin duda sólo es un vacío para los autores”, según Zumthor (p. 86).

Mucho después de Berceo, una escena similar, sin un fuerte componente cristiano, volvía a aparecer en la novela sentimental de Diego de San Pedro, *Cárcel de Amor*, donde, de nuevo, el comienzo era alegórico y viajero. Como en el caso de Berceo, la obra de San Pedro no nos presentaba una visión realista de Sierra Morena y, al final, de Peñafiel, donde arrancaban y concluían los acontecimientos, sino una mínima contextualización –“después de hecha la guerra del año pasado (...) pasando una mañana (...) por unos valles hondos y oscuros que se hacen en la Sierra Morena (...)” (p. 53)- para un episodio simbólico y alegórico protagonizado por un personaje llamado Deseo, servidor de la Casa de Amor, un motivo que recuerda de lejos al Torreón del Odio del *Roman de la rose* francés de hacia 1240. Aprovechando una imaginería religiosa que quería ver en esos lugares escarpados y desiertos un símbolo del mal y de la barbarie, el autor de la *Cárcel* representa a un falso santo o eremita que es el Deseo en su medio natural, un castillo en un risco. En 1547 tenemos en el prólogo de la segunda parte del *Don Belianís* de Jerónimo Fernández otra alegoría muy similar a la de Berceo.

Nada de esto debe extrañarnos a la vista de la reducción del paisaje que suele operar el artista medieval en la iconografía de su tiempo: estamos siempre,

invariablemente, ante un panorama simplificado y simbólico en el que, por buscar un indicio obvio de esta tendencia, las figuras humanas pueden superar o igualar en tamaño a las casas o castillos y en el que las edificaciones y ciudades responden a un patrón constante, válido para todas las épocas y lugares –el Jerusalén de la época de Cristo es idéntico a París o a Sevilla; incluso las vestimentas o el estilo general en la pintura, la escultura o el arte vidriado son siempre los mismos, uniformes y medievalizados.

En lo que nos interesa, las distancias y perspectivas tampoco importaban, lo que sobresalía era el relato, en el que el escenario era un simple accesorio que le prestaba a la historia en cuestión una mínima credibilidad, ya fuera sobre un vitral (donde es más acusada la tosquedad del esquema), sobre un retablo pintado o tallado en piedra o en la descripción de un libro. Y todavía en los grabados iniciales, archiconocidos, de *La Celestina*, a comienzos del XVI, Melibea se arroja desde una torre desproporcionada según nuestros parámetros actuales.

Con todo, estas representaciones medievales tienen una ventaja que conducirá a la evolución futura del arte: desde el gótico el hombre del Medioevo representa e interpreta la realidad en sus cuadros como un todo en el que se integran plásticamente personajes y paisaje, aunque éste carezca obviamente de una perspectiva euclidiana. De ese todo fue posible evolucionar hacia la pintura moderna y la moderna representación del mundo como un lugar unificado.

Desde mediados del siglo XIII, se extienden los fondos pictóricos típicos de muchos lienzos: ríos, puentes, colinas, arboledas, llanuras cultivadas... Muchas veces encaminados a exaltar la obra de Dios, otras como reflejo de una nueva conciencia pre-burguesa.

Al mismo tiempo, sin embargo, pueden hallarse numerosas excepciones en representaciones pictóricas que obvian el paisaje todavía en el siglo siguiente: el fresco sobre la toma de Montemassi de Simone Martini conservado en la Sala del Mappamondo del Palazzo Pubblico de Siena así lo refleja, con un vasto paisaje montañoso desnudo en el que sólo destacan dos ciudades fortificadas elevadas en medio de la nada (hacia 1328).

El pintor de ese tiempo empieza a ser valorado por su capacidad para reproducir el entorno de forma realista y surgen aisladamente vistas de ciudades y paisajes, generalmente pintadas por encargo, pero en algún caso creadas por los artistas a título particular, en especial las de Durero.

Hacia finales del XV, en la antesala de los Descubrimientos, se acusa esa tendencia paisajística, aunque parece seguir teniendo un trasfondo de exaltación, de conciencia de ser, religiosa o pagana. Pero todavía no encontramos una espacialidad moderna, como la de la pintura del siglo XIX, por ejemplo. Aunque en algún caso algunos pintores y grabadores como Konrad Witz, Jan van Eyck, Durero o Albrecht Altdorfer fueron más precisos, más realistas, hasta el punto de que sus paisajes pueden identificarse todavía hoy, si embargo la mayoría de sus contemporáneos representaron los paisajes como fondos para cuadros de asunto religioso o de circunstancias. En un Mantegna del Museo del Prado cabe encontrar las dos tendencias, pues su lienzo *Morte Della Vergine*, de hacia 1492, ostenta un paisaje casi impresionista por su delicadeza y verismo, pero esto no es lo corriente y antes o después cabe encontrar vueltas al medievalismo en Pinturicchio o en el mismo Mantegna.

Sin embargo, la nueva tendencia al paisajismo acabará por llegar a nuestro país desde Flandes e Italia. En ésta última el fresco “Efectos del buen gobierno” de Ambrosio Lorenzetti ya ofrece un paisaje campestre de las afueras de Siena en 1337, aunque se trate de uno rudimentario, casi todo en primer plano y con cierto apiñamiento de las figuras en el entorno de la ciudad, como si la naturaleza aún fuese peligrosa. Pero será en los Países Bajos donde hallemos que pintores como los hermanos Van Eyck habían comenzado a tratar el paisaje de forma convincente en libros miniados como el *Très belles heures de Nôtre-Dame* de después de 1422 y en tablas como la “Virgen del canciller Rolin” (1435) o la “Adoración del Cordero Místico” de 1432. Incluso a través de las ventanas del interior de la casa retratada por el Maestro de Flémalle en su “Retablo de Werl” de 1438, se observa un lejos muy convincente y luminoso, a su vez miniaturizado en un espejo colocado en la pared del domicilio de los personajes. Letts ha detectado en este tipo de obras lo que ella denomina una “nueva fidelidad a la

naturaleza”, que ella atribuye a las nuevas expansiones y viajes de los tiempos (p. 36).

Esta búsqueda o indagación del paisaje, aunque sea aun intuitiva e imperfecta, conducirá insensiblemente a la invención de la llamada *perspectiva artificialis*, esto es, al modo de representar los paisajes, objetos o personajes en un fresco o un lienzo que se asemeje a la percepción real de esos objetos o personas. En términos básicos, se trataba de figurarse la existencia de una ventana abierta hacia el mundo limitada por unos márgenes que eran, a su vez, los márgenes reales del cuadro, el retablo o la pared en cuestión.

Técnicamente, esos bordes y esa superficie suponían la intersección plana de la pirámide visual. Este modo o método de representación artística producía el efecto de profundidad, o sea, la apariencia de una representación tridimensional. De la bisimensionalidad –una representación plana en sí misma- transitamos sin darnos cuenta hacia una ilusión de tres dimensiones. Ahora nos preguntaremos cuál era el inconveniente de esta simplificación ilusionista: precisamente renunciar a reproducir las llamadas aberraciones marginales de la visión humana y ofrecer una convincente abstracción matemática de la realidad, aunque tuviese el efecto de representar a su modo la profundidad de campo.

Nacen entonces el paisaje panorámico que remite a un modelo real y también la llamada *perspectiva aérea*, esto es, la simulación de una distancia en el cuadro lograda por medio de una alteración de los colores del fondo, una ilusión óptica que no tiene equivalente en la literatura y que usarán Velázquez y otros. Tardaremos en ver un tratamiento convincente de la distancia media, pero el recurso a la perspectiva ha aparecido ya, incluso con el truco de los espejos y con personajes en primer plano y también en la lejanía, protagonistas éstos últimos, a su vez, de pequeñas narraciones secundarias. De este modo, transitamos del aparatoso y plano mundo gótico al nuevo mundo de los mercaderes y viajeros.

Letts explica que

(...) Al lado de las impresionantes visiones caballerescas del arte gótico surgieron panorámicas más sencillas que representaban otra sociedad: la de los mercaderes inteligentes y prácticos, los artistas y los artesanos, bien preparados para responder a las exigencias de sus comercios y asuntos. Para ellos la vida cotidiana era una dura lucha. Ahora las perspectivas lejanas se abren tras casi todos los escenarios, sean de interior o de exterior, substituyendo a los fondos de oro plano o alfombrados de las pinturas góticas. La mayoría de los fondos de pinturas están ocupados por plazas familiares de la ciudad y por puentes, ríos tortuosos o colinas, vistos a través de una ventana, un balcón o un pórtico (pp. 36-37).

Andando los siglos y tras el decisivo descubrimiento del florentino Brunelleschi y la exposición de Alberti –en su ensayo *Sobre la pintura* (1433)-, la perspectiva triunfa paulatinamente en las artes pictóricas. Supone la aplicación de un sistema visual complejo que implica la disminución matemática de las líneas hacia un punto de fuga, una racionalización de la impresión visual subjetiva y un espacio representado unitario y no contradictorio de extensión aparentemente infinita.

Aunque entraña un pequeño engaño, un cálculo artificial del punto de fuga, de las dimensiones de los objetos lejanos y, en definitiva, una *anamorfosis*, sin embargo será el modo de pintar y dibujar que predominará hasta finales del siglo XIX, con un retorno posterior a los paisajes interiorizados y caprichosos y a la libertad de la visión del pintor. Aun así, pese a esta nueva revolución representativa, la convención euclidiana y albertiana sigue siendo la forma institucional de representación del mundo, refrendada desde la invención de la fotografía y el cine.

Ha sido subrayada por los historiadores del arte la coincidencia de ese descubrimiento de la perspectiva artificial con el auge de una cosmovisión antropocéntrica en el Renacimiento. Éste construye una visión del mundo a la medida del hombre y de su construcción del espacio. El paisaje visto mediante

esa racionalización artificial era un espacio ordenado y matemáticamente organizado. Y el punto de vista que contemplaba ese vasto horizonte visual era naturalmente el del ser más privilegiado de la creación: el ser humano occidental.

Pues bien: hoy día, pese a los siglos transcurridos, estamos todavía ante una visión euclidiana del mundo en cine y fotografía, lo que no resulta despreciable a la vista de la porción de siglos transcurrida desde Brunelleschi y Alberti y de los muchos experimentos de la abstracción pictórica por desterrar esa perspectiva.

Como Carmona recuerda, el cine “juega con estas convenciones como si no se tratara de convenciones y ofrece así unas líneas de fuga constantes y una articulación fija de la profundidad de campo” (p. 93). Es más: no sólo se sirve de esos mecanismos representativos convencionales y heredados, sino que además los utiliza astutamente para reforzar su ilusionismo realista, ofreciéndonos lo que en apariencia es una reproducción exacta de la realidad⁸.

Este juego de ilusiones y ese aparente naturalismo disfrazan el hecho de que un filme es un texto o un discurso planificado, elaborado y retórico, como Carmona señala (p. 94).

De hecho, las famosas aberraciones marginales de las aproximaciones arquitectónicas clásicas –pensemos en el Partenón, por ejemplo, con sus líneas arquitectónicas alteradas para corregir esos defectos de la visión- o de la perspectiva albertiana del Renacimiento se unen en el cine a otros efectos deformantes, como el cambio de formato de imagen o el ajuste a las pantallas televisivas. Pero, como en el caso de los cuadros en perspectiva, el espectador se ha habituado ya a estas nuevas distorsiones y las asume como algo natural, exactamente igual que hiciera con otros métodos de representación artística del mundo a los que he aludido.

Carmona habla, asimismo, del concepto de *monovisión* (p. 188) para definir el modo en el que el público observa la realidad o su recreación cinematográfica sobre una pantalla y hace abstracción del hecho de que la mirada humana es capaz de observar casi 180 grados de visión frontal. Esa

⁸ Para estas ideas, cf. Oudart, por ejemplo.

reducción sería justamente la llamada monovisión.

Mas, ¿qué ocurre con el color? Porque éste también debe jugar una parte importante en el comentario filmico, y no sólo al nivel de la elemental distinción entre cine clásico y cine actual. El problema es mucho más complejo. Pensemos en la magnífica *Schindler's List* de Spielberg o en *Rumble Fish* de Coppola, dos filmes en los que el paso de la imagen en blanco y negro al color tiene efectos dramáticos y estéticos importantísimos.

Queda una cuestión metodológica esencial como es el problema del realismo del cine. Pese a las apariencias, este séptimo arte es un medio más ilusionista que realista. Desde luego no podemos cometer con él el error que un Vladimir Nabokov subrayaba a sus posibles alumnos al comienzo de sus famosas notas de clase acerca del *Quijote*:

Vamos a hacer todo lo posible por no caer en el fatídico error de buscar en las novelas la llamada 'vida real'. Vamos a no tratar de conciliar la ficción de los hechos con los hechos de la ficción. El *Quijote* es un cuento de hadas, como lo es *Casa desolada*, como lo es *Almas muertas*. *Madame Bovary* y *Ana Karénina* son cuentos de hadas excelsos. Pero sin esos cuentos de hadas el mundo no sería real. Una obra maestra de ficción es un mundo original, y en cuanto tal no es probable que coincida con el mundo del lector. Por otra parte, ¿qué es la tan cacareada 'vida real', qué son los 'hechos' ciertos?⁹.

De todos los métodos de análisis y lectura del textos literarios, posiblemente al formalismo ruso le cabe el honor de ser considerado el primer método "moderno". Sin duda, ello se debe a ser la primera escuela que comenzó a plantearse en el primer cuarto del siglo XX el problema de la *ciencia literaria*. El lingüista y formalista Jakobson propuso en 1921 el concepto de *literariedad*, como el objeto específico de estudio de la ciencia literaria. Este concepto pretendió sustituir la delimitación tradicional de la literatura como conjunto de

⁹ *El Quijote*, trad. de María L. Balseiro, Barcelona, Ediciones B, 1987, p. 15.

obras consideradas como artísticas por una especie de intuición de lectores y críticos. Jakobson no hacía sino resumir así toda la vasta panoplia teórica de los formalistas rusos, a los que debemos grandes e innegables aportaciones.

Es más, la censura de este movimiento como resultado de una visión elitista, aristocrática (se ha señalado el noble origen de algunos de sus miembros y la coyuntura histórica en que nace esta corriente en torno a 1916 entre San Petersburgo y Moscú), debe dejarse de lado por irrelevante científicamente. Pero no debe tampoco dejarse de observar que el hecho de que una buena parte de los formalistas rusos proveniese del campo de la lingüística puede explicar su búsqueda del elemento característico de lo literario en el lenguaje como caracteres distintivos o, por mejor decir, *rasgos pertinentes*. Pero ello, lejos de ser un vicio de nacimiento, ha de tomarse como indicio de un nuevo rigor en el tratamiento del tema.

Visto brevemente el panorama en la crítica literaria, volvamos al problema del realismo o del ilusionismo fílmico: el cine, como la página poética o novelesca que invocaban Nabokov o Jakobson, tampoco es la realidad: en primer lugar, se trata de un mero soporte de imágenes, esto es, de *copias* en el sentido platónico; hay demasiadas alteraciones de la imagen como para que sea así –trucos, lentes, decorados, noche americana, etc.-; y el objeto fílmico supera a la realidad en su capacidad de crear realidades inexistentes.

La proyección o la recepción: el espectador ante el cine

Carmona ha destacado estos aspectos de la proyección y sus condicionamientos: el espectador está pasivo (*pasividad relativa*), forzado a la inmovilidad, percibe a un mismo tiempo imágenes y sonidos (*superposición sensorial*) y alerta (*vigilancia crítica*) (p. 38). Y en otra parte invoca de forma llamativa la *cuarta pared* teatral (p. 41).

Por lo común, tradicionalmente, se asumen otras circunstancias, que pueden cambiar: oscuridad, asientos, visión en grupo, cierta complicidad con otros espectadores, una duración previsible... Incluso la llamada *caja negra* de la sala de proyección suele tener una disposición especial, por no hablar del ritual tradicional previo y posterior al visionado, del acudir al cine en pareja, etc.

Esas exigencias y circunstancias se han transformado en el caso de la televisión, pero también existen, obviamente. De hecho Carmona describe la visión de este último aparato como una “mirada desatenta y fluctuante de la sala amueblada con un televisor” (p. 46).

Como escribía Carmona antes del DVD y del Mini-DVD,

Ni siquiera el lugar de la sala oscura que le fue propio desde sus orígenes determina, hoy día, su recepción y existencia. El aumento

creciente del medio videográfico como lugar de acceso ha cambiado sustancialmente su estatuto discursivo, así como el papel y lugar espectadorial. Lo importante, con todo, es comprobar hasta qué punto todas estas condiciones consideradas externas no lo son en absoluto, sino que están inscritas en el corpus de cada objeto fílmico concreto (p. 43).

Todo ello, condiciona fuertemente al público en una cierta dirección, hacia determinados hábitos de recepción, aunque ciertos espectáculos puedan dar lugar a cambios decididos: del cine mudo con acompañamiento musical externo pasamos a un sonido sincronizado y unido al film; el espectador del *Rocky Horror Picture Show* acudía disfrazado y participaba así en la actualización del espectáculo, que devenía teatro, etc.

Y la industria impone algún otro: una oferta más o menos variada, un *star system*, una publicidad que condiciona la selección de un film entre otros, unas críticas, un pago previo, etc. Ello supone el apoyo del sistema en los *mass media*, por otra parte, con una curiosa simbiosis entre periódicos y revistas e industria fílmica.

Dejando aparte estas cuestiones, es importante describir la reacción psíquica del espectador, que varios críticos han definido como *identificación* y deslindado en dos niveles, *primaria* y *secundaria*. La primaria sería la que establece cada espectador con el *ojo* que es la cámara. Ello, naturalmente, condiciona las técnicas de enfoque, encuadre y montaje, pues la mirada del público se identifica con la de la cámara, asumiéndola como si se tratara de una mirada natural, humana, a pesar de la situación artificial o convencional que he descrito arriba.

La identificación secundaria sería la que se establece entre el espectador y el relato de ficción que es el film y con sus personajes. Ha sido interpretada con claves freudianas –cada relato contiene la lucha del deseo contra la ley del padre-, pero también como un hecho estructural, puesto que, sin ella, no pueden sentarse las bases del relato. Y se trataría en esencia del mismo tipo de

convención de otras formas de relato: cuento folclórico, novela, chiste...

Como resultado de todo lo dicho, el público ha adoptado ciertas predisposiciones y éstas no sólo condicionan a cada espectador, sino que lo convierten en un importante participante en el proceso de lectura de un film. De hecho, se habla de *fascinación* ante el cine (Alonso-Matilla, pp. 166-169).

Como escribe Carmona, ese espectador fascinado entonces

(...) Deja de ser entendido como un mero punto de llegada, una especie de explorador a la busca del significado oculto tras la maleza de las formas, para convertirse en uno de los elementos esenciales del proceso. No hay film sin espectador. Ello nos obligará a insertarnos en la historia de las formas y estilos y de su evolución (pp. 44-45).

Una dificultad añadida: La *multidisciplinariedad* del cine

Aunque ya he anticipado esta cuestión relevantísima, no está de más volver un poco más sobre ella. Veamos el resumen de estas cuestiones que hace Carmona (que –observémoslo de antemano- sólo contempla la creación de la película y no las cuestiones posteriores):

El proceso de producción de un film se compone de varios estadios: preparación o pre-producción, rodaje y post-producción (montaje, sonorización, revelado y copiado del producto final). La primera, a su vez, consta de tres fases, una de tipo financiero (que incluye presupuesto, financiación y organización económica de todo el proceso), otra de tipo «literario» (que incluye tanto el guión literario como el guión técnico) y una tercera que atañe a la elaboración del reparto y la distribución de papeles, tanto técnicos (cámaras, iluminadores, montadores, equipos de sonorización, etc.) como artísticos (diseñadores, vestuario, maquillaje, compositor o recompilador para la banda sonora, etc.) (p. 63)¹⁰.

¹⁰ Cf. la descripción general de los Agel, pp. 18-19.

Es decir, que nos enfrentamos con oficios y disciplinas técnicas y profesionales de muy diversos ámbitos desde antes de encarar su difusión, promoción y visualización (sin mencionar el comentario y el estudio reglado, que aquí nos atañen).

El cine es, como mínimo, arte, oficio e industria. E incluso esta secuencia puede ordenarse de varias formas según el orden de prioridades que nos imponamos en la clasificación de las distintas facetas o vertientes del hecho cinematográfico.

En términos económicos, estadísticos o sociológicos, el primer factor que cuenta sería, naturalmente, la industria del cine, que mueve a miles de trabajadores, cantidades considerables de dinero y masas de miles o millones de espectadores en incontables países.

Algo parecido sucede si ponemos el énfasis en el oficio, que ha dado lugar a sindicatos especializados, escuelas profesionales, academias, premios por categorías, etc., también evaluables en gran medida de acuerdo con números y estadísticas.

El cine es una profesión altamente especializada, como pone de manifiesto, por ejemplo, la lista de las profesiones asociadas con la creación y difusión de un film: productor, productor asociado, director artístico, diseñador de producción, guionista, operador, director de fotografía, montajista...

Además, desde el actor al compositor de la banda sonora, la variedad de cometidos es enorme. Por último, queda enseguida de manifiesto que se trata de un tipo de industria o quehacer que implica una tarea humana de grupo y una maquinaria sofisticada, que requiere una elevada competencia profesional. Hasta en el film más modesto y artesanal el equipo de profesionales es amplio, algo que no deja de llamar la atención del profano.

En cambio, en el extremo aparentemente contrario, si pensamos en términos artísticos, estaríamos ante una visión desde el ángulo opuesto: importarían a menudo más los autores llamados de culto, los cineastas independientes y las producciones marginales que los productos comerciales con más presupuesto y largas colas de espectadores ante los locales privados. Y, como

es natural, los criterios serían cualitativos y no cuantitativos. Cobran entonces interés especial profesiones y oficios como el de director artístico, por ejemplo.

A ese nivel contarán mucho los premios y festivales –con todas las reservas que se quiera- y, por supuesto, las prioridades serán, en general, otras. La proyección, el punto de vista, será temporal, diacrónico: el criterio histórico será esencial, mientras que la mera visión sincrónica es más propia de un análisis puramente comercial. Ello a menos que pretendamos hacer una historia industrial y económica del cine de tintes más marxistas y sociológicos, de gran interés e incluso aplicable al curso de cine a nivel universitario y en especial en ciertas facultades no difíciles de suponer.

Si enfrentamos, por ejemplo, dos casos de dos realizadores: un Wong Kar Wai en la vertiente artística y un George Lucas en la comercial. Ambos pueden acercarse al extremo opuesto, uno hacia el rendimiento económico –los festivales y galardones actúan como palanca en ese sentido- y el otro hacia una realización estéticamente cuidada.

De hecho, cuanto más tengamos en cuenta los parámetros del presente, más cerca estaremos de un criterio comercial de moda o de actualidad, visible en las series o secuelas, las típicas continuaciones: *Superman 1*, *Superman 2*, las series como *Matriz*, *Alien*, *Terminator*, etc., esto es, el cine *serializado*. El otro ejemplo claro de esta cuestión sería el cine enfocado con una perspectiva televisiva, el *telefilm*, enfocado a una emisión de corte efímero y masivo. En el otro extremo, como es lógico, el cine mudo y clásico despiertan las inquietudes estéticas e historicistas.

Antes de abordar con cierta profundidad el cine como industria, conviene advertir que el cine puede tener tres finalidades: el film *individual*, el film *colectivo* y el filme *de productora*. La responsabilidad puede ser de un individuo, de un grupo (en el segundo caso) y de una empresa, ya sea ésta de una persona o de una corporación, a veces de vastas dimensiones.

Arte o industria. El productor, el director y el actor

Hoy día predomina lógicamente entre los críticos la asunción del cine como un arte con una proyección histórica. Tal es el planteamiento, por ejemplo, de Caparrós Lera (1990).

Sin embargo, como escribe Carmona, no debemos descuidar la vocación industrial del cine desde Charles Pathé:

Si no se pierde de vista que, en el capitalismo, espectáculo e industria se funden a partir de la instrumentalización económica del primero, y se considera que el cine se convierte en un medio de comunicación de masas a través de la multiplicación de las copias de cada film mediante procedimientos fotosensibles, podrá caerse en la cuenta de que el cine, en tanto lenguaje, aparece fuertemente contextualizado por una serie de condicionantes industriales que incluso afectan a la situación de *visualización socializada* - heredada del teatro- a través de la que el espectador se relaciona con el film (p. 34).

Tanto la industrialización como la socialización nos colocan de cara hacia otras disciplinas no meramente de análisis artístico, tales la economía, la producción industrial, la difusión cultural, la comunicación, la sociología, etc. Y recordemos por un momento que el cine se crea de forma colectiva y se difunde –en las salas de proyección, por el momento- también de forma colectiva, en grupo, como ya subrayara Juan Nuño, entre muchos otros.

Basta con pensar que la aparición del cine modificó los hábitos de la sociedad desde alrededor de 1900 para invocar a la historia, la sociología, la teoría de la comunicación, entre otras disciplinas:

Nacido en pleno auge y expansión del capitalismo, el cine se iba a imponer como relevo de todo un conjunto de prácticas de diversión, primero populares y luego burguesas, de comienzos del siglo XIX (Carmona, p. 34).

Los Agel han subrayado esta característica industrial, comercial y monetaria del cine en su *Manual de iniciación al arte cinematográfico* de forma enfática, como un presupuesto de partida, recordando una cita de André Malraux y aludiendo al capital y a la comercialización de la “obra de arte cinematográfica”, lo que nos pone ante la obligación de aceptar ambas caras de este fenómeno (pp. 15-16). Su manual se inicia precisamente, en el orden riguroso de la confección de un film, por la producción y por la afirmación de un principio básico de este arte industrial:

Una de las grandes diferencias entre el arte cinematográfico y otras formas de expresión artística es su especial dependencia del dinero (pp. 17-18).

Y después añaden:

Una obra cinematográfica -y, en general, audiovisual- no puede

pasar del estado de abstracción en la mente del director al de realización si no es gracias al trabajo de un cierto número de personas y a la aportación de una cuantiosa cantidad de elementos materiales. Para remunerar a esas personas y pagar esos materiales se precisan, de día en día, capitales más considerables (p. 18).

De ahí que exista un cometido profesional y financiero como el del productor:

El *productor* es la persona -o el conjunto de personas- que asume la responsabilidad de reunir los fondos necesarios para la financiación de una película, rodarla y llevarla a su explotación comercial (*ibid.*)¹¹.

Y siguen a continuación los mismos críticos:

Como se puede deducir de lo dicho, un personaje fundamental para la realización de la obra cinematográfica es el productor. No siempre ha sido muy valorado su papel. Hoy día, sin embargo, ha adquirido una relevancia notable. Ha pasado la época, pensamos, en que una película era conocida únicamente por la actriz o el actor principal que la interpretaba (la «estrella» del *star system* hollywoodense), o bien por el director (el cine de autor y los realizadores personalistas). Tal vez estamos en un momento en el que se percibe con más nitidez la labor de conjunto en la realización cinematográfica. Ni las estrellas brillan tanto, ni el cine es tan de autor, ni los productores son aquellos hombres afanados exclusivamente en hacer productos de baja inversión y de gran difusión, es decir, marcadamente rentables. El productor debe conseguir el dinero para financiar la película y debe cuidarse de que la película recupere la inversión, de lo contrario el cine no es posible. Por tanto, si quiere encontrar inversores que le

¹¹ La obra de Brenes, *Fundamentos del guión audiovisual*, trata especialmente esta figura (pp. 83-104).

anticipen el dinero necesario para la realización de la película, debe, evidentemente, ofrecer garantías suficientes de éxito financiero. (...) El productor debe estar abierto a las sugerencias de todo su equipo y atento a equilibrar el precio de costo de la película con unas cifras previstas de amortización; es decir, no debe invertir la menor cantidad de dinero que no corresponda, en la realidad de la película hecha y en la promoción de la misma, a una mejora efectiva del poder de atracción de la película en cuestión. El productor ha de confeccionar un presupuesto con la previsión total de costes, a fin de conocer exactamente el capital que es necesario invertir. Dicho presupuesto recogerá, fundamentalmente, el importe de los derechos de autor, los contratos del personal del equipo, las horas de alquiler de los estudios, decorados, vestuario, desplazamientos, etc. Una vez perfilado el presupuesto, deberá ser respetado lo más escrupulosamente posible a pesar de los imprevistos y de las diferencias que surjan (pp. 18-20).

Como es lógico, tan compleja tarea ha obligado a crear figuras más especializadas, en particular en la vasta industria norteamericana: son el productor ejecutivo, el jefe de producción y el productor asociado (p. 21).

Pero ¿qué decir del omnipresente director, por lo menos en el sistema actual?

Se trata, a veces, del auténtico dios del film, el artífice de su resultado final de conjunto, aunque en los grandes sistemas industriales antiguos de Hollywood podía estar sujeto a la tiranía de productores y estudios. Un Welles, por ejemplo, disfrutó de enormes presupuestos y de gran libertad, pero después vio cortados y mutilados sus films por los jefes de los estudios. Hoy día directores como George Lucas o Steven Spielberg son auténticos magnates de la industria, con un nombre que garantiza el éxito de un film casi de antemano. De ahí que exista un libro como el de Kagan, titulado *La mirada del director*, y en el que se entrevista a grandes realizadores como Clint Eastwood, Anthony Minghella, Neil Jordan, Oliver Stone y otros.

En realidad, su papel y su peso varían en mayoría de los casos. Más correcto es decir que es el coordinador del gran equipo del film y el que presta su coherencia al producto final y mantiene la relación adecuada con el equipo de técnicos y actores y con el productor o los productores.

Los Agel hablan por ello de que es el “máximo responsable”, aunque no el único, pues preside un gran equipo de profesionales que empieza, en orden de autoridad, por la *script* –suele ser una mujer-, el *ayudante de dirección*, el *auxiliar de dirección*, el *director de diálogos*, el *operador*, el *operador de la segunda unidad*, etc. (p. 27). Con todo, estos mismos críticos consideran tarea del director lograr contar bien la historia, ser original en el modo de hacerlo y expresar correctamente el tema, mito, idea, etc. (p. 29).

La relación con los actores tiene que ser creativa e inteligente, aunque la filosofía de trabajo varía de director a director, desde el que impone una disciplina absoluta al que, colaborador habitual de esos actores y actrices, discute con ellos escenas y otros detalles del rodaje. Como en el teatro, los métodos del actor varían y los del realizador también, y mucho.

Por último, el matrimonio Agel subraya la importancia de dos virtudes del actor ideal: obediencia e inteligencia (p. 35), algo que trastoca el mito del actor todopoderoso y omnipresente impuesto por el *star system* norteamericano.

2.-El cine como problema educativo

Estado de la cuestión: cine, educación y alumnado

Cualquier colega de nuestra profesión puede darnos en breves trazos una idea aproximada de la distancia existente entre la realidad y el ideal docente al que se aspira y una conciencia constante de la relación del mundo universitario con el mundo exterior y real, para bien y para mal.

Ahora bien, conviene recordar que el ejercicio intelectual carece de sentido si no se pone en relación con la realidad, especialmente subrayada por la pedagogía ambientalista. En nuestro caso, el hilo de comunicación con esa realidad externa puede y debe ser la misma docencia. Aún así y aspirando siempre a un ideal docente, no puedo pecar de ingenuo y olvidar el origen de muchos de los problemas que afectan a la universidad y que desbordan el campo de acción individual del profesor. Me refiero naturalmente a todo lo que atañe al marco administrativo, que ha invadido recientemente los propios departamentos, las más o menos precarias dotaciones económicas, la falta de material, los cambios constantes de planes de estudios, etc.

Por otra parte, el modelo docente anglosajón ha influido de tal manera entre nosotros, que ha terminado por afectar, reforma tras reforma, el campo de los estudios de humanidades. La sociedad tecnificada -y a su paso, la misma administración- relega a un segundo plano aquellas disciplinas que no poseen

una aplicación práctica directa: la historia, la filología, la filosofía ¿...y el cine? Porque es difícil la tesis de nuestra disciplina, apenas recién nacida y quizás ya condenada a una muerte prematura

Parece que se ha olvidado que la misión de la Universidad no es sólo crear individuos preparados para saltar al mercado de trabajo, como si se tratara de una escuela técnica o de formación profesional, sino también formar mentes críticas individuales capaces de analizar y mejorar su entorno, la inteligencia del país.

En nuestro caso, el de las Facultades en las que se imparten estudios humanísticos, donde muchas veces se inserta el cine como asignatura, además de los problemas de la falta de mejores dotaciones económicas y materiales, la desatención por parte de la administración y el desprestigio institucional, se ha seguido de esta situación un inconveniente posiblemente más grave: la confusión entre aquello que sirve y aquello que no sirve a fines profesionales y laborales concretos. Y la clase de cine se encuentra embarcada junto con muchas de estas especialidades en una nave sin rumbo y compartiendo el destino de estas disciplinas huérfanas.

Ahora bien: se nos dirá que el cine tiene la buena fortuna de pertenecer a un mundo visual en auge, al nuevo modo de vivir y de sentir la información en la era de Internet.

Sin embargo, se trata de una arma de doble filo: fuera de la misma Universidad y en la evolución general de la sociedad, la cultura de la imagen y del sonido, de lo audiovisual (la televisión, el cine, los videojuegos, los ordenadores, la música..) está aumentando el desprestigio de los estudios humanísticos –dentro de los cuales a veces se encuentra el cine como un añadido curricular- e incluso está haciendo peligrar la práctica habitual de la lectura como mecanismo tradicional de transmisión y recepción de la cultura¹², una lectura que también requiere el estudio del cine.

¹² Como ejemplo de ello pueden servir las opiniones de diferentes profesores y críticos recogidas por Fernando Lázaro Carreter en *Literatura y educación*, Madrid, Castalia, 1974.

Nos afecta necesariamente una nueva circunstancia que va unida a las anteriores. El joven medio, el estudiante que llega a nuestras aulas, es ya un receptor esencialmente pasivo, entrenado en la recepción de imágenes en masa y sin análisis y poco capacitado para el ejercicio de concentración, interpretación y abstracción que significa la observación detenida, la lectura, el análisis o la investigación.

Este nuevo receptor indisciplinado de auténticas olas de información en bruto poco puede hacer para realizar un visionado o un análisis detenidos de un film o de un artículo de la bibliografía, pues en realidad no tiene disciplina intelectual alguna y está sólo habituado a navegar de forma desordenada por el caos de la información actual, sin demasiada capacidad crítica ni sosiego alguno.

Por otro lado, la falta de alicientes de ese alumnado, que termina sus estudios y carece de incentivos profesionales, la masificación en las aulas, las bibliotecas incompletas o dispersas, etc., son algunas de las razones que provocan desgana e indiferencia. Ante este panorama, la aportación que podemos ofrecer es una postura entusiasta y una entrega continua, ayudando al alumno a encontrar satisfacciones intelectuales que compensen la falta de los materiales y supliendo con la dedicación necesaria la práctica imposibilidad de atender con el tiempo y la profundidad adecuadas los problemas docentes en los límites del aula o la consulta.

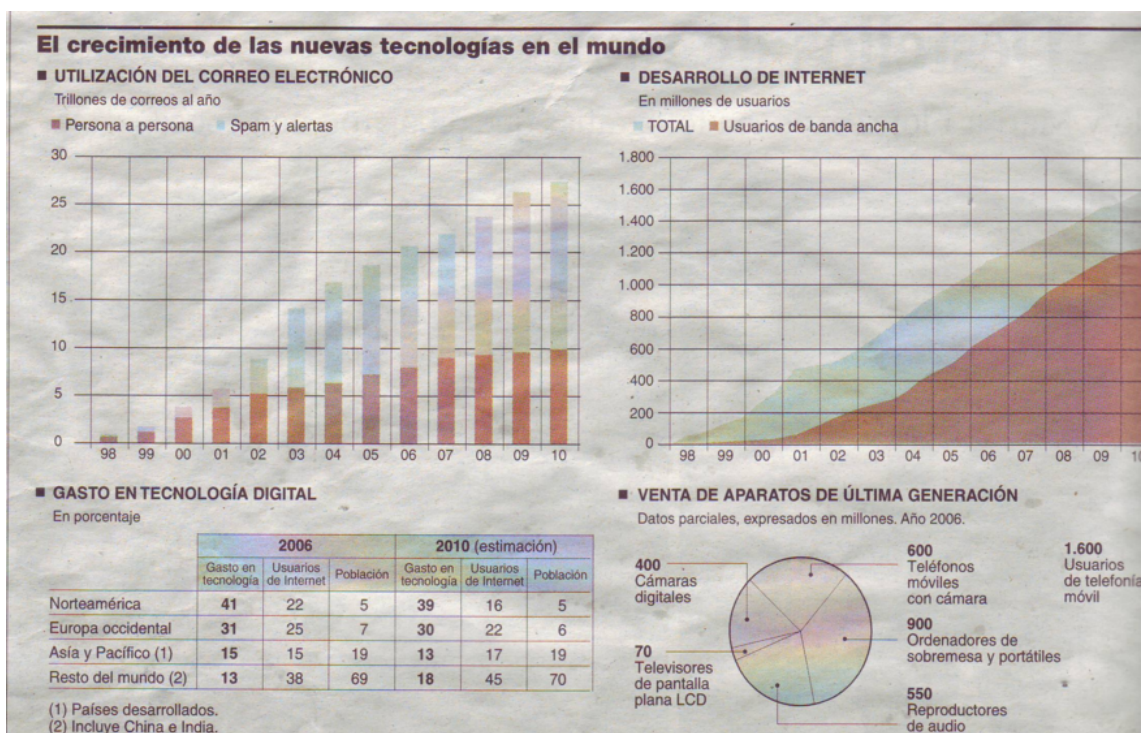
Se trata, en fin, de adecuar las aspiraciones a la realidad material de nuestras facultades, medios o alumnos. Otra cosa sería caer en la ficción pedagógica o en la *pedagogía-ficción*. La cuestión es paliar, hasta donde sea posible, las carencias y aproximar el ideal a la realidad material del aula, en un constante trabajo de perfeccionamiento académico y docente.

Pero ¿qué decir de los medios y del cine como materia de enseñanza en los umbrales del siglo XXI?

Desde el punto de vista de la pedagogía llamada ambientalista y como pusiera de manifiesto Eco hace ya más de veinte años en su ensayo *Apocalípticos e integrados*, la nueva sociedad ha cambiado y el ser humano debe adaptarse. Esa adaptación no sólo supone las dos reacciones más o menos viscerales que señalaba

el inteligente semiólogo italiano, sino unos cambios decididos en una educación que ya no prepara a los alumnos para el mundo del futuro, sino para el del pasado, para la *Galaxia Gutemberg* que describiera McLuhan.

Esta nueva tendencia a lo que De Pablos Pons llamaba ya en 1994 la “emergencia masiva de las nuevas tecnologías” (p. 55) se observa hoy, por ejemplo, en estas gráficas publicadas por el diario *El País* justo cuando redacto esta página:



El País, 7-3-07 (Fuente: IDC, 2007).

En este punto cabe citar el parecer de dos especialistas en la cuestión audiovisual en la enseñanza, Alonso y Matilla:

La escuela tradicional ha necesitado reaccionar de alguna forma ante la desventaja en que la sitúa la concurrencia de los medios de comunicación dentro de la parcela educativa, pero soportando, al tiempo, una perturbación, afrontando un revés, o admitiendo la

búsqueda de caminos nuevos, como ensayo de asimilación, más que como imperativo de coherencia. Porque la Enseñanza, en cuanto institución, representa demasiadas veces el continuismo en la doble vertiente de reproducir el saber y de perpetuar todo un equipaje de valores morales y de comportamiento, equipaje ideológico en suma. Los cambios, las divergencias, las innovaciones no tendrían, según eso, por qué traspasar la barrera del experimento y nunca debieran asentarse en las aulas, si existiera sospecha de que pudiesen acarrear desajustes en el conocido y manoseado ritmo habitual. En cuanto hablemos del cine, la televisión, la prensa o la informática como canales de conocimiento, como instrumentos eficaces de enseñanza útil y de aprendizaje atractivo, muchos serán los profesores que no quieran entrar en materia (p. 9).

Repasemos ahora unas palabras que, desde un grupo de investigación andaluz de los noventa, anotaba el profesor Aguaded:

Por ello, nuestra sociedad y nuestra escuela tienen la apasionante tarea de incorporar en su currículum, de una forma sistemática y planificada, la necesaria e ineludible educación para la comunicación audiovisual, no sólo como una opcionalidad apta sólo para aquellos chicos y chicas atraídos voluntariamente por el hipnótico poder de los «media», sino como una rama troncal y transversal que dote a los alumnos y alumnas de hoy de los resortes mínimos que les permitan interpretar y crear con estos lenguajes, superando su analfabetismo icónico (...). Alfabetizar a los chicos y chicas de hoy en los nuevos lenguajes audiovisuales es, por ello el reto y el compromiso ineludible de una escuela que intente el desarrollo armónico de las personas, esto es, su actuación libre, responsable, crítica y creativa en la sociedad (p. 10).

El mismo investigador volvía sobre esa necesidad poco más adelante e insistía en vincular esa renovación de la enseñanza con los nuevos medios audiovisuales (p. 14) e incluía expresamente cine y televisión entre ellos (p. 15). Por último, prevenía contra aquellos que ven en esos medios la “bestia negra” de la enseñanza (p. 173) y abogaba por la total integración de las nuevas tecnologías en la educación (pp. 173-174).

Es evidente, por el contrario, que el cine permite traer al aula situaciones personales, educativas, contextuales para reforzar contenidos de psicología, pedagogía, sociología... en fin, de todas las áreas de la formación de los maestros. Ante la idea de alfabetización audiovisual, lo mismo que aprendimos a leer el lenguaje verbal en libros de texto, podemos aprender a leer imágenes a través del cine. Esta alfabetización –lo que en inglés se denomina *media literacy* y que existe desde los años setenta del siglo XX- ha sido defendida por pedagogos como Aparici en su *Tecnología educacional* de 1991 (p. 8) y otros. En esa línea de actuación, una película determinada puede convertirse en nuestra “primera cartilla audiovisual”.

En un momento de renovación metodológica como es el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cine se constituye en un recurso interesante para el aprendizaje. El cine, como recurso, permite trabajar diferentes principios metodológicos: constructivismo, aprendizaje significativo, trabajo cooperativo, globalización, aprendizaje autónomo.

Sin embargo, Aguaded señalaba en 1993 varios obstáculos para la integración del cine en el aula:

- posturas radicales de los enemigos de la imagen por motivos morales y pedagógicos;
- dificultades de uso;
- escasez de medios tecnológicos;
- falta de espacio en los programas escolares para nuevas materias (p. 136).

Y propone varias soluciones prácticas:

- Visionado y comentario de filmes independientemente del soporte (salas de cine comercial, vídeo en el aula...).
- Actividades previas y posteriores al visionado.
- Estudio del medio.
- Recreación de películas.
- Elaboración de films propios mediante viejas cámaras desechadas u otros materiales y siguiendo todo el proceso técnico habitual de guionización, rodaje, montaje y sonorización (pp. 137-140).

Aunque estas soluciones estaban originalmente pensadas para un público infantil y juvenil, son aplicables también al medio universitario con una lógica adaptación pedagógica.

¿Cuál puede ser el marco general de esta adaptación? Si entendemos que educar, entre otras cosas pero principalmente, es comunicar, podemos analizar los elementos de la comunicación que intervienen en los procesos educativos que, al fin y al cabo, son procesos de comunicación.

Por tanto, se pueden analizar los nuevos perfiles de emisores y receptores (relacionándolos con el docente y el discente), los retos que lanzan los contextos en los que se da la comunicación (sería interesante identificar características del contexto y retos que inciden en los procesos educativos); los nuevos códigos de comunicación; las posibilidades que ofrecen esos nuevos canales de comunicación; los mensajes sociales, educativos, personales...

Tradicionalmente, uno de los objetivos de la escuela ha sido el de alfabetizar al alumno; en la actualidad hay que alfabetizarlo también en los lenguajes audiovisuales, informáticos y fílmicos para poder tener más

posibilidades de acceso a la sociocultura¹³.

Esta introducción de medios en los procesos educativos tiene consecuencias didácticas y organizativas que hay que asumir, en especial en plena aplicación de los baremos y evaluaciones de calidad en la enseñanza universitaria, como ha analizado, de forma pionera, una obra como la de Fernández Pérez ya en 1989.

Como es lógico, se puede analizar el cine en los diferentes ámbitos educativos: educación formal, no formal e informal, formación académica y, lógicamente, formación y evaluación de un profesorado todavía no siempre acostumbrado a estos medios, pero que poco a poco deberá formarse en ellos y para ellos. Sin embargo, éstas son ya cuestiones que corresponden a las secciones siguientes.

¹³ Muchas de estas ideas son producto de mi colaboración con Miguel Ángel Blanco, profesor y pedagogo del CES Don Bosco de Madrid, a quien agradezco desde aquí su inestimable ayuda en estos aspectos.

Perspectivas pedagógicas

Hace unos años que la pedagogía de la *enseñanza-aprendizaje* ha cedido terreno a una perspectiva que parece justamente la inversa, el *aprendizaje-enseñanza*. Es evidente que, cada vez más, el énfasis pasa del profesor al alumno, del docente al discente, y que éste se va convirtiendo paulatinamente –al menos, al entender de los especialistas en esta materia instrumental- en un “aprendedor” activo y dinámico, capaz de marcarse sus propias metas y de estructurar su propio modelo de aprendizaje.

Que esto sea exactamente así en las condiciones reales del aula, de cada clase en cada centro de enseñanza es algo sumamente discutible, e incluso lo es que estas modernas teorías hayan hecho verdadera mella en un medio tan resistente a cualquier tipo de modernización radical como es la universidad, y en particular la universidad española.

Sin embargo, ésta no es la cuestión que trataré de ventilar en las páginas que siguen, ya que esta tesis no es una proclama ni un panfleto acerca de la modernización educativa, ni sobre sus *pros* y sus *contras*, sino una discusión de las posibilidades del cine en las aulas universitarias, entre otras cosas.

En realidad, me propongo exponer algunos fundamentos de esta moderna pedagogía de las últimas dos décadas que pueden ser aplicables, en condiciones ideales, a la enseñanza del cine a nivel universitario.

A partir de esta exposición, trataré de llegar a un tipo de síntesis operativa de las metodologías ideales con el fin de trazar unas líneas de trabajo relevantes, unas referencias para la reflexión y el diseño del contenido en la materia que nos ocupa. Entiendo que es importante partir de un concepto de educación, puesto que las teorías condicionan las prácticas educativas. A partir de la lectura de algunas definiciones propuestas por diferentes autores, podemos elaborar una definición propia que se adecue a nuestros planteamientos y necesidades.

La pedagogía según el modelo de R. M. Gagne –años setenta y ochenta del siglo XX- supuso un cambio decisivo en el panorama pedagógico de ese momento. Reconocía aquel especialista unas capacidades de aprendizaje en el ser humano, que ya no era la caja negra que describían los conductistas ni los lingüistas chomskianos. Esas capacidades eran:

- Información verbal
- Destrezas intelectuales
- Estrategias cognitivas
- Actitudes
- Destrezas motoras

Armado de esas capacidades, el hombre emprendía su tarea de conocimiento a través de ocho tipos de aprendizaje:

- Aprendizaje de señales
- Aprendizaje estímulo-respuesta
- Encadenamiento de tipo motor
- Asociación verbal
- Discriminación
- Aprendizaje de conceptos

- Aprendizaje de reglas
- Resolución de problemas

Entre los tipos de esta serie existen ciertos nexos de mutua necesidad y de jerarquía. Pero el aprendizaje ocurría en realidad a través de ocho fases:

- Motivación
- Aprehensión
- Adquisición
- Retención
- Rememoración
- Generalización
- Actuación
- Retroalimentación

Aunque la *secuencia instructiva* para aprender reglas opera a través de cinco etapas:

- 1) Informar al alumno acerca de la forma de actuación que se espera cuando el aprendizaje esté completado.
- 2) Preguntar al alumno sobre los conceptos que componen la regla.
- 3) Usar enunciados verbales (pistas) que conduzcan al alumno a formular la regla.
- 4) Pedir al alumno ejemplos correctos de la regla.
- 5) Pedir al alumno que enuncie la regla.

La construcción interna del montaje, los *raccords* y otros aspectos fijos del cine pueden considerarse casi materia reglada y cabe aplicar esta metodología, aunque tenga ya treinta años. Sin tratarse de reglas, el aprendizaje historicista del cine se presta a usar parte de los postulados de este pedagogo.

Otro especialista de los mismos años, Bandura, propugnaba una visión

social del aprendizaje: el hombre está condicionado por su entorno, al que él mismo influencia mientras elabora una serie de procesos mentales para explicarse a sí mismo y a lo que le rodea. Lo innato son solamente algunos reflejos elementales, mientras que el resto de la información debe aprenderlo, estableciendo sus propios objetivos y actuando sobre su entorno. Cuenta con la ventaja de su capacidad simbólica y teórica para aprender a resolver problemas sin necesidad de tener experiencia directa de ellos.

El éxito en el aprendizaje y el cumplimiento de sus expectativas es denominado por Bandura *refuerzo*, y la observación del comportamiento de otra persona, *modelización*, que puede ser *directa*, *sintetizada* y *abstracta*.

Bruner distingue tres procesos simultáneos en el aprendizaje humano: adquisición de nueva información, modificación de los conocimientos para adaptarlos y comprobación del conocimiento en confrontación con la realidad. Es interesante subrayar que este pedagogo concluye que el niño, de los cinco a los siete años, aprende de forma *icónica*, a través de imágenes internas procedentes de los sentidos, imágenes que son analogías de los objetos o las acciones reales¹⁴. Aunque posteriormente, desarrolla en la adolescencia un tipo de conocimiento simbólico y sin conexión analógica. En función de la cultura en la que viva, desarrollará unas capacidades intelectuales y no otras.

La escuela, según Bruner, debería promover ciertas capacidades:

- Confianza en que la mente puede resolver problemas.
- Confianza del propio alumno en sus conjeturas.
- Motivación y autonomía.
- Pensamiento reflexivo y capacidad de abstracción de lo esencial.
- Rigor intelectual en cada área de conocimiento.
- Participación en la comunidad.

¹⁴ Un crítico, Carmona, ha subrayado la conexión entre la psicología infantil – el niño ante su propia imagen- y el dispositivo cinematográfico (p. 38).

De ahí que la escuela no deba medirse por las calificaciones del alumno, sino por su competencia para enfrentarse a problemas no habituales. Por ello, entiende que la escuela debe reflexionar sobre cómo promover en el alumno modos de afrontar situaciones.

Bruner analiza entonces estos mecanismos escolares:

- Experiencias que inciten a aprender.
- Estructuración para la comprensión.
- Secuenciación de presentación de los materiales.
- Papel del éxito y del fracaso.
- Estímulos de la reflexión.

La enseñanza debe desbloquear prejuicios y ofrecer alternativas, debe enseñar a aprender, no sólo ofrecer contenidos o informaciones. El alumno así *aprende a aprender*. Los premios o castigos deben manejarse con cuidado, ya que deben ser refuerzos intrínsecos: satisfacción ante la solución de un problema, interés por la materia, sentimiento de la propia competencia, etc.

Los problemas deben ser *intrínsecos*, extraídos de la vida personal del alumno, y no *extrínsecos*, del profesor.

El aprendizaje consiste en la formulación intuitiva de hipótesis y su contraste con los datos. No debe haber un método rígido de enseñanza, sino una aproximación creativa al aprendizaje de otros y de ellos mismos.

Por su parte, Schmidt desarrolló una importante obra sobre la imagen audiovisual en la enseñanza durante los ochenta y la publicó en 1988. En ella partía de un presupuesto optimista, pero ajustado a la realidad:

Partimos, pues, de la premisa de la estimación positiva de la influencia de los medios audiovisuales en la enseñanza. Gracias a estos medios, el hombre actual percibe fragmentos de una realidad no inmediata y amplía sus conocimientos sobre el mundo exterior (p. 33).

Como es evidente, esta tesis de partida implica a algunos de los pedagogos antes citados, pues todos ellos hacen énfasis en la experiencia, y ésta puede multiplicarse gracias a los medios audiovisuales. No sólo se aprovecharía pedagógicamente el entorno inmediato del alumno, sino también el entorno remoto o ajeno del que es portadora la imagen audiovisual.

Al mismo tiempo, la visión produce una actitud activa que implica al pensamiento y a la intuición, y puede ser fragmentaria y total, generalmente de forma alternativa y complementaria, como aclara Schmidt. Todo ello conduce a buscar un sentido a la imagen, según esta estudiosa (p. 53).

Finalmente, hemos llegado a la pedagogía *curricular*, que se resume en una integración de todo lo que se pretende enseñar en un esquema de planificación que alcanza incluso a la evaluación posterior de lo que realmente se ha enseñado, es decir, contempla tanto la enseñanza como el aprendizaje (Colom *et al.*, p. 31).

Dentro de esa moderna tendencia pedagógica, los medios tienen un sitio propio, como se observa en el siguiente esquema, publicado por Colom y sus colaboradores (p. 34):

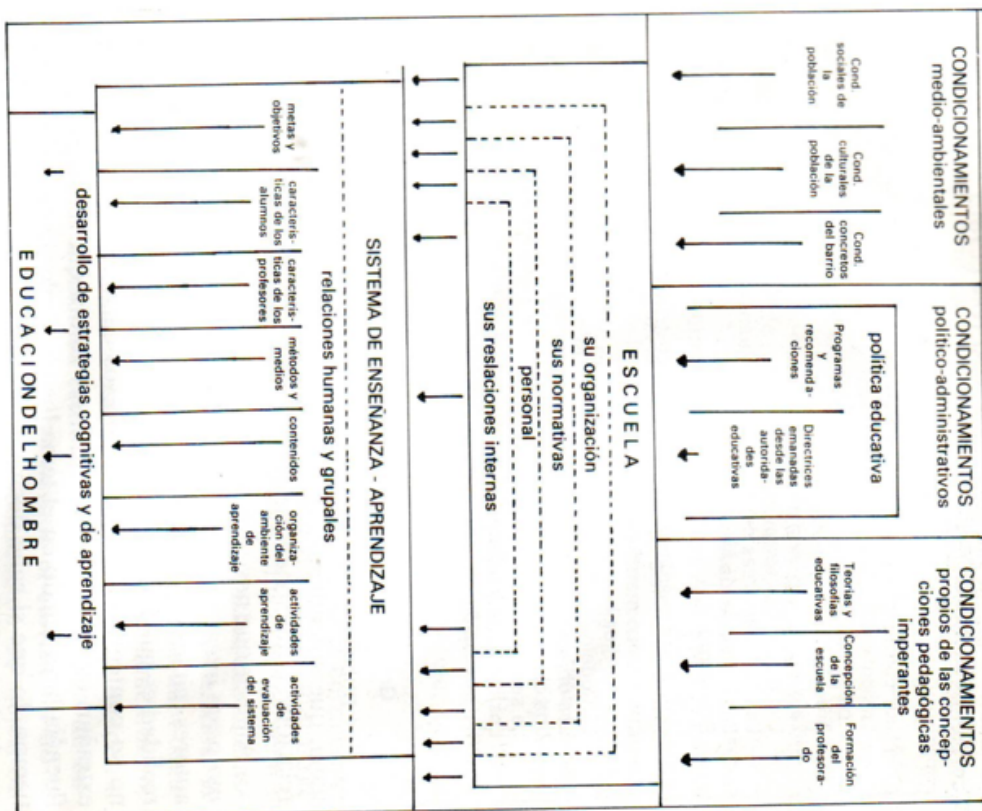


Gráfico 7. Comprensión del currículum según los autores.

Pero ya nos encontramos en este punto en el margen de la sección siguiente, en la que trataré la tecnología educativa.

La tecnología educativa

Como es evidente, podemos evaluar la tecnología de la educación desde dos enfoques:

- la tecnología *de* la educación;
- la tecnología *en* la educación.

El primero se refiere a la tecnificación de los procesos y el segundo a la introducción de medios en los procesos.

Pero hay otras distinciones importantes. En primer lugar, conviene recordar la distinción pedagógica que establecían Colom *et al.* en su manual sobre la tecnología educativa: para los llamados pedagogos ambientalistas, el medio es el medio ambiente en el que se desarrolla la enseñanza (la institución escolar, el edificio, su ambiente...); para los pedagogos de tendencia curricular los medios son los instrumentos y artefactos físicos “con capacidad para ser canales de información”, lo que incluiría el vídeo y sus equivalentes (pp. 18-19). Estos autores definen la segunda categoría, la que nos interesa más aquí, por separado:

En cambio, la última acepción (o sea, la que entiende los medios

como elementos físicos y materiales, transportadores y/o clarificadores de los mensajes educativos, cuya función más determinante es, en consecuencia, ser canales o vehículos de los contenidos que el profesor quiere transmitir a sus alumnos), escenarios, de la acción educativa, y que han sido aportados al conocimiento pedagógico desde la incidencia ambientalista) (p. 19).

Faltaría aclarar en este punto si estos especialistas se refieren sólo a los artefactos o también a las técnicas y disciplinas a ellos aledañas: el cine mismo, los documentales, las habilidades cinematográficas, etc. De hecho, incluyen el siguiente esquema:

MEDIOS EDUCATIVOS (tendencia ambientalista):

- Edificio escolar
- Aula o clase

MEDIOS EDUCATIVOS (tendencia curricular):

- Artefactos físicos con capacidad de ser canales de información (*ibid.*).

Y finalmente afirman tajantemente que esos medios serán “siempre materiales” (*ibid.*), lo que nos deja la cuestión resuelta a medias.

Más abajo establecen nuevas precisiones:

- El medio en tanto que ambiente *mediatiza el fenómeno educativo en su totalidad* afectando incluso a los comportamientos y a las actitudes de los sujetos.
- El medio en tanto que instrumento didáctico, *vehiculizador de mensajes*, afecta especialmente al proceso comunicativo y más concretamente al sentido de los propios mensajes que se transmiten. En menor medida se correlaciona el efecto de los

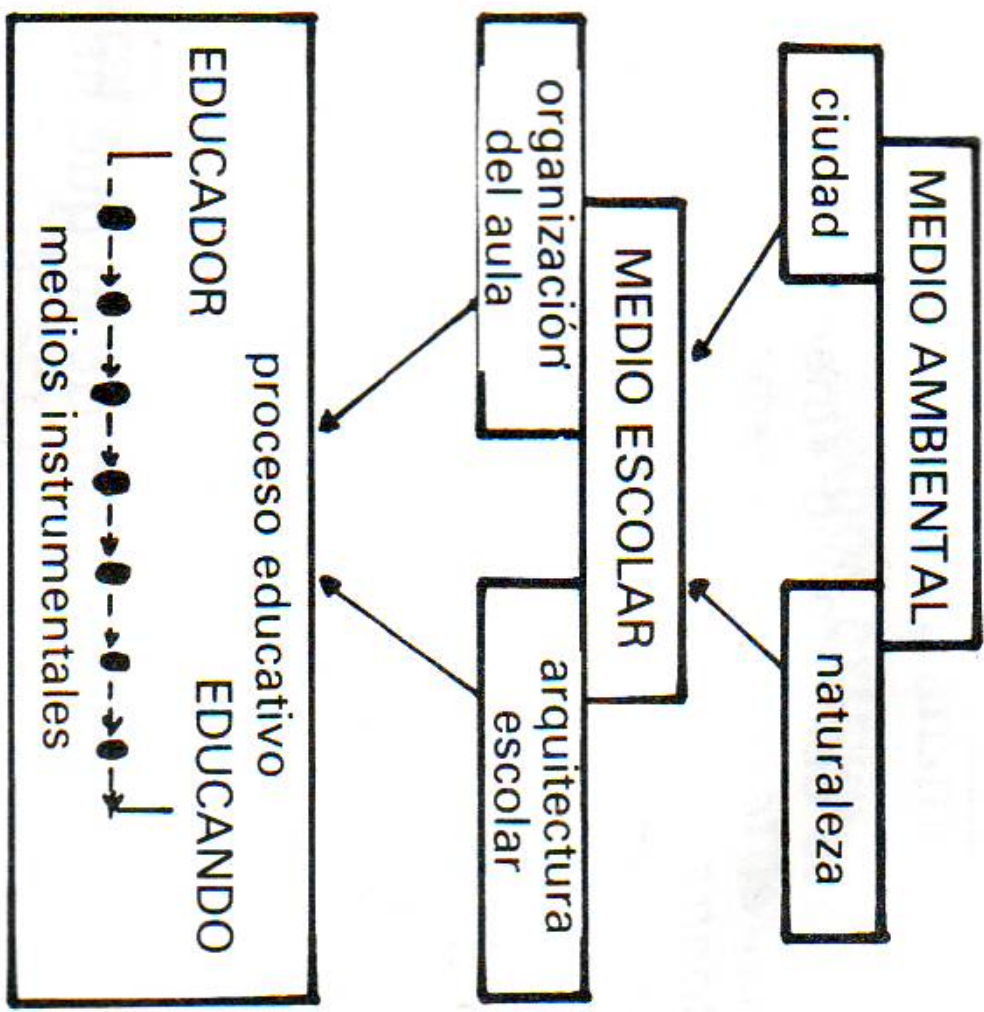
medios con los procesos cognitivos de los estudiantes (*ibid.*).

Y aclaran la cuestión con un gráfico, que incluyo en la página siguiente. Éste lleva este comentario:

La incidencia contextual del medio ambiental (ciudad/naturaleza) y del medio escolar (arquitectura escolar y organización de las aulas) se suma a la incidencia funcional que los medios instrumentales ejercen sobre el proceso educativo (relación entre educador y educando) (p. 20).

Finalmente, estos autores hacen una reflexión muy relevante para lo que nos ocupa:

El valor pedagógico de los medios brota más del contexto en el que se usan que, incluso, de sus propias cualidades y posibilidades intrínsecas (p. 35).



Incidencia contextual

Incidencia funcional

Gráfico 3. La doble acción de los medios sobre los procesos educativos (Colom, p. 20).

Mientras que unas páginas después establecen más distinciones sobre el uso de esos medios:

Efectivamente, si se quiere asegurar el buen uso o instrumentalización de un medio educativo, debe, previamente, conocerse su capacidad de incidencia así como las consecuencias de su uso. Se debe, en definitiva haber investigado la utilización del medio, y experimentado las consecuencias de su aplicación. Es, en ese sentido, cuando planteamos que debernos poseer un conocimiento «científico» del uso del medio, para así saber previamente qué nos puede deparar su aplicación en una situación escolar. Y al mismo tiempo, y tal como ya veníamos afirmando, este conocimiento debe estar orientado hacia la práctica pedagógica, hacia la aplicación de los medios en el ambiente escolar y en misiones o tareas de enseñanza-aprendizaje. Sólo de esta manera nuestra práctica educativa podrá ser eficaz, o si se quiere, sólo así podremos lograr aquello que hemos pretendido lograr utilizando un medio determinado (p. 29).

Estas aclaraciones son especialmente útiles aquí, en el contexto de esta Tesis. Los mismos pedagogos establecen que una adecuada aplicación de los medios en la enseñanza debe adecuarse a tres tipos de actividades:

- *Científica*: conocimiento previo del medio.
- *Técnica*: conocer y saber utilizar el medio.
- *Práctica*: saber aplicarlo en situaciones reales (*ibid.*).

Algo más adelante se refieren en particular a la tecnología:

Y obviamente, una estructura como la que aquí hemos presentado es la que se conoce como Tecnología. Efectivamente, el conocimiento tecnológico es Teoría (ciencia, conocimiento) de la

técnica para su adecuada aplicación práctica. O sea, que los medios además de conformar una tecnología para la educación, ellos mismos, implican y demandan una TECNOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN propia y específica que aporte conocimiento respectivo a su adecuada utilización en el marco de los procesos educativos (*ibid.*).

Y, por último, nos previenen sobre uno de los errores más comunes de los educadores en nuestras sociedades:

Por tanto, estudiar los *medios educativos* no implica, en absoluto, realizar un ejercicio descriptivo de los mismos o de su específico funcionamiento, o formas de manejo. (...) Un medio educativo es cualquier componente que estimule el aprendizaje. La incidencia física y material sobre los procesos educativos es para el profesor o el pedagogo más interesante que su descripción técnica como mero objeto (*ibid.*).

Pero es a partir de unas páginas más adelante que estos estudiosos resumen bastantes perspectivas de eminentes pedagogos para la utilización de esos medios, desde las más restringidas a las más amplias: V. Benedito, Gimeno Sacristán, Briggs, Gagne, May, Romiszowski, etc. (pp. 45-47). En los esquemas de las páginas 68-69 comparan distintos medios audiovisuales con respecto a la formación curricular.

El pedagogo del cine puede usar con ventaja las distintas matrices que estos autores reproducen después (pp. 49-58). Finalmente, ya mediada la obra, anotan unas consideraciones prácticas para el uso del vídeo en el aula, aunque casi siempre se trata de materiales educativos específicos y no de filmes propiamente dichos (pp. 77-82).

Por último, señalan aspectos particulares del problema del cine en las aulas:

Como consecuencia de la rápida evolución de la tecnología videográfica, el cine -en sus tradicionales formatos de uso escolar- es un medio que está en franca retirada. Quizás el uso educativo más interesante -y casi siempre mediatizado por el vídeo- sea la utilización de películas comerciales para fines motivadores de unidades didácticas. Cabe recordar la existencia de interesantes catálogos que clasifican las películas según su utilidad pedagógica, en relación a diferentes materias. Entre las *ventajas* están las propias de todo material audiovisual: proporcionan unos canales de información alternativos para los estudiantes con poca habilidad para la lectura. Igualmente, y al incorporar movimiento, permite ver la continuidad de la acción (p. 79)¹⁵.

Por su parte Alonso-Matilla ofrecen un práctico manual que incluye una descripción técnica suficiente para un nivel básico de otras expresiones audiovisuales y del cine como medios, y unas secciones sucesivas de aplicaciones metodológicas de esos medios al aula, siempre escolar. Comienzan haciendo en su introducción unas consideraciones útiles para evaluar la integración pedagógica de los medios audiovisuales a la altura de la fecha de su manual, 1990:

Las inercias de los planes de estudios y la resistencia de muchos educadores a la introducción de variaciones en sus contenidos, han llevado a que la relación con los medios audiovisuales posea en la escuela una endeble implantación como auxiliar expositivo o como apoyo de carácter técnico, dejando de lado la atención al modo de ser y de comunicar de los medios de difusión, que basan su penetración en el uso de una efectiva simbiosis entre imágenes y sonidos. Los educadores apegados a usos escolares tradicionales ignoran, así, la

¹⁵ Cf. sus pp. 116-120, donde se ocupa del vídeo didáctico en el centro escolar.

vertiente formativa autónoma de los medios de comunicación de masas. Y, además, la tergiversan, por asimilarla a una función instrumental al servicio de antiguos métodos (p. 9).

Y añaden a continuación:

Lo lamentable de esa actuación no es solo el abandono del estudio de un instrumento que será fundamental en la adquisición continúa de conocimiento vulgar por parte de los alumnos, durante el resto de sus vidas. Lo más grave es que la utilización de los medios audiovisuales, como instrumentos didácticos auxiliares o como recursos de entretenimiento y diversión, se efectúa de manera irreflexiva y frecuentemente inadecuada, cuando no perjudicial para los alumnos, en los que se fomenta la mitificación de los medios, la pasividad ante ellos, y el consumo permanente de mensajes audiovisuales sin filtraje crítico ni respuesta creativa (*ibid.*).

En muchos casos, señalan que esta mala actitud conduce a entender el cine, no como una disciplina en sí mismo, sino como un mero auxiliar en la educación escolar (p. 11).

Ante esos acuciantes problemas, proponen soluciones escolares muy relevantes y sobre todo muy prácticas, incluso en el caso de que una escuela no disponga de verdaderos medios audiovisuales por falta de presupuesto. Presenta posibilidades para la confección escolar de films a través del proceso completo, desde la idea y el guión hasta la proyección ante los padres y el público institucional (pp. 193-218 y 239-245). Haciendo abstracción de que se trata de un acercamiento a la escuela primaria y secundaria¹⁶, esta obra puede ser útil y sugestiva a niveles de enseñanza

¹⁶ De hecho, contempla un repaso de los *currícula* de la LOGSE de aquellos años (pp. 246-249) que podría ser revelador en confrontación con los de las actuales leyes de

superiores.

En 1992 aparece la obra decisiva de Chadwick ampliada, que contempla las ventajas de la educación tecnológica sobre la tradicional (p. 55) y señala después las muy variadas ventajas y desventajas de cada medio sobre otros, pues “ningún medio por sí solo tiene todas las características necesarias para todos los propósitos” (p. 87).

De los mismos años data la obra de Nadal y Pérez, que ofrece un esfuerzo similar, aunque más general, en especial en su acercamiento al vídeo (y al cine) como recurso didáctico (pp. 75-76 y 79-100).

Por su parte, el profesor Aparici, en su estudio de 1991, marca los siguientes objetivos para una asignatura propiamente titulada *Tecnología educacional*:

-Conozcan críticamente las distintas aproximaciones teóricas desde las que se puede abordar el estudio de la Tecnología Educativa.

-Dominen conceptualmente las teorías y modelos para la utilización didáctica de los medios audiovisuales y su implicación en el currículum.

-Comprendan la importancia de la alfabetización audiovisual e informática en el proceso de enseñanza aprendizaje.

-Analicen desde distintos puntos de vista los aspectos relacionados con el diseño, evaluación y organización de los medios educativos y su incidencia en el profesorado y la innovación educativa.

-Desarrollen propuestas alternativas en donde se contemplen modelos tecnológicos ajustados a nuestra realidad y problemática educativa (p. 7).

formación universitaria, en especial cuando éstas terminen por decantarse y consolidarse durante esta confluencia del llamado proceso de Bolonia.

Y divide esa asignatura en varios bloques temáticos, aplicables en parte a nuestra asignatura de cine:

Bloque temático I: Conceptualización y fundamentación científica de la tecnología educativa.

Bloque temático II: Alfabetización audiovisual y enseñanza.

Bloque temático III: Medios para la comunicación educativa (1).

Bloque temático IV: Medios para la comunicación educativa (2).

Bloque temático V: Alfabetización informática y enseñanza.

Bloque temático VI: Diseño, evolución y organización de los medios educativos (pp. 7-8).

Más precisamente, desglosan así el bloque temático II, sobre la alfabetización audiovisual y la enseñanza, el más relevante para esta Tesis:

Tema 10. Docencia y comunicación educativa.

Esquema básico de la comunicación; emisor, receptor, mensaje, canal, contexto, ruido.

Emisión unidireccional de los mensajes.

La mediación técnica: utilización de instrumentos para la creación, transmisión, recepción y conservación de mensajes.

Comunicación y entorno del profesor y del niño.

Esquemas comunicativos de: el grupo de iguales, la escuela, la familia, los medios de comunicación masiva y los nuevos medios interactivos.

Tema 11. La comunicación alternativa: variación de los esquemas comunicativos usuales.

El modelo emirec.

Equilibrio entre emisión y recepción de mensajes por parte de los sujetos.

El aula y el centro escolar como punto de partida para suscitar y

llevar a cabo prácticas comunicativas.

Función de los medios audiovisuales en el modelo emirec.

Tema 12, Alfabetización audiovisual

Delimitación conceptual.

Grados y niveles de alfabetización en los medios audiovisuales.

Estado de la cuestión a nivel nacional o internacional.

Procedimientos de alfabetización audiovisual.

Los sistemas de representación y la producción de significados.

Alfabetización audiovisual y curriculum.

Tema 13. Medios audiovisuales y enseñanza.

Los medios audiovisuales y sus lenguajes.

Mensajes manifiestos y mensajes ocultos.

Pedagogía de la imagen y pedagogía con imágenes.

Conceptualización y marco de aplicación.

Los medios audiovisuales en el aula.

Tema 14. Imagen y realidad (I).

Elementos básicos de la imagen fija: el punto, la línea, la forma, el encuadre, la luz, el color.

Principios de percepción.

Características de la imagen: sencillez-complejidad; monosemia-polisemia; iconicidad-abstracción; originalidad-redundancia.

Relaciones entre imagen y texto.

Tema 15. Imagen y realidad (II).

Elementos de la imagen en movimiento.

El espacio. El tiempo.

Estructura narrativa de la imagen en movimiento. Líneas de

investigación sobre la utilización de la imagen en movimiento en la enseñanza.

Tema 16. Lectura de imágenes.

Procedimientos para analizar imágenes en los diferentes niveles educativos.

Líneas de investigación.

La lectura objetiva y lectura subjetiva.

La lectura de imágenes y el D.C.B.

El mensaje audiovisual y sus funciones comunicativas. Función docente interacción pedagógica.

Experiencias internacionales (pp. 12-13).

Y, más adelante, en el bloque temático IV (El cine en la enseñanza, tema 27), se refiere al cine en especial:

El código cinematográfico. Los géneros. Cine y juego expresivo. El cine en la vida escolar. Experiencias nacionales e internacionales. Del cine monoconceptual al aprovechamiento didáctico del medio (p. 15).

El volumen colectivo, algo posterior, editado por Pablos Pons (1994), define la tecnología educativa en España y según el punto de vista de la UNESCO en 1984 (pp. 20-21). Veamos ésta última:

A.- Originalmente ha sido concebida como el uso para fines educativos de los medios nacidos de la revolución de las comunicaciones, como los medios audiovisuales, televisión, ordenadores y otros tipos de «hardware» y «software».

B.- En un nuevo y más amplio sentido, como el modo sistemático de concebir, aplicar y evaluar el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta a la vez los recursos técnicos y

humanos y las interacciones entre ellos, como forma de obtener una más efectiva educación (p. 21).

Mientras que en las páginas siguientes hace un recorrido por la creación del concepto, sus conexiones con diversas ciencias y ámbitos científicos, tales como la teoría de la comunicación, la psicología del aprendizaje y la sistémica (pp. 21-25).

Es desde la p. 25 que trata la aplicación de las nuevas tecnologías a la educación y más adelante las circunscribe a lo curricular (pp. 52-56), con un extenso repaso bibliográfico de las teorías de Sheingold, Ot, Blomeyer, Martin, Lloyd, Hakken, Andrews, etc. Por último, este tomo incluye una contribución comparativa sobre la tecnología educativa en distintas universidades españolas (pp. 101-128).

Finalmente, cabe destacar la labor desempeñada, a caballo entre la universidad y las enseñanzas medias, por el grupo andaluz Comunicar, que ha permitido la publicación de diversos materiales, entre ellos el manual de iniciación *Aprender con el cine* (2002).

En suma, se abre ante nuestra vista un reciente pero rico panorama de alternativas pedagógicas que reconocen expresa y claramente la necesidad de alfabetizar audiovisualmente y técnicamente a nuestros alumnos. El profesor de cine puede y debe servirse ampliamente de estas perspectivas.

La enseñanza del cine en nuestras universidades

Después de las cuestiones preliminares que he consignado y que tienen mucho que ver con el problema que me propongo exponer a continuación, es importante insistir en varios puntos relevantes:

- El cine como disciplina académica.
- El cine como asignatura de un plan de estudios.
- El cine como materia de enseñanza en las clases.
- El cine como materia de evaluación.
- Las consecuencias de la enseñanza universitaria del cine.
- El problema de la calidad de la enseñanza en la materia del cine.

En la primera página de su valiosa obra, Ramón Carmona señala el obstáculo esencial del intrusismo profesional en la enseñanza del cine. Aunque sin usar ese término tan categórico de *intrusismo*, Carmona escribe:

El creciente interés por el cine que desde hace relativamente pocos años se manifiesta mediante la inclusión de materias relacionadas con él en los planes de estudio de Bachillerato y Universidad (bien como actividad complementaria, bien como

asignatura específica), no ha solido ir acompañado de apoyos institucionales bajo forma de plazas de profesorado específicamente dedicado a este menester. Son por ello los profesores de literatura, de historia, de filosofía, o, en general, todos aquellos con interés por el cine, los encargados de asumir sus enseñanzas. Ello explica, quizá, la escasez de textos introductorios a la materia en el terreno editorial, frente a la abundancia que se manifiesta en otras disciplinas. Este libro busca insertarse en ese espacio todavía difuso, ofreciendo unas nociones básicas que puedan servir como punto de partida para trabajos posteriores más amplios (p. 9).

Y, en efecto, incluso en aquellos lugares donde esta necesidad ha sido reconocida, la docencia la imparten aquellos que se encuentran unidos al cine y su historia por razones más o menos coyunturales, por una afinidad entre los campos –profesores de otras disciplinas, como la historia, la literatura, la teoría de la literatura... O bien por motivos particulares, de gustos y aficiones.

En casos concretos –como la Facultad de Derecho de la Universidad Carlos III de Madrid¹⁷-, existe una asignatura de Cine de Juicios debido a su interés instrumental para esa carrera –discutible, a todas luces- y a la pasión de un profesor determinado. Pero no debemos confundir la cinefilia con la enseñanza académica del cine.

De suerte que estamos en ese terreno movedizo inicial que es tan característico de las disciplinas que empiezan a serlo, que comienzan a aproximarse a las instituciones. Por ejemplo, existe en España una Filmoteca Nacional y las Bibliotecas Públicas de la Comunidad de Madrid tienen relativamente abundantes fondos fílmicos, pagados con el erario público y disponibles para cualquier ciudadano, pero la enseñanza académica parece resistirse a esta reciente invasión, que más parece voluntariosa que institucional y suele estar más en manos de profesores aislados que de facultades, departamentos

¹⁷ La Universidad de Oviedo también alberga un Grupo de Estudios de Derecho y Cine.

o equipos de investigación normalmente constituidos.

Por lo tanto, estos esfuerzos individuales reflejan un interés colectivo por la materia, pero falta que se dé el paso decidido hacia una aceptación de que el cine es arte y de que forma parte inseparable de la historia de las artes humanas y merece por ello un espacio específico en nuestros centros de enseñanza.

La somera y esporádica aparición del cine en nuestros *currícula* y planes universitarios se refleja también en la falta de materiales apropiados para el estudio. No disponemos de demasiados manuales en los que el cine se exponga como materia de estudios de una facultad. Carmona anota esta explicación preliminar a su volumen sobre el comentario de textos fílmicos:

El presente libro tiene una finalidad práctica: ofrecer unas pautas que puedan servir de guía a la hora de comentar un film. Su destinatario no es, pues, el especialista en análisis textual ni el teórico o historiador del cine, ni siquiera el cinéfilo, sino todos aquellos lectores interesados en el fenómeno cinematográfico y, fundamentalmente, los estudiantes que se acercan por primera vez al terreno del cine con un bagaje analítico y cultural proveniente, en la mayoría de los casos del campos de la historia o la literatura (p. 9).

Porque, de nuevo, nos encontramos de frente con el intrusismo o el contagio de otras disciplinas mejor establecidas en los planes de estudio de nuestras universidades.

En ese terreno difuso, quizás parezca justificada una relativa, mínima, suficiente institucionalización del cine como disciplina, a pesar del miedo vanguardista a la *museificación* de las artes, acaso contagiadas todavía del espíritu de la originalidad y el genio creador del Romanticismo. A pesar del riesgo de fosilizar más el arte de hacer cine –un riesgo asumido o superado ya históricamente–, creemos que los beneficios serán mucho mayores.

Con todo, en bien del cine y de la Universidad Española, entiendo que no es gratuito ni inútil este esfuerzo por delimitar una disciplina –no siempre cabe

hablar de una asignatura- en el mejor de los casos lateral y voluntariosa, si no menor, marginal o inexistente.

Una materia de debate bastante crucial será, naturalmente, el problema de a qué facultades corresponde la impartición de las asignaturas de cine, pero ésta es materia del apartado siguiente.

Los posibles discentes y las facultades de impartición

Una de las grandes ventajas e inconvenientes del cine es su vocación de arte y disciplina universales, al alcance de todo el mundo. Desde todos los sectores se adivina un interés más o menos consolidado por comprender este séptimo arte y esta relativamente nueva industria.

Pero decimos que es a un tiempo ventaja y desventaja, porque sencillamente cualquier tipo de público se acerca a la sala de cine o a la grabación casera de una película para verla, generalmente con una mirada más o menos ingenua.

Naturalmente, el cine es un recurso disponible, más que al alcance de la mayoría de los ciudadanos del mundo desarrollado y de una proporción nada despreciable de habitantes de países menos afortunados. Esa facilidad es, en principio, uno de sus atractivos y el motivo principal por el cual nuestros posibles discentes se sentirán más tentados por el curso de cine que por otros similares del plan de estudios.

Pero el inconveniente no deja de mostrarse, igualmente, ante nuestros ojos como pedagogos: la misma disponibilidad y popularidad del cine han determinado desde sus comienzos una vasta vulgarización y hasta una notable trivialización de este modo de expresión y comunicación. Todo espectador se siente inclinado a votar *buena* o *mala* ante cualquier película aunque no se base en consideraciones

técnicas o formales claras...

Esa trivialización se traduce generalmente, además, en grandes carencias formativas del alumnado, no sólo en la materia de cine, sino en otras afines y complementarias como la semiología, la teoría de la comunicación, el análisis de textos, la historia, la estética, etc.

Por tanto, uno de los frentes de lucha del profesor de cine será precisamente enfocar ese inconveniente y tratarlo debidamente, asentando desde el comienzo del curso unos principios de dignidad intrínseca y estética de la materia, de trascendencia histórica y social, de valores éticos, etc. La base técnica ayudará a colocar la disciplina en su verdadero lugar como industria y oficio extremadamente cualificado; la historia del cine asentará su tradicionalidad como medio de expresión; la estética permitirá valorarlo como arte; la ética establecerá sus significados como trascendentes para el hombre, etc.

En realidad, como no es demasiado difícil suponer en este punto, una de las misiones del curso será encauzar y aprovechar la ventaja mencionada para compensar los defectos del inconveniente ya indicado: tomar como punto de partida la enorme difusión, casi universal, de este arte, y guiar al alumno hacia consideraciones técnicas, históricas y estéticas paulatinamente.

Pero ¿quiénes serán nuestros alumnos de la clase de cine?

Supongamos, para responder a esta pregunta, dos situaciones típicas de muchas facultades: puede tratarse bien de una asignatura troncal u obligatoria o bien de una optativa, algo bastante frecuente.

Como es lógico, la troncalidad será típica de las facultades de comunicación audiovisual de las grandes universidades, privadas y públicas; la optatividad será frecuente, en cambio, en las facultades más fronterizas y ajenas al puro hecho de la comunicación, esto es: facultades de filosofía, historia, derecho, filología, pedagogía, etc. Los cursos optativos, lógicamente, suelen ser cuatrimestrales, con las cortapisas lógicas para la extensión de la materia que tratamos aquí.

De forma inversamente proporcional a ese primer factor, cuanto menos próxima sea la facultad al ámbito de la comunicación y más optativo sea el curso,

menos particular será su acercamiento al medio fílmico y a la disciplina del cine. De modo que, si el curso es optativo podrá ser dirigido a alumnos más variados y tendrá un carácter más general, más divulgativo, aunque pueda ser un curso aplicado a la ciencia que se enseñe en esa facultad: cine de juicios, problemas éticos en el cine, cine histórico...

La situación es confusa, pues el curso de cine no está, como vemos, claramente orientado ni destinado a un público específico; más bien al contrario, las finalidades del curso pueden variar desde la técnica o la semiología hasta la ética y el humanismo, en un sorprendente abanico de posibilidades.

Muchas veces es el curso de cine el verdadero convidado de piedra de la enseñanza, el recién llegado o el huésped incómodo...

Puede que predominen los acercamientos al cine desde la historia y la filología –la presente tesis se presenta, en efecto, en una Facultad de Filosofía y Letras y en un variopinto Departamento de Filología con un Área de Literatura Española y otras de Clásicas, Lingüística, etc.-, pero éste no es siempre el caso y las circunstancias, hoy difusas, pueden cambiar mucho en los próximos años en función de la evolución técnica del soporte y la comunicación en general, de la sociedad que los consume y de la misma educación hoy, en apariencia en crisis y sin un rumbo claro, etc.

Por encima de estos factores, de complicada interacción, está la consideración general que he hecho al comienzo de esta sección: el profesor debe estar preparado, en un espacio educativo tan difuso y complicado como el actual, para afrontar una audiencia muy variada, con muy cambiantes intereses y formaciones, y un enfoque general muy frecuente en el estudio de disciplinas recientes y muy difundidas, como lo son el cine y también hoy la publicidad, por ejemplo.

Cabe verdaderamente hablar de un auténtico *espacio difuso* para la enseñanza de esta materia: difuso en cuanto al alumnado y al profesorado, difuso en cuanto a las posibles necesidades de cada plan de estudios y difuso en cuanto al contenido del propio curso.

Zurián, en su nota introductoria al manual en colaboración de los esposos

Agel, señala una vocación de esa obra hacia un público muy vasto:

Por eso el público potencial de este libro, al igual que el de su mencionado antecesor, es muy amplio: jóvenes estudiantes de las nuevas asignaturas de audiovisual en institutos y en la universidad, junto a todas aquellas personas que desean introducirse, adquirir un primer contacto, un conocimiento básico de eso que –a través de los usos culturales- he dado en llamar Arte Cinematográfico (pp. 13-14).

El mismo Zurián añade que

Actualmente hay determinadas universidades –e innumerables textos- que estudian el desarrollo de una película en función de una ciencia: la historia, la sociología, la semiología o la psicología. Cada uno de estos métodos tiene su interés y puede ser utilizado, siempre que se haga con prudencia (p. 14).

Se refiere ahí, como es lógico, al conocimiento aplicado que he mencionado antes. Y en seguida vuelve sobre el enfoque generalista que he indicado como una receta aplicable en muchas situaciones:

No obstante, para una iniciación en el cine nos parece más eficaz partir de datos sencillos y patentes. De ahí que procuremos moderar las continuas referencias fílmicas y bibliográficas, para que el lector no pierda el sentido general de lo que se está diciendo (p. 14).

Ese enfoque debe tener en cuenta varios aspectos, más o menos intrínsecos o extrínsecos:

-Planteamiento histórico.

-Planteamiento técnico.

- Planteamiento estético
- Planteamiento semiológico.
- Planteamiento ético-humanista.

Pues con esas condiciones previas podemos abordar el estudio del cine con relevancia para numerosas facultades y escuelas universitarias, respectivamente:

- Facultades de historia y de historias aplicadas.
- Facultades y escuelas técnicas (cinematografía, comunicación, publicidad...).
- Facultades de filosofía, antropología, sociología, filología...
- Facultades y centros de teología, filosofía, magisterio, etc.

Si ampliamos este esquema, nos encontramos con un insólito despliegue de disciplinas y enseñanzas muy variadas en todo tipo de instituciones, escuelas, facultades, CEC, academias, etc.:

- Facultades de historia y ramas de historia aplicada:

Historia

Historia de la economía

Historia contemporánea...

- Facultades y escuelas técnicas:

Cinematografía

Teatro

Electrónica

Telecomunicación

Comunicación

Publicidad, etc.

(además de academias de sonorización, iluminación, efectos especiales, atrezzo, etc.).

-Escuelas medias o de ciclo corto:

Magisterio

Graduado social (a veces llamada Pedagogía social), etc.

-Facultades tradicionales de “letras”:

Filosofía

Bellas Artes

Antropología

Sociología

Derecho

Filología

Psicología...

-Otras: Facultades y centros de teología, etc.

Para todas estas disciplinas de estudio será útil en general, y a veces inevitable, una visión amplia que permita abordar el acercamiento al objeto audiovisual desde perspectivas históricas, críticas, semiológicas, éticas y estéticas.

Examinemos este problema con detenimiento.

Cualquier planteamiento, naturalmente, debe incluir la historia –pensemos en los estudios del prestigioso historiador francés Marc Ferro, por ejemplo¹⁸- e incluso la economía. La psiquiatría ha mostrado su interés por el cine a través de los estudios de Deleuze –crítico literario y también analista del psicoanálisis- y de Ehrenzweig y Metz, entre otros. Porque, en sus muchas facetas, el cine es simultáneamente arte, industria y medio de comunicación de masas, con todas las implicaciones que ello supone.

Como actividad humana colectiva históricamente delimitada (siglos XX y XXI) el cine es historiable y, por tanto, posible objeto de estudio de la llamada

¹⁸ Recordemos sus obras *Cine e historia* (1980) e *Historia contemporánea y cine* (1995).

historia-historia y sus numerosas derivaciones, disciplinas internas o escuelas: historia económica, historia social, *microhistoria*, historia de las ideas, etc. Y no sólo en su vertiente de cine histórico, ya muy estimable de por sí, sino también en otras menos obvias, como la interacción del cine y la historia a la inversa: pensemos en el fenómeno que supuso el film *Ciudadano Kane* de Welles en 1941 frente al gran monopolio editorial de Randolph Hearst, por ejemplo, y claro está, en las ramificaciones políticas del imperio Hearst, que llegan por lo menos hasta la guerra hispano-norteamericana de Cuba de 1898, instigada por el ambicioso empresario de Xanadú.

Pero hay más, porque no solamente el cine histórico o la historia concreta crean vínculos que merecen ser estudiados, sino que además todo cine es historia en la medida en que es un producto histórico, un resultado de la labor del hombre. Y hasta las más pequeñas manifestaciones de ese vivir humano han pasado hoy a ser competencia de la llamada *microhistoria*.

En su condición de soporte artístico, por otro lado, el film puede atraer el interés del historiador del arte. Hoy, de hecho, pese a los detractores, el cine es o puede ser un arte, acaso no con la trayectoria histórica prolongada de otras, como la pintura, la escultura o la arquitectura, pero sí en alguna medida. Ello lo convierte en materia de estudio de las disciplinas correspondientes. Aquella verdad que Raymond Williams enunció acerca de la televisión –en el título de su conocida obra *Television: Technology and Cultural Form*–, ¿no va a ser cierta también a propósito del cine, que es más antiguo y está igualmente extendido?

En efecto, hay en él, como forma artística, estilos, épocas, tendencias, modas visibles... esto es, aquellos fenómenos evolutivos que son característicos de una forma artística y que merecen ser tenidos en consideración como tales por los estudiosos.

E incluso en su vertiente más comercial y popular hay que pensar en el cine como creador de mitos modernos o transmisor o catalizador de la mitología precedente: Frankenstein, Drácula, King-Kong, la mujer-araña, Superman, Batman, Indiana Jones, los héroes de la saga de la Guerra de las Galaxias..., todo lo cual es materia de estudio para sociólogos, psicólogos de masas, etc.

Como industria del espectáculo es una considerable actividad económica que mueve un gran negocio mundial, diversos grandes monopolios u oligopolios, fortunas inmensas, pequeñas empresas, productoras de todos los calibres, distribuidoras, sindicatos de artistas, estudios, agencias de representación, escuelas privadas y públicas, derechos de emisión, televisiones, distribuidoras de vídeo, empresas de alquiler, videoclubs y un vastísimo público consumidor, aunque el soporte de visionado pueda cambiar y, de hecho, esté cambiando inexorablemente en estos momentos por enésima vez¹⁹. Esa industria tiene sus implicaciones escolares: técnicas, profesionales, de la informática...

Pero ha de tenerse en cuenta que, incluso en el caso de cambio de soporte – algo que siempre ha implicado diversos cantos de cisne de críticos y aficionados-, lo que suele suceder es la ampliación todavía mayor de este negocio y su más compleja ramificación, algo que redundará justamente en beneficio de una mayor necesidad de un estudio a un tiempo diversificado y especializado, aunque, naturalmente, éste tienda a estar concentrado en aquellos lugares donde la industria se concentra más. En todo caso, esto nos proyecta hacia las escuelas profesionales...

Ahora bien, el cine también es un medio de comunicación de masas y, por tanto, requiere un estudio especializado de ese aspecto. Podrán asumir éste los sociólogos, psicólogos de masas, historiadores de la sociedad, historiadores y analistas de la comunicación, periodistas, semiólogos, los llamados *comunicólogos*, etc. La cinematografía ha dado lugar a verdaderos mitos culturales, y esa mitología moderna tiene, a su vez, ya su historia y su devenir internos.

En las futuras generaciones quizás sea motivo de interés y estudio, por ejemplo, para la sociología o la crítica feminista la visión de la mujer en el cine²⁰; de forma acaso menos trascendente, es indudable que el cine ha condicionado

¹⁹ Agel-Agel anotan un dato hoy curioso: en 1988 la industria norteamericana obtuvo dos veces más ingresos por el vídeo doméstico que por la recaudación de las salas del país, precisamente una nación en la que las salas son casi un monopolio desde hace muchas décadas (p. 65).

²⁰ Cf., por ejemplo, los estudios de Kuhn, Picard o Kaplan y, entre nosotros, Carmona.

hábitos sociales como el tabaquismo o la moda femenina, y hasta conductas colectivas –pensemos en la liberación femenina, patrimonio esencial del siglo XX, el siglo del cine justamente-.

Pero hay mucho más, sin entrar en cuestiones de fondo. Como indicaba hace casi cuatro décadas García Escudero (p. 16), determinados actores han sido convertidos, *de facto*, en los iconos y los dioses de la mitología actual de masas y la cultura –en sentido amplio- ha recibido de vuelta esa influencia, como muestra la obra de escritores populares como Manuel Vázquez Montalbán o Terenci Moix. Estos aspectos pueden llegar a llamar la atención del historiador y el crítico de la literatura y la cultura.

Las grandes figuras, las llamadas estrellas del firmamento cinematográfico, no sólo impulsaban a la industria y eran impulsadas por ella, además, entre otros muchos casos que podría citarse, el fenómeno Gilda en los años cuarenta europeos tuvo vastas consecuencias sociales, que pueden medirse, la poesía contemporánea española menciona iconos cinematográficos, etc. Estos curiosos movimientos colectivos tienen interés para los estudios de censura, hábitos de consumo, etc.

Estas cuestiones pueden interesar marginalmente a los lexicógrafos, por ejemplo. En el habla diaria muchas expresiones y palabras tienen su origen en el imaginario colectivo creado por el cine: voces como *Lolita* –la niña-mujer concebida por Vladimir Nabokov y transplantada magistralmente al cine por Stanley Kubrick- o, en inglés *dagmar* –el pseudónimo de la voluptuosa actriz Jennie Lewis, cuyos ceñidos pechos dieron nombre a las famosas protuberancias de los parachoques de los automóviles Cadillac de posguerra. Estas cuestiones, además, ponen de manifiesto el interés del cine para estudiar los usos eróticos de las distintas épocas de la era contemporánea.

Ciertos movimientos artísticos, los llamados *ismos*, contemplaban a un mismo tiempo el cine y la poesía o el cine y la escritura narrativa, por ejemplo. La fácil iconicidad del cine, obviamente, facilita esta construcción de mitos, a veces efímeros, que se difunden por doquier en horas, días o semanas. Y esos mitos pueden ser objeto de estudio, como en su momento lo han sido los usos amorosos del pasado (en manos de Carmen Martín Gaité, por ejemplo) o la vida privada de

épocas pretéritas.

Por otro lado, el cine es una actividad industrial que, sin embargo, tiene mucho de artesanía y de dedicación especializada. Ya indicaba García Escudero que los actores no son estrictamente necesarios, pero los profesionales sí, en el mundo del cine (p. 17). Esos profesionales deben o pueden formarse en escuelas y estudios, de forma práctica y teórica. Porque de los meritorios, maquinistas, electricistas del pasado, verdadera cantera de actores, muchas veces excelentes, hemos transitado hacia una considerable profesionalización de tipo escolar.

Sigue existiendo un tráfico constante desde el teatro hacia el cine y desde éste hacia la televisión, y a la inversa, pero en ciertos casos y en ciertas industrias, puede ser importante una formación específica del técnico, del actor y hasta del director. Esa profesionalización se pone fácilmente de manifiesto en las galas de premios –ya sean Goyas, Óscars u otros-, en las que se conceden galardones a cada especialidad cinematográfica, que pueden destacar oficios en apariencia menores, pero absolutamente necesarios tanto para la industria como para el arte y el medio de comunicación. Y esos oficios requieren escuelas de capacitación laboral.

Los sentidos homenajes rendidos recientemente a Carlo Ponti, el famoso productor italiano de posguerra, el reconocimiento al español Elías Querejeta y a muchos más nos indican que no sólo la producción es un oficio, y lucrativo, aunque arriesgado, sino que es un oficio en ocasiones reconocido y necesario, pese a que, en general, el productor lo sea sin una formación específica. Aun así, la asignatura de producción artística no debería ser del todo ajena a las escuelas y facultades de economía o contabilidad.

Un caso interesante es el de las facultades y escuelas de Magisterio, en las que el estudio del cine revista un interés especial. Entre los pedagogos, suele decirse que diferentes meta-análisis concluyen con la siguiente idea: los profesores, aplican más, los métodos que les aplican que los métodos que les predicen. Por lo tanto, emplear el cine como recurso didáctico con alumnos de magisterio, les llevará a ellos, cuando a su vez sean docentes, a aplicar el cine con sus propios alumnos, lo que redundará en un crecimiento importante de esta disciplina.

Ya he anotado el ejemplo de un curso sobre cine de juicios en una facultad de derecho. Además, podrían claramente, en la práctica y con razón, ser reclamadas por las facultades de comunicación, periodismo, idiomas, psicología, pedagogía, sociología, ciencias del espectáculo, arte dramático...

Todo esto nos indica muy a las claras la necesidad de vincular el cine con muy diversas disciplinas, ya se impartan éstas en escuelas técnicas, facultades, escuelas universitarias, etc.

En general, frente a este panorama naciente, constatamos que los alumnos suelen tener grandes carencias formativas y el profesor y el mismo estudiante pueden proceder de muy variados campos, lo que aconseja un acercamiento prudente, ponderado y pedagógicamente generalista a la disciplina que estudiamos en la universidad española.

El profesor de cine y su formación. Cine y perfeccionamiento docente

Como es natural, trataré primero el estado presente de los docentes de cine en cuanto a formación curricular y después pasaré a tratar lo que podríamos llamar la figura del profesor ideal.

Los profesores que en el momento presente enseñan cursos de cine en la licenciatura y en doctorado frecuentemente son docentes de las propias facultades de impartición, esto es, pueden ser personas de formación e intereses tan variados como un teólogo o un semiólogo, un maestro, un historiador un filósofo o un jurista.

En las diversas facultades de letras lo serán, como es lógico, filólogos, historiadores o simplemente aficionados al cine. Ya lo establece Carmona con cierta resignación en su introducción ya citada: “todos aquellos con interés por el cine” serán muchas veces los encargados de esa asignatura (p. 9).

Y si esto es así, como se comprueba sobre el terreno efectivamente, no estamos hablando de especialistas y ni siquiera de buenos aficionados o cinéfilos, sino de personas *con interés por el cine*, lo que puede ser muy vago, muy descorazonador y hasta contraproducente para el futuro de las asignaturas sobre cine y de las hipotéticas facultades de cinematografía del futuro.

El interés del docente, sin embargo, en términos generales, puede provocar,

por empatía, el interés del estudiante, pero también pueden obrar en su contra la falta de base técnica o de formación específica en la materia. Ya lo ha subrayado Chadwick en 1992 al hablar del “perfeccionamiento del personal docente” para las nuevas tecnologías (pp. 126-142).

Vayamos a algunos ejemplos prácticos. El profesor Zurián es filósofo de formación e imparte cursos en esa suerte de encrucijada entre disciplinas que es tan característica a veces de esta asignatura y de esta materia de cine: antropología, filosofía de la cultura, estética.

El profesor Enrique Martínez-Salanova es vicepresidente del grupo andaluz Comunicar y coordinador del manual de iniciación *Aprender con el cine* (2002). Profesor de universidad -de formación del profesorado- se ha dedicado a la didáctica de los medios de comunicación y a las nuevas tecnologías en el aula, pero su interés por el cine ha sido siempre una pasión personal.

En otros casos, se trata de maestros. Quien esto escribe tiene formación de maestro y de filólogo hispánico, y esta Tesis se presenta en un Departamento de Filología. Éste es el caso también del profesor Paul Quinn o del profesor Antonio Fernández Ferrer, que han evolucionado con soltura desde la historia de la literatura en varios ámbitos hacia el análisis fílmico o el curso de cine. En el segundo caso, este docente de la UA ha organizado actividades en colaboración con la Filmoteca Nacional y en las que han participado directores de cine como Carlos Saura, Víctor Erice y otros, y en las que se han proyectado y comentado filmes españoles e internacionales.

En otras circunstancias, quienes se han aproximado a estas cuestiones son pedagogos interesados en la llamada tecnología educativa, dentro de la cual el cine y la imagen son un capítulo importante. Entre los pedagogos, he tenido en cuenta el caso de Miguel Ángel Blanco, del CES Don Bosco de Madrid. Cabría señalar otros ejemplos en este terreno.

Desde el Aula de Estudios Escénicos de esta Facultad se han organizado cursos de cine y vídeo impartidos por profesionales de esos medios.

Aunque pueda pecar de cierta inmodestia, mencionaré también mi propio caso como autor de estas páginas de investigación y de reflexión, pues puede

tratarse de la situación de muchos otros docentes en la universidad española: licenciado en magisterio y en filología hispánica, imparto cursos de literatura, lengua, cine, cine y literatura y teatro en diversas escuelas y facultades universitarias, lo que me coloca en medio de ese espacio difuso en el que he situado antes a los alumnos hipotéticos del curso de cine y a las mismas facultades en las que ese curso se sitúa. Mi complicada dedicación profesional, que supone, como es lógico, ventajas y desventajas, se inserta en esa tierra educativa de nadie – y de todo el mundo- ya mencionada arriba.

Ante esta situación que he descrito de forma aproximada y simplemente enumerativa, cabe formular algunos caracteres de ese profesor ideal al que aludí al comienzo de este apartado.

Éste debería reunir, por lo pronto y como mínimo, en alguna medida, estas tres líneas fundamentales:

- formación específica y técnica
- conocimiento y experiencia profesional del medio y la industria
- labor como crítico.

De otro modo, carecerá de alguna parte integrante esencial del currículo del docente de cine. A este punto se refiere un pedagogo, Salvador Camacho Pérez:

En un mundo sometido al impacto de los medios de comunicación y de la alta tecnología, la Escuela institucional se ve obligada a modificar sus objetivos y sus métodos de trabajo. Las funciones docentes son cada vez más complejas y la enseñanza tiende a interpretarse como un proceso sistemático que incluye el diseño preinstructivo, la ejecución apoyada en instrumentos didácticos eficaces y la evaluación de logros. En definitiva, sin menospreciar la importancia del “talante personal” y de la inspiración en el éxito de la tarea docente, cada vez se refuerza más la conceptualización del profesor como técnico de la enseñanza. Esta consideración,

acentúa la importancia de una formación profesional que facilite el desarrollo de destrezas en todos los ámbitos de la actuación docente. Un campo de especial interés dentro de los programas de formación es el de las aplicaciones de los recursos tecnológicos a la educación. En general se trata de preparar a los profesores para la selección de los medios adecuados, producción de material de paso, utilización en situaciones didácticas diferenciadas y evaluación de su rendimiento (p. 415).

Y propone en su sección del libro *Tecnología educativa*, coordinado por Rodríguez-Sáenz, estas líneas de trabajo:

En este capítulo se hacen recomendaciones acerca de los principios, estructura y finalidad de los programas de entrenamiento tecnológico, se insta a los profesores a reforzar sus actitudes positivas hacia los nuevos medios y se analiza el papel que desempeñan distintos recursos de alta tecnología en la formación docente (*ibid.*).

Finalmente señala que el experto en teoría de la formación tecnológica deberá ser capaz de:

- 1.- Justificar la necesidad de tecnificar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- 2.- Analizar las causas que inhiben la penetración tecnológica en el ámbito de la educación.
- 3.- Determinar los fundamentos, objetivos y contenidos de una formación tecnológica.
- 4.- Valorar el papel de los medios de alta tecnología en la formación del profesorado.
- 5.- Conocer cómo puede aplicar los recursos de alta tecnología

en su propia formación profesional.

- 6.- Diseñar programas de aplicación de las nuevas tecnologías a procesos de enseñanza (pp. 415-416).

El mismo profesor indica varios obstáculos más a esta introducción de la tecnología educativa en las aulas: obstáculos a la penetración tecnológica (naturaleza de la propia tecnología, indeterminación del concepto de tecnología, desconocimiento de las aportaciones de esa tecnología), problemas estructurales, costes elevados, etc. (pp. 416-423). Ante semejantes dificultades, propone la solución de la formación del profesor, de la organización escolar, del centro como factor de desarrollo comunitario, etc. (p. 425)²¹.

Otro problema más específico que se plantea en este punto es el de cómo formar a estos profesionales y expertos en un país que carece de verdaderas escuelas de cinematografía, aunque posea una incipiente industria del ramo. La respuesta habitual en muchas personas suele ser la capacitación profesional por medio de una dedicación prolongada a diversos oficios de cine en algún grado y también –y esto es algo frecuente– el simple voluntariado por afición al que he aludido antes y que Carmona ha descrito a la perfección en su manual de introducción al comentario fílmico.

La formación específica debe de ser tanto teórica como práctica, puesto que la enseñanza del cine tendrá ambas vertientes necesariamente. De poco sirve un profesor que no tenga una base teórica e histórica, o que carezca de experiencia y de conocimientos prácticos. Y éstos últimos tampoco bastan por sí mismos, pues el docente no podrá dejar asentada en sus alumnos la dosis de teoría suficiente para comprender esa exposición práctica. En todo caso, debe de tratarse de un docente de formación rica y completa.

Sobre la teoría, y en especial sobre la abstrusa teoría de la comunicación y sus ramificaciones, como se demuestra en muchos docentes, existe una tendencia a

²¹ Es muy ilustrativo el esquema de la p. 423. En el mismo volumen interesa el capítulo redactado por Escudero Muñoz acerca de la integración de las nuevas tecnologías en el currículum y el sistema escolar (pp. 397-412).

resistirse a la teoría por su complejidad y abstracción. Al comienzo de su ensayo “El regreso a la filología”, Paul de Man ironiza, precisamente en su libro titulado *La resistencia a la teoría*, sobre esa guerra al cambio que a menudo embarga a los profesores universitarios:

Cada vez que se aboga por modos de enfoque o técnicas nuevos le sobreviene un comprensible malhumor a aquéllos que sienten que tal vez tengan que modificar o reconsiderar hábitos pedagógicos bien establecidos que les han prestado buenos servicios hasta que llegaron los últimos revoltosos²².

La reflexión teórica y metodológica que llevo a cabo en estas páginas y que debe siempre hacerse no es un simple procedimiento formulario, sino un ejercicio previo a la aplicación práctica de los conceptos. Pero esa labor de autoconcienciación sobre el hecho fílmico resulta esencial como base para la creación de un proyecto docente y de cualquier labor investigadora. Esta base teórica tiene que confrontarse con la experiencia real de la enseñanza del cine en la Universidad española a comienzos del siglo XXI.

¿Cómo puede hacerse el necesario perfeccionamiento docente de los enseñantes para la nueva era de la tecnología? Chadwick explica varios puntos sobre esta cuestión y habla de un entrenamiento específico en tecnología educacional, con una transitoria complicación del currículum del profesor y una posterior especialización (p. 131).

El mismo pedagogo, con experiencia en países en desarrollo –el Chile de los años ochenta-, señala varias líneas necesarias de actuación en este aspecto:

- a) la psicología de la enseñanza-aprendizaje;
- b) selección de medios y diseño de enseñanza;
- c) procedimientos y conceptos de evaluación;
- d) procedimientos de enseñanza individualizada;

²² Madrid, Visor, 1990, p. 39.

- e) técnicas de manejo y motivación de la clase, y
- f) organización de tareas administrativas (p. 132).

Conviene, para este apartado, repasar cómo este importante pedagogo desarrolla la línea b), que afecta a la selección de medios y el diseño instruccional:

Relacionada con el área de psicología se encuentra aquella acerca del diseño de materiales de enseñanza y de la selección y uso de los diversos medios. No se supone que los maestros se conviertan en expertos en medios o que los utilicen todos, ni que sean prominentes diseñadores de materiales. Pero sí deberían recibir instrucción general en lo que se refiere a estas dos áreas; de modo que fueran capaces de coordinar el empleo de materiales y medios en la clase (p. 133).

Y propone estas habilidades específicas para los docentes implicados en estas tareas:

- cuáles son los principios básicos del desarrollo de materiales;
- cómo y cuándo modificar el empleo de los materiales para propósitos específicos;
- cómo redactar objetivos específicos de conducta;
- cómo seleccionar medios para situaciones particulares que puedan ocurrir en la clase;
- cómo aplicar los principios de instrucción programada; por ejemplo al preparar programas breves para necesidades específicas en clase (como la enseñanza de recuperación);
- cómo y cuándo utilizar los más simples medios disponibles en las clases, tales como retroproyectors, proyectores de diapositivas, películas, grabadores y todas las

combinaciones posibles;

-cómo desarrollar situaciones de enseñanza-aprendizaje para el descubrimiento guiado;

-qué medios despiertan y desarrollan determinados tipos de estrategias cognitivas (pp. 133-134).

Pero, como es lógico, una cosa es la situación idónea y otra muy distinta la realidad cotidiana de muchas escuelas y facultades donde los estudios de cine simplemente se han improvisado a lo largo de los años, en especial durante la etapa del crecimiento más espectacular de la universidad española. Confiamos en que, paulatinamente, este panorama algo sombrío y poco estimulante pueda ir mejorando con el tiempo, después de la necesaria consolidación de estos estudios.

Docencia, investigación y dedicación profesional

De acuerdo con una común opinión, recordada muchas veces, el profesor universitario tiene una doble dedicación, pues es, a la vez, un docente y un investigador, y sólo de estas dos condiciones combinadas surge su verdadero perfil profesional. La investigación creo que no puede entenderse, en el ámbito universitario, como un fin en sí mismo, pero sin ella la docencia está carente de su base original, de su estímulo científico y de las ventajas indudables de unos contenidos permanentemente actualizados.

En la materia de cine este problema es aún más complejo, pues debería asumirse de una vez el doble perfil laboral –"un profesional de reconocido prestigio..."- y universitario del profesor asociado y sus figuras afines para poder encauzar la cuestión de que el profesor de cine tiene que ser alguien con un deseable contacto con la realidad de la industria y sus vericuetos de toda especie.

Tratemos primero el asunto del profesor como investigador al día. Privado del ejercicio de la investigación, falto de actualidad y de la indispensable comunicación entre investigadores, ningún profesor podría ni debería impartir materia alguna. Para el discente siempre será más próximo y más enriquecedor el testimonio del investigador que el del profesor que se limita a repetir lo que otros han dicho –muchas veces a base de recitar manuales- y que lo da por bueno sin

más, a falta de un criterio propio y de los aportes allegados a través de una tarea investigadora y de una experiencia profesional en el mismo campo.

Como es lógico, los cursos dictados (a veces literalmente) siguiendo manuales muchas veces faltos de actualidad no aportan una enseñanza verdaderamente universitaria, de nivel académico, apta para las aulas del siglo XXI. Pensemos solamente en un dato: los manuales examinados y comparados en esta Tesis datan de hace más de diez años, y en un caso de hace veintidós, lo que no los hace inútiles, pero sí poco actualizados en muchos aspectos de un arte y una industria que cambia constantemente; el docente no podrá sustituirlos fácilmente, pero sí corregirlos y ampliarlos donde sea necesario, pero sólo si él mismo está actualizado y bien informado de esas cuestiones por su dedicación profesional o por sus conocimientos de investigación, su visionado de filmes de actualidad o su constante aprendizaje de nuevas técnicas y adelantos.

Ya hace más de un siglo un pedagogo ejemplar como Giner de los Ríos advertía humildemente que a los alumnos se les han de comunicar “los resultados de las propias... investigaciones que mejor comprobadas parecen”²³. Docencia e investigación se enriquecen mutuamente, tanto en la proyección de los resultados, como en el inicio de nuevas investigaciones motivadas por la enseñanza. El investigador encuentra en su propia labor como tal, personal o en equipo, estímulos para la enseñanza. Su actividad le permite contemplar al menos ciertos campos con una inmediatez que difícilmente puede alcanzar el profesor que sólo se dedica a esta tarea pedagógica.

Casi por definición, el profesor universitario debe trabajar en un continuo diálogo con la ciencia a través de la investigación y en una revisión ininterrumpida de sus conocimientos. Ese diálogo debe extenderse a otros investigadores y a los alumnos mismos. El único ejercicio que justifica la docencia es el del aprendizaje continuado y la apertura mental hacia la realidad. Este es el modelo de comportamiento que, por otro lado, debo transmitir a mis alumnos, que serán futuros profesores.

²³ *Ensayos*, Madrid, Alianza, 1972, p. 92.

La aspiración última es la de una enseñanza plural y múltiple, sobre todo en los primeros ciclos, superando las propias tendencias críticas del profesor, un propósito que requiere contraste con otras escuelas, tendencias, equipos... Hay que insistir en la búsqueda de un pluralismo activo, que reemplace los mecanismos del poder que llegan a surgir -a veces de modo natural- en la clase.

Se trata, en fin, de prescindir del reinado exclusivo del profesor y sus creencias, que, en último término, conduce a la falta de capacidad crítica del alumno al término de su período de formación. Por otro lado, este mecanismo es una forma de combatir la pasividad del discente, de implicarlo en la actividad crítica y de prepararlo para el ejercicio de la investigación. Es hora de sustituir, en la medida de lo posible, la clase magistral por la lectura dirigida y compartida. El profesor, como misión principal, ha de proponerse la discusión con el alumno, su orientación y desarrollo. Para ello debe estar disponible dentro y fuera del aula, resolver dudas, facilitar bibliografía, enseñar, en fin, a leer, a criticar y a investigar.

Sin que olvidemos que no por todo ello deja de tener una capacidad directora, que siempre se espera que el alumno entienda y respete, lo que debe conducir a un deseado, por más que difícil, equilibrio. Es más, el profesor universitario debe orientar su enseñanza y su experiencia incluso hacia otros niveles educativos, sobre todo el del Bachillerato, no perdiendo el contacto con esta otra realidad juvenil de la que proceden sus alumnos y con cuyo profesorado debe estar en estrecha relación.

Por otra parte, y esto responde al tema de la investigación ya citado, en el estado actual de los estudios fílmicos resulta casi imposible evitar algún grado de especialización. El no pequeño caudal bibliográfico en cada tema y la necesidad de estar al día en las películas y lecturas pertinentes hacen imposible la pretensión de dominarlo todo. No obstante, el profesor ha de ofrecer una absoluta disponibilidad para impartir cualquier asignatura, sobre todo en los cursos del primer ciclo. Aunque, siempre que sea posible, es conveniente desarrollar asignaturas monográficas afines al campo de investigación personal, tanto en el segundo como en el tercer ciclo de formación universitaria.

Pero ¿qué decir del profesor como posible profesional del cine? Esta condición, en los términos prácticos de muchos docentes, departamentos y facultades puede parecer ya un objetivo inviable. Sin embargo, esto no impide que, al menos, se requiera a los futuros nuevos profesores de esta disciplina una experiencia profesional como un necesario y casi insustituible complemento de su formación: ya sea en la televisión, en productoras, en distribuidoras, como críticos de prensa, como profesionales de un ramo especializado, de los que tantos tiene el cine como arte multidisciplinar, etc.

Este objetivo no es imposible ni irrealizable y hacia él se orientará también a los alumnos, para que emprendan en lo posible carreras o dedicaciones paralelas a determinados oficios del cine, ya sea como guionistas, ayudantes, técnicos, críticos o como simples figurantes.

El docente podrá aconsejarlos y dirigirlos a los lugares adecuados sólo si él mismo conoce el medio personal y profesionalmente. Por otra parte, muchos de estos oficios, empezando por el nivel más elemental, son tareas a tiempo parcial y no siempre bien remuneradas, que no tienen por qué ser inalcanzables para un joven o una joven inteligentes y dispuestos a aprender.

Muchos son los ejemplos que confirman esta experiencia particular de quien esto escribe, que ha podido desempeñarse como guionista, creador de programas televisivos, documentalista, crítico, periodista, etc.

Esa doble y aun triple dedicación del profesor estimulará al alumno precisamente a abrirse paso en la industria, a aprender oficios y a valorar sus capacidades positivamente. No todos ellos tienen por qué encaminarse necesariamente a ser los profesores, los críticos o los aficionados cinéfilos del futuro.

Por lo demás, las clases prácticas, impartidas por la persona adecuada y con los necesarios conocimientos, pueden ser un puente hacia ese mundo laboral y un acicate para dar ese salto, de longitud o de altura, más largo o más corto. El profesor debe fungir como nexo de unión entre esos tres territorios afines y complementarios: la enseñanza, la investigación y la dedicación profesional.

El cine en los planes de estudios: una idea de conjunto

Desde el punto de vista pedagógico, la UNED ha mantenido muchos años un curso de *Introducción al análisis y la lectura de los medios audiovisuales*, destinado a los educadores interesados en estas materias.

En las universidades españolas tenemos la siguiente situación: en primer lugar, existe una notable actividad en el sector educativo privado, con numerosos másters y cursos de cine, imagen, comunicación, guión, audio, vídeo, etc. Muchos de ellos son muy especializados, pero también onerosos para el alumno y restringidos en diversos aspectos. Tampoco cuentan con el refrendo oficial que da la universidad pública a sus planes y estructuras, aunque su oferta es variada y, según parece, de un cierto nivel técnico. También cuentan con una flexibilidad y capacidad de atracción del profesorado y los profesionales muy importantes.

En las universidades públicas más importantes sí existen cursos de este tipo, normalmente asociados con facultades de Imagen, Comunicación, Periodismo y, más ocasionalmente, otras, en especial las de Letras.

En la Universidad Carlos III de Madrid existe un curso de “Teoría y análisis de la narrativa audiovisual” en el marco de la carrera de Licenciado en Comunicación audiovisual²⁴. Este caso resulta modélico para analizar la

²⁴ Se imparte en el Departamento de Periodismo y Comunicación Audiovisual, es troncal, de tercer curso, con 6 créditos (4.5 ECTS).

operatividad de un curso de tipo medio. Como ejemplo pertinente, éste no sirve para las siguientes licenciaturas, como consta en los folletos y programas de esa universidad madrileña:

Diplomado en Biblioteconomía y Documentación
Diplomado en Ciencias Empresariales
Diplomado en Estadística
Diplomado en Gestión y Administración Pública
Diplomado en Relaciones Laborales
Diplomado en Turismo
Ingeniero Industrial
Ingeniero Técnico Industrial especialidad Electrónica Industrial
Ingeniero Técnico Industrial, especialidad Mecánica
Ingeniero Técnico Industrial, especialidad en Electricidad
Ingeniero Técnico de Telecomunicación esp. Sistemas de Telecom.
Ingeniero Técnico de Telecomunicación, esp. en Sonido e Imagen
Ingeniero Técnico de Telecomunicación, especialidad Telemática
Ingeniero Técnico en Informática de Gestión
Ingeniero de Telecomunicación
Ingeniero en Informática
Licenciado en Administración y Dirección de Empresas
Licenciado en Ciencias Actuariales y Financieras
Licenciado en Ciencias Políticas y de la Administración
Licenciado en Ciencias del Trabajo
Licenciado en Ciencias y Técnicas Estadísticas
Licenciado en Derecho
Licenciado en Documentación
Licenciado en Economía
Licenciado en Humanidades
Licenciado en Periodismo
Licenciado en Sociología

Otro ejemplo interesante de curso muy específico y perfilado de acuerdo con un criterio historicista es este otro, de la misma universidad Carlos III:

CINE CLÁSICO NORTEAMERICANO

(09 - 11712)

Licenciado en Comunicación Audiovisual

(Fecha Revisión: 01.09.2006) Curso Académico: 2006/2007

Departamento de Periodismo y Comunicación Audiovisual

OPTATIVA

CURSO: 4º

CREDITOS: 6

CREDITOS ECTS: 4.5

CUATRIMESTRE: 1º

HORAS/SEMANA: 4

PROFESOR COORDINADOR: MANUEL VIDAL ESTÉVEZ

OBJETIVOS:

La asignatura tiene una vocación histórica y analítica; por un lado, aborda, de manera panorámica, el contexto socio-político en el que se desarrolla la producción cinematográfica norteamericana entre los años treinta y finales de los cincuenta, atendiendo principalmente a los sistemas de producción de los grandes estudios. Por otro, pretende introducir al alumno en el análisis de la estructura narrativa y los mecanismos dramáticos del film hollywoodiano mediante el estudio de algunas de sus figuras recurrentes y su aplicación a los diferentes de géneros.

PROGRAMA:

1. La influencia europea en el cine norteamericano
2. El nacimiento de Hollywood y el sistema de estudios.
3. Del New Deal de los años treinta al maccarthysmo de los cincuenta.
4. La llegada de la televisión y el declive de los grandes estudios.
5. El Hollywood contemporáneo

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

Los alumnos deberán llevar a cabo las lecturas y los trabajos que se indiquen a lo largo del curso y realizar un examen final.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

- BORDWELL, D., THOMPSON, K., STAIGER, J.: "El cine clásico de Hollywood". Paidós, Barcelona, 1995.
- BOURGET, J.L.: "Hollywood, la norme et le marge". Nathan, París, 1998.
- CAVELL, Stanley.: "La búsqueda de la felicidad. La comedia de enredo matrimonial en Hollywood". Paidós, Barcelona 1995
- HEREDERO, C.F., SANTAMARINA, A.: "El cine negro". Paidós, Barcelona, 1996.
- NACACHE, Jacqueline.: "Le film Hollywoodien classique". Nathan, París,

1995.

- V.V.A.A.: "Historia General del Cine" Volúmenes: IV, VIII y X. Catedra, Madrid, 1996.

En la Universidad de Barcelona (Central) ha existido tradicionalmente un curso titulado *Historia contemporània i cinema*.

En algunas facultades de filosofía existen estudios de estética, en los que cabe incluir el cine: tal es el bagaje académico y el perfil docente de un profesor español de cinematografía como Francisco Zurián, por ejemplo, pues después de defender una tesis de filosofía titulada *Estética del hecho cinematográfico*, es profesor de estética del cine, antropología y filosofía de la cultura en varios centros de enseñanza españoles.

Este cruce de caminos pone de manifiesto claramente y con un ejemplo práctico la complejidad de estas cuestiones y la necesidad de abordar cada caso de cada asignatura en cada facultad con una aproximación específica e individualizada, aunque aquí pretendo mostrar una perspectiva general útil para muchas situaciones concretas.

La Universidad de Salamanca cuenta, en su Licenciatura en Comunicación Audiovisual, con un curso optativo de segundo ciclo titulado "Autores, géneros y estilos cinematográficos" dentro de los estudios de Ciencias de la Información, curso al que luego me referiré con más detenimiento.

3.-El curso de cine

La estructura del curso de cine. Esbozo de un temario

Como hemos visto, la aproximación pedagógica a la asignatura de cine puede hacerse desde varios puntos de vista en función de la finalidad del curso y de su contexto académico. Esos puntos de vista están, a veces, tan alejados entre sí que el panorama aconseja una extrema prudencia al docente y al pedagogo interesados en este problema.

En primer lugar, cabe diferenciar un curso propiamente específico de otro más accesorio y lateral, que suele funcionar como apéndice de otra disciplina.

En segundo lugar, no es lo mismo abordar un curso tal con vistas a completar un plan de derecho –cine de juicios, por ejemplo- que uno de filosofía (estética) o de religión, por caso. En general, las perspectivas podrían dividirse en una aproximación técnica –propia de los estudios de comunicación, periodismo, etc.-, histórica –en facultades de historia, de filología...-, ética –el cine visto en sus significados humanos-, y estética.

Por último, como en todo tipo de estudios, debe distinguirse un acercamiento a él más sincrónico –en los estudios técnicos- de una visión más histórica, aunque ambas suelen combinarse o mezclarse por razones pedagógicas o prácticas.

De todo ello se deriva, naturalmente, la primacía dada a determinados aspectos del curso sobre otros: comenzar por un repaso histórico de los orígenes y

el cine mudo, por ejemplo, en función de explicar posteriores movimientos y tendencias con una base firme; o iniciar las clases con unas definiciones y consideraciones técnicas para poder después dar razón de la evolución, los géneros, etc. En bastantes casos, será útil una combinación de ambas perspectivas.

Cabe al profesor tomar estas decisiones siempre que la materia no esté tan condicionada por el plan de estudios y el tipo de facultad de impartición que estas circunstancias no dejen lugar a cambios. Recordemos que el profesor universitario suele “heredar” las asignaturas de sus predecesores en un sistema que funciona casi de manera consuetudinaria y con una marcada tendencia a la fijación de los esquemas académicos a lo largo de los años.

Supongamos, con todo, un curso de tipo general o de iniciación para un plan de estudios de una carrera que permita cierta libertad de movimientos y sólo imponga un marco general: algo así como lo que indica un título como el de “Curso de cinematografía”. Y dejemos aparte que puedan existir o no otros cursos posibles que complementen la materia en cuestión, bien por su contenido general – “Teoría de la imagen”-, bien por el propio reparto de la materia “Cinematografía 1”, “Cinematografía 2”, etc.-.

En general, el acercamiento más práctico en ese marco hipotético pero nada improbable será el de abordar las cuestiones según un esquema que permita enseñar previamente la base de conocimientos técnicos suficientes para impartir con confianza y seguridad las explicaciones ulteriores, ya sean éstas históricas, sociológicas, de comentario de textos, etc., en un variado abanico de posibilidades.

No saber emplear o descifrar términos como *campo-contracampo*, *decoupage*, *contrapicado* o *plano-grúa* no permitirá entender, como es lógico, las explicaciones de clase sobre, supongamos, el montaje y el encuadre de una determinada película. O, más claramente: la larga lista de términos que van impresos en cursiva en esta Tesis Doctoral no están al alcance de los profanos y muchas veces no aparecen en los diccionarios más comunes, lo que convierte una asignatura que no los haya definido primero en algo necesariamente abstruso.

Por ello, manuales tan conocidos como el de Agel-Agel inician, así, el estudio del cine por este tipo de capítulos técnicos. Estos críticos, por ejemplo,

acotan un primer capítulo sobre la producción cinematográfica (incluyendo todo lo relativo a la preparación del film, su rodaje, con varias secciones específicas) y la posproducción, y un segundo sobre cine y vídeo; mientras que en la segunda parte de la obra se dedican a analizar la obra de diversos realizadores, los géneros y finalmente el cine como adaptación de otros medios de expresión –la novela y el teatro-, para terminar con el análisis de diversas películas.

Tiene este sistema el primer inconveniente del relativo desorden de pasar de lo teórico a lo práctico en exceso –primero la teoría y los aspectos técnicos, luego los realizadores y después, en otra sección, de nuevo separada de las anteriores, algunos filmes, lo que supone un vaivén de lo general a lo particular; vaivén que podría resolverse con una nueva organización de esas grandes partes de la obra según una secuencia más lógica: teoría, cine y vídeo, historia, adaptaciones-géneros, autores, filmes. De otro modo, el lector o el discente corren el riesgo de ver los árboles pero no el bosque ni el paisaje.

Otra posibilidad es la que se encuentra en facultades ciertamente especializadas en materias muy afines, como la de Ciencias de la Información, en las que es usual que existan cursos específicos sobre determinados aspectos del cine y su devenir histórico. Podré un solo ejemplo, de la citada asignatura de cine titulada “Autores, géneros y estilos cinematográficos” de la Universidad de Salamanca, de la que poseo el programa siguiente:

AUTORES, GÉNEROS Y ESTILOS CINEMATOGRAFICOS

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
Asignatura Optativa, Primer cuatrimestre
Profesora: D^a. Elbia Álvarez López
Créditos: 6 (3 teóricos + 3 prácticos)
Tutorías: viernes de 12 a 15 horas
Despacho: 424, elbia@usal.es

OBJETIVOS

Introducción al mundo del cine a través de los cineastas y géneros cinematográficos que han ido formando su historia a lo largo del siglo XX.
Análisis de los aspectos teóricos y técnicos de las películas que crearon un

nuevo lenguaje e hicieron progresar al cine como una de las más altas expresiones artísticas de nuestra época. Se harán visionados de las mismas.

EVALUACIÓN

Evaluación continua de las prácticas, la participación del alumno en la clase y de sus aportaciones a nivel creativo y crítico con respecto a lo que ve.

Examen final escrito e individual de los conocimientos teóricos impartidos.

PROGRAMA

- 1.-Los comienzos del cine: Los hermanos Lumière y Georges Méliès.
 - Griffith: El nacimiento de una nación 1915
- 2.-El cine soviético: S.M. Eisenstein y Pudovkin
 - S.M. Eisenstein: El acorazado Potemkin, 1925
 - El expresionismo alemán
 - Murnau: Nosferatu, el vampiro 1922
- 3.-Francia: el surrealismo
 - Luis Buñuel: Un perro andaluz, 1929, La edad de oro, 1930
 - C.T. Dreyer: Juana de Arco, 1928, Ordet, 1955
- 4.-Charles Chaplin: La quimera del oro, 1925
 - El realismo poético: Jean Renoir: La gran ilusión, 1937
- 5.-Alfred Hitchcock: The lodger, 1926
 - Encadenados, 1946
 - La ventana indiscreta, 1954
- 6.-El neorrealismo italiano: Rossellini, Visconti y Vittorio de Sica
 - Roberto Rossellini: Roma, ciudad abierta, 1945
 - Federico Fellini y Pier Paolo Pasolini
- 7.-Orson Welles
 - Ciudadano Kane, 1940
 - Sed de mal, 1958
- 8.-El clasicismo americano: John Ford y John Huston
 - La diligencia, 1939
 - Las uvas de la ira, 1940
 - El tesoro de Sierra Madre, 1948
 - Dublineses, 1987
- 9.-El cine japonés: Akira Kurosawa y Kenji Mizoguchi
 - Rashomon, 1950
 - Ingmar Bergman: El séptimo sello, 1956
- 10.-La nouvelle vague: Jean-Luc Godard, François Truffaut y Eric Rohmer
 - Los cuatrocientos golpes, 1959
 - El free cinema: Tony Richardson y Karel Reisz
- 11.-El cine español de los años 50 y 60: Bardem, Berlanga, Basilio Martín Patino y Carlos Saura.
- 12.-Clásicos modernos: Woody Allen, Bernardo Bertolucci, Tim Burton, Francis Ford Coppola y Martin Scorsese.

Bibliografía

- AAVV: El cine contado con sencillez, Madrid: Maeva, 2000.
- Caparrós, J.M.: 100 películas sobre historia contemporánea, Madrid, Alianza, 1997.
- Gubern, Román: Historia del cine, Barcelona, Lumen, 1989.
- Hunter, J: Los clásicos del cine, Cine y Comunicación, Alianza Editorial, Madrid, 2001.
- Sadoul, G.: Historia del cine mundial. De los orígenes hasta nuestros días, Buenos Aires, Siglo XXI, 1976.
- Ensayos y monografías de los cineastas tratados durante el curso.

Como puede comprobarse, se trata, en efecto, de un curso relativamente monográfico sobre ciertos autores y tendencias genéricas, lo que aquí claramente nos interesa, pero no siempre puede resolver las situaciones de otro tipo de contextos académicos.

Un ejemplo que puede contrastarse con el anterior es el que ofrece otro curso de la Universidad Carlos III de Madrid,

TEORIA Y ANALISIS DE LA NARRATIVA AUDIOVISUAL

(09 - 11694)

Licenciado en Comunicación Audiovisual

(Fecha Revisión: 01.09.2006) Curso Académico: 2006/2007

Departamento de Periodismo y Comunicación Audiovisual

TRONCAL

CURSO: 3º

CREDITOS: 6

CREDITOS ECTS: 4.5

CUATRIMESTRE: 1º

HORAS/SEMANA: 4

PROFESOR COORDINADOR: GERARD IMBERT

OBJETIVOS:

- Estudio del componente narrativo de los discursos audiovisuales.
- Nuevas formas narrativas en los relatos audiovisuales

- Mutaciones en los modelos de representación
- Nuevos modos de ver y de sentir

PROGRAMA:

Introducción: Crisis del saber y auge del ver. La hipervisibilidad moderna
 I. Conceptos analíticos y modelos teóricos
 II. Los componentes narrativos: el análisis actancial
 III. Características del relato audiovisual actual
 Conclusión: Las nuevas formas narrativas

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

Trabajo y examen

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

- ABRIL, GONZALO: "Teoría general de la información. Datos, relatos y mitos". Catedra, Madrid, 1997.
- BAL, MIEKE: "Teoría de la narrativa (una introducción a la narrotología)". Cátedra. 1998
- BARROSO, JAIME: "Realización de los géneros en televisión.". Síntesis, 1995.
- BARTHES, ROLAND: "La semiología". Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1970.
- BETTETINI, G., y FUMAGALLI, A: "Lo que queda de los medios. Ideas para una ética de la comunicación". La Crujía. Buenos Aires, 2001.
- CALABRESE, OMAR: "La era neobarroca". Cátedra, 1997.
- COURTES, JOSEPH.: "Introduction à la sémiotique narrative et discursive". Hachette, París, 1976.
- ECO UMBERTO: "TV: la transparencia perdida", en La estrategia de la ilusión. Lumen, Barcelona, 1986.
- GARCÍA JIMÉNEZ JESÚS: "Narrativa audiovisual". Cátedra, Madrid, 1996.
- GONZÁLEZ REQUENA, JESUS: " El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad". Cátedra, 1988.
- GONZÁLEZ REQUENA, JESUS: "El espectáculo informativo". Akal, Madrid.1988
- IMBERT, GERARD: "El zoo visual (de la televisión espectacular a la televisión especular)". Gedisa, Barcelona, 2003.
- IMBERT, GERARD: "Por una semiótica de los discursos sociales. Imágenes/ imaginarios de la postmodernidad" Athropos, "Semiótica crítica. De la historia del sentido al. sentido de la historia" núm 186. Barcelona 1999
- IMBERT, GERARD: Varios textos.
<http://www.uc3m.es/inst/MU/dpmu.html> (actividades).
- LOCHARD, GUY/ BOYER, HENRI: "La comunicación mediática". Gedisa, 2004.
- MARTÍN-BARBERO JESÚS, REY, GERMÁN: "Los ejercicios de ver".

- Gedisa, 1999.
- PEÑA TIMÓN, V: "Narración audiovisual. Investigaciones. Laberinto, Madrid, 2001.
 - SÁNCHEZ NORIEGA, JOSÉ LUIS: "Crítica de la seducción mediática". Tecnos, Madrid, 2002.
 - VVAA, "Videoculturas de fin de siglo", Madrid, Cátedra, 1990.
 - VVAA: "Narrativa audiovisual". Área5inco, nº 5, nov. 1996. Universidad Complutense de Madrid.
 - VV.AA: *Revista de Occidente*, nº 170-171 (1995).

Otra alternativa es un tercer curso, de la misma universidad, pero con distinto contenido:

GUION CINEMATOGRAFICO

(09 - 11695)

Licenciado en Comunicación Audiovisual

(Fecha Revisión: 01.09.2006) Curso Académico: 2006/2007

Departamento de Periodismo y Comunicación Audiovisual

TRONCAL

CURSO: 3º

CREDITOS: 6

CREDITOS ECTS: 4.5

CUATRIMESTRE: 1º

HORAS/SEMANA: 4

PROFESOR COORDINADOR: ALEJANDRO HERNANDEZ DIAZ

OBJETIVOS:

El alumno se familiarizará con los elementos que conforman un guión: la estructura, el esquema o esqueleto racional de los actos del relato; las escenas, secuencias y planos, o la división funcional del guión, cuyo principal valor es servir de guía de trabajo para el equipo técnico-artístico; los personajes, los "quién" del texto, los actores del relato; y finalmente los diálogos.

PROGRAMA:

1. De la idea a la historia
2. El guión literario

3. El guión técnico
4. Escenas, secuencias y planos
5. Los personajes
6. Los diálogos
7. Fin

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

Los alumnos deberán llevar a cabo los trabajos y lecturas que se indiquen a lo largo del curso, presentar un proyecto de guión y realizar un examen final.

PRÁCTICAS:

Los alumnos desarrollarán en un taller de guión los conocimientos adquiridos en la asignatura

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

- Audiovisual, Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias, 1999.
- BORDWELL, D., STAIGER, J. Y THOMPSON, K. El cine clásico de Hollywood, Barcelona, Paidós, 1997.
- COMPARATO, D., El guión: arte y técnica de la escritura para cine y televisión, Buenos Aires, EUDEBA, 1998.
- CHION, M. Cómo se escribe un guión, Madrid, Cátedra, 1995.
- FYELD, S. El libro del guión: fundamentos de la escritura de guiones, Madrid, Plot Ediciones, 1994.
- RIAMBAU, E. Y TORREIRO, C. Guionistas en el cine español: Quimeras.
- TOBIAS, R. B. El guión y la trama: fundamentos de la escritura dramática.
- picarecas y pluriempleo, Madrid, Cátedra, 1998.

Propongo estos programas como muestra de cursos de tipo medio en facultades bien establecidas de nuestras universidades más conocidas, aunque existan otros casos que también podrían citarse aquí igualmente.

Pasemos entonces, después de estas consideraciones generales y de estos ejemplos, a esbozar las posibilidades de establecer un temario consecuente, útil y, en la medida de lo posible, completo, para la asignatura de cine en el ámbito universitario. Éste, lógicamente, será doble para comprender las dos naturalezas del curso, teórico y práctico:

TEMARIO DE TEORÍA:

1.-Introducción. El código cinematográfico. Características físicas de la visión. La comunicación. La imagen. Imagen y serialidad: hacia la imagen cinematográfica.

2.-La producción. La pre-producción. El productor. El guión cinematográfico. Literatura y cine. La adaptación cinematográfica. La noción de autoría.

3.-La producción. El director. El rodaje. El reparto. El equipo técnico. Los actores. El plan de trabajo. El guión técnico. Puesta en escena y puesta en serie. La imagen y el encuadre. Planos y secuencias. Angulación. Los movimientos de cámara. El montaje. Tipos de montaje. Sintaxis cinematográfica. Sonorización.

4.-La post-producción. Distribución, comercialización y exhibición. La industria.

5.-La historia del cine. La noción de género. Los géneros. Las *series* y los géneros *híbridos*. Etapas de la historia del cine. Cine mudo y cine sonoro. El modo de representación institucional. El cine de autor. (Este tema puede combinarse con el cine por zonas geográficas o con el cine español).

6.-Teoría del comentario fílmico. Las partes de un filme. La puesta en escena. La puesta en serie. La estratificación.

7.-Temas opcionales: cine y publicidad; cine y literatura; cine y televisión;

el cine documental etc.

8.-Un cine-forum por realizadores, países y épocas.

TEMARIO DE PRÁCTICAS:

- A) Prácticas de comentario. Lectura de imagen fija. Lectura de imagen en movimiento.
- B) Prácticas de guión. Prácticas de guión técnico. Lecturas de guiones y cotejo con las películas correspondientes.
- C) Prácticas de sonorización, subtulado, sincronización, etc.
- D) Prácticas de rodaje (con o sin filmación).
- E) lectura y redacción de críticas cinematográficas.
- F) Análisis de filmes publicitarios; etc.

Algunos manuales de cine

En una sesión anterior he repasado a grandes rasgos el contenido y la disposición de un manual de cine común hoy día en las aulas y en las bibliotecas de los aficionados. El hecho es que estos libros no son demasiado abundantes en lo que respecta a la enseñanza de nivel universitario, y mucho menos en cuanto a pedagogías aplicadas del cine con fines específicos.

Como ha subrayado, con razón, Carmona en su obra fundamental, existe una “escasez de textos introductorios a la materia en el terreno editorial, frente a la abundancia que se manifiesta en otras disciplinas” (p. 9).

En muchos casos, el docente improvisado –una figura nada infrecuente en nuestras aulas y en nuestras universidades de aluvión- echa mano de cualquier contenido de una obra atrasada, de Internet o simplemente de filmes con los cuales saciar la curiosidad de sus alumnos y su propia afición. Precisamente de este acercamiento ayuno de cualquier noción pedagógica y técnica es de lo que más debe huir el profesor ideal de estas asignaturas si no desea malformar y predisponer equivocadamente a sus alumnos hacia un comentario impresionista, falsamente humanista, vacío de consideraciones técnicas y de una terminología específica, etc.

Tenía también harta razón el profesor Zurián, autor de uno de esos manuales introductorios, cuando escribía que, a la hora de trazar el plan para

escribir el suyo en colaboración, detectó “la carencia, en el panorama editorial español, de un libro de referencia de cualidades semejantes” al de los Agel (Madrid, Rialp, 1958 y 1965), agotado desde los años sesenta (p. 13).

El mismo investigador y docente de cine citado se propuso entonces preparar otro con “una visión global, sencilla e introductoria para aquellos que, sintiéndose atraídos por el medio audiovisual, no poseen los conocimientos específicos para enfrentarse a él con ciertas garantías” (*ibid.*).

Resulta muy útil confrontar la metodología del curso con la seguida por los manuales y las historias del cine más usados y de más calidad, algo que haré a continuación también con respecto a aspectos generales y también más particulares.

A grandes rasgos, ¿cumplen este tipo de obras o, al menos las que están al alcance del público español y de nuestros discentes las exigencias que debe tener un curso general de cine? Veámoslos en detalle²⁵.

Antonio Costa es autor de un primer manual, el más antiguo que voy a examinar aquí. La obra data, en su primera edición italiana, de 1985, hace más de dos décadas, y el texto que poseo y del que reproduzco el índice es una simple reimpresión de la traducción de 1986, sin añadido alguno. La secuencia es justamente la opuesta de la que aquí defiendo, pues encontramos la obra dividida en tres partes: definición, historia, y técnica y lenguaje:

INTRODUCCIÓN

Primera parte

¿QUÉ ES EL CINE?

1. INSTITUCIÓN, DISPOSITIVO, LENGUAJE

²⁵ Este cotejo podría extenderse a otras obras, como la de Martínez-Salanova o la de Schmidt, entre otras, escritas con diferentes propósitos. La primera es un ameno manual muy básico y la segunda una obra dirigida a pedagogos y profesores eminentemente.

2. DISTINTAS FORMAS DE APROXIMACIÓN AL CINE

2.1 Cine e historia

2.2 Estética y semiótica

3. POR UNA DIDÁCTICA DE LA IMAGEN

Segunda parte

LAS DISTINTAS ÉPOCAS DEL CINE

4. LOS ORÍGENES: UNA MIRADA HISTÓRICA

5. EL CINE MUDO

5.1. Cómo ver (y escuchar) el cine mudo

5.2. Del cinematógrafo al cine: el nacimiento de un lenguaje

5.3 La ascensión de Hollywood

5.4 La gran época del cine cómico

5.5 El cine y las vanguardias históricas

5.5.1 Futurismo y Dadá

5.5.2 Surrealismo

5.5.3 Expresionismo

5.5.4 La vanguardia rusa

5.6 Introducción al cine mudo italiano

6. EL CINE SONORO DE LOS AÑOS TREINTA A LOS CINCUENTA

6.1 La llegada del sonoro

6.2 La edad de oro de Hollywood

6.3 Los géneros clásicos del cine americano

6.3.1 Puntos de vista sobre los géneros

6.3.2 Tres ejemplos: el melodrama, el cine negro y el *western*

6.4 El neorrealismo italiano

7. EL CINE MODERNO

7.1 La «política de los autores» y la contribución de Bazin

7.2 El nuevo cine de los años sesenta

7.2.1 La *nouvelle vague*

7.2.2 El New American Cinema Group y la experiencia *underground*

7.2.3 Mito y realidad del *cinéma vérité*

7.2.4 Intentos de renovación en el cine del Este europeo.

7.2.5 La situación italiana

8. DESPUÉS DEL CINE MODERNO

8.1 Los años setenta y ochenta: la transición

8.1.1 El nuevo Hollywood: de los *auteurs* a los *block busters*

8.1.2 El nuevo cine alemán

8.2 La imagen electrónica

8.2.1 Cine y televisión

8.2.2 Hacia la integración de tecnologías y lenguajes

.

Tercera parte

9. UNA MIRADA AL PLATÓ: EL PROCESO DE PRODUCCIÓN

9.1 Cómo nace una película. La lectura de los títulos de crédito

9.2 ¿Qué es un director de cine?

10. DEL GUIÓN AL MONTAJE

10.1 Cómo se escribe una película

10.2 El encuadre

10.3 Los movimientos de cámara

10.4 La fotografía

10.5 Los efectos especiales

10.6 El montaje

10.7 No sólo imágenes

11. EL ESCENARIO Y EL ACTOR

11.1 Escenografía, arquitectura, paisaje

11.2 Actores y estrellas

Como puede verse, este crítico italiano coloca la técnica al final de un modo poco práctico y sitúa, en cambio, la historia al comienzo de la obra, lo que resulta apropiado. No hace análisis que sirvan de ejemplo para el lector.

Repasemos el siguiente manual en orden cronológico, el de H. y G. Agel y F. Zurián:

Prólogo

Nota introductoria

Primera Parte

LA REALIZACIÓN DE LA OBRA CINEMATOGRAFICA

I. LA PRODUCCIÓN CINEMATOGRAFICA

1. La pre-producción

El productor

El guión cinematográfico

2. La producción

El director

El rodaje

a) El equipo técnico

b) Los actores

c) El plan de trabajo

d) La imagen y el encuadre

e) Planos y secuencias

f) Movimientos de cámara

g) Puntuación cinematográfica

h) El complejo audiovisual

3. La post-producción

El montaje

Distribución, comercialización y exhibición

II. CINE Y VÍDEO

Segunda Parte

EL CINE, MEDIO DE EXPRESIÓN

III. EL CINE EN ALGUNOS GRANDES CREADORES

Charles Spencer Chaplin

John Ford

Fritz Lang

Sergei M. Eisenstein

Jean Renoir
Alfred Hitchcock
Vittorio de Sica
Orson Welles
Robert Bresson
Akira Kurosawa
Ingmar Bergman
Federico Fellini
Jean-Luc Godard
Andrei Tarkovski

IV. DIFERENTES MODOS DE EXPRESIÓN EN EL CINE: LOS GÉNEROS

1. El problema de los géneros en el audiovisual
 - La noción de género
 - Las *series* y los géneros *híbridos*
2. La epopeya
 - Condiciones fundamentales
 - Elementos de la epopeya
 - Coordenadas de toda epopeya cinematográfica
3. El cine bélico
4. El *western*
 - Nacimiento de un género
 - Éxito del *western*
 - Renovación del género
5. La tragedia, el drama y el melodrama
 - La tragedia en la pantalla
 - El drama en la pantalla
 - El melodrama o la falsa tragedia
6. La comedia

En Francia
En Italia
En América
En Inglaterra

7. Lo burlesco

Lo burlesco en literatura
Lo burlesco en el cine
Historia del género

8. El poema

Algunos poemas cinematográficos

9. El documental

El contenido
El estilo

10. El cuento

El cuento literario
Géneros de cuentos
El cuento cinematográfico

11. El dibujo animado

12. Lo fantástico

13. El *Thriller* o cine negro

14. Las películas sobre la infancia

V. EL CINE Y LA ADAPTACIÓN A OTROS MEDIOS DE EXPRESIÓN

1. Novela y cine

La adaptación cinematográfica en Francia
La adaptación cinematográfica en América

2. Teatro y cine

VI. ALGUNOS EJEMPLOS DE EXPRESIÓN

CINEMATOGRAFÍA

(Selección comentada de películas)

Intolerancia

Charlot soldado

La pasión de Juana de Arco

El maquinista de la «General»

El acorazado Potemkin

¡Viva la libertad!

La gran ilusión

La infancia de Gorki

Le jour s'élève

Le mariage de Chiffon

Breve encuentro

Roma ciudad abierta

Pasión de los fuertes

La Bella y la Bestia

Les dernières vacances

Día de fiesta

Louisiana Story

Orfeo

Un americano en París

Cuentos de la luna pálida de agosto

El gatopardo

Besos robados

La prima Angélica

Providence

La rosa púrpura de El Cairo

El festín de Babette

El rayo

Cielo sobre Berlín

PARA UN CINE-CLUB

Un debate sobre *El séptimo sello*

Como puede verse, las perspectivas y puntos de vista varían a menudo dentro de este libro y el enfoque oscila con frecuencia entre varios criterios de ordenación de los temas y las cuestiones: pasamos en principio de un criterio técnico (capítulos I y II) a otro histórico (cap. III) y de géneros (IV), aunque dentro de éste último también hay variedad de enfoques, desde el histórico al comparativo y desde el geográfico hasta el más teórico. La obra se cierra con otros capítulos de orientación geográfica (V), práctica (VI) y una sección final sobre el cine-club de carácter aplicado y práctico (comentario de textos). En suma, la amplitud de puntos de vista es total y ninguno se mantiene durante demasiadas páginas. Ello indica una riqueza de perspectivas, pero también cierta inconsistencia.

Un inconveniente que no he comentado antes sobre este índice de Agel-Agel es el de utilizar un sistema marcadamente biografista para abordar la historia del cine, por medio de secciones de varias páginas cada una dedicadas a diversos directores muy conocidos y –suponemos- ejemplares para estos historiadores franceses.

Por lo demás, el hecho de que se trate de tres autores de un mismo manual moderno que claramente revisa otro anterior –el clásico *Manual de iniciación cinematográfica* de los Agel en la misma casa editorial (1965)- y de que Francisco Zurián, el colaborador español, parezca haber añadido determinadas partes de la obra para actualizarla después de treinta años –pensemos en el apartado sobre el cine y el vídeo- puede justificar en parte estas características poco habituales de historicismo, biografismo y modernidad aunados en una rara mezcolanza.

Ello, sin embargo, tiene sus ventajas, ya que la perspectiva histórica nunca debería sobrar en estos cursos, aunque tampoco deba de ser la única, lógicamente, ni siquiera siempre la predominante. Tampoco es desdeñable su insistencia, en un largo e interesante capítulo, sobre los géneros cinematográficos, en general un difícil problema.

Otro manual, esta vez con mayor vocación universitaria, más específico, más técnico y también con una tendencia filosófica y más abstracta hacia los problemas de la comunicación y del signo, es el de Carmona, *Como se comenta un texto fílmico*, del mismo año que el anterior.

Tal y como indica su título, es un manual dedicado sólo al comentario de textos fílmicos, lo que aparentemente condicionaría su enfoque, pero, en realidad, ofrece, en el fondo, unos contenidos comparables al anterior, aunque más ceñidos, más teóricos, más ordenados y más precisos. Veamos su índice como muestra, en este caso muy exacta, de sus contenidos:

INTRODUCCIÓN

Capítulo I: IMAGEN, REALIDAD Y SENTIDO

1. Imagen de la realidad/realidad de la imagen
2. Características físicas de la visión
3. Imagen, cultura y percepción
4. Imagen y sentido
5. Imagen y serialidad: la imagen cinematográfica

Capítulo II: COMENTAR, ANALIZAR, INTERPRETAR

1. La noción de comentario
2. Comentario y análisis. Descripción e interpretación
3. Descomponer, recomponer
4. Comentario, crítica y teoría
5. Qué es un film
6. Objeto, texto y espacio textual fílmicos
7. La noción de autoría
8. Las etapas del comentario
 - 8.1. La segmentación

8.2. La estratificación

8.3. La recomposición

Capítulo III: LOS COMPONENTES FÍLMICOS

1. Las materias de la expresión fílmica

2. Los signos

3. Los códigos

3.1. Los códigos tecnológicos

3.2. Los códigos visuales

3.2.1. Iconografía

3.2.2. Fotografía

3.2.3. La perspectiva

3.2.4. La planificación

3.2.4.1. Tipos de plano

3.2.4.2. Encuadre, campo, profundidad de campo.

3.2.4.3. Angulación e inclinación de la cámara

3.2.5. La iluminación

3.2.6. Blanco y negro/color

3.2.6.1. En torno a la percepción del color

3.3. Los códigos gráficos

3.4. Los códigos sonoros

3.4.1. Sonido diegético y no diegético

3.4.2. Voz, "in», «out», «off», «through», «over

3.5. Los códigos sintácticos: la noción de montaje

3.5.1. La articulación espacio-temporal

3.5.2. Tipos de montaje

3.5.2.1. Montaje alternado

3.5.2.2. Montaje paralelo

3.5.2.3. Montaje convergente

3.5.3. Discursos sobre el montaje

Capítulo IV: LA PUESTA EN ESCENA

1. De la percepción a la semiótica
2. El concepto de representación
3. El concepto de puesta en escena
4. Los componentes de la puesta en escena
 - 4.1. El escenario
 - 4.2. Vestuario y maquillaje
 - 4.3. Iluminación
 - 4.4. Reparto y dirección de actores
5. Tiempo y espacio de la puesta en escena
6. Cuatro comentarios de puesta en escena
 - 6.1. La puesta en escena de la narratividad

en *Ciudadano Kane*

- 6.2. La puesta en escena de la mirada en *Vértigo*
 - 6.2.1. Interiorización de la ficción
 - 6.2.2. El (des)enmascaramiento de la ficción
 - 6.2.3. La puesta en escena de lo siniestro
 - 6.2.4. Escisión del sujeto, vacío de la ficción
- 6.3. La puesta en escena como denegación de la mirada en *Falso culpable*
- 6.4. La puesta en escena y el efecto referencial

Capítulo V: LA PUESTA EN SERIE

1. La puesta en serie narrativa
2. Expresión y contenido narrativo
3. La temporalidad: tiempo del relato y tiempo de la diégesis
 - 3.1. Orden temporal
 - 3.2. Duración temporal
 - 3.3. Frecuencia temporal

4. La espacialidad
5. Modos de organizar la información: la voz del narrador
 - 5.1. Planos de modalización del enunciado narrativo
 - 5.2. Hablar/ver: el punto de vista
 - 5.3. Punto de vista como juicio de opinión
 - 5.4. La focalización como restricción de la información
 - 5.5. El punto de vista óptico y auditivo
 - 5.6. El narrador cinematográfico: voz y persona
6. La puesta en serie no narrativa
 - 6.1. Films no narrativos de base categorial
 - 6.2. Films no narrativos de base retórica
 - 6.3. Films no narrativos de base abstracta
 - 6.4. Films no narrativos de base asociativa
7. Cuatro comentarios de puesta en serie
 - 7.1. La puesta en serie no narrativa en *Le ballet mécanique*
 - 7.2. La puesta en serie narrativa como traducción. La adaptación cinematográfica de *Tiempo de silencio*
 - 7.2.1. El estilo indirecto
 - 7.2.2. El estilo directo
 - 7.2.3. El discurso inmediato (Monólogo interior)
 - 7.3. La puesta en serie como denegación de la narrativa institucional en *Un chien andalou*
 - 7.4. La puesta en serie narrativa y el problema del documental en *Las Hurdes*

Capítulo VI: LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO(S)

1. La deconstrucción del espacio textual fílmico como límite de pertinencia
2. La otra mirada: género del discurso y construcción de sentido
3. Dos comentarios
 - 3.1. La feminidad como síntoma en *Perdición*
 - 3.1.1. La mujer-araña

3.1.2. La mujer-nodriz

3.2. El falso *happy ending* como subversión del Modo de Representación Institucional en *Dance, girl, dance...*

Dejando aparte pequeños detalles como la repetición de la misma numeración en todos los capítulos, el cuadro es mucho más completo, ordenado y preciso que el de los Agel. Carmona traza un esquema que va de lo general y lo técnico a lo particular y lo práctico, aunque se centre siempre en la noción y los aspectos fundamentales del comentario de texto, que es siempre el centro de su libro. A través de ese comentario va esbozando las definiciones de los conceptos esenciales, por orden riguroso, y al final de la obra hace algunos análisis prácticos a modo de ejemplos, con cierto predominio del cine español y, por último, con un vistazo interesante a la perspectiva de la interpretación crítica feminista (varias secciones del cap. VI).

Aunque no haya examinado historias del cine, cabe hacer también ahora una observación importante sobre ellas. Cualquier manual de historia contempla el desarrollo de apartados temáticos –el cine primitivo, el cine mudo industrial, el cine negro, los nuevos realizadores...- cuyo desempeño expositivo pasa necesariamente por un corte conceptual del devenir histórico para introducir y presentar la cuestión bajo un prisma dado y, al propio tiempo, instalar en esa secuencia histórica los fenómenos ideológicos, los descubrimientos, las corrientes estéticas o de pensamiento de que se trate en cada caso, puesto que éstas iluminan y son iluminadas por la serie de los hechos historiados en pormenor.

Estos cortes son más que evidentes en el desarrollo temático de esta Tesis, dado que, por poner un caso, no se puede hablar del cine de Griffith sin mencionar mínimamente las características principales del estado de cosas técnico, sociopolítico e ideológico que justifica su reacción cinematográfica. Ello, aunque ofrece evidentes beneficios para la comprensión de cada fenómeno o etapa literaria, produce una ruptura inevitable, de carácter digresivo, de la

reconstrucción del tiempo histórico que persigue cualquier análisis de época. Es por esto, generalmente, que este tipo de discurso historiográfico se sirve de la natural licencia discursiva inherente al género de la historia, que sigue una suerte de mecanismo alternante de dos elementos: *desarrollo diacrónico-recapitulación teórica-desarrollo diacrónico*, etc.

La necesidad de la digresión es indiscutible, pero su longitud frente al conjunto del curso o del manual, su orden relativo, sus referencias a la cronología varían en función del rigor y de la filosofía constructiva que determina íntimamente su realización. En realidad, el mejor planteamiento abstracto que conozco del más grave problema metodológico y lógico del mecanismo o desarrollo interno de la historiografía es todavía el que Saussure aplicaba lúcidamente a la lengua: sincronía y diacronía; o, más bien, la pura sincronía, en permanente cambio, y las sincronías sucesivas, que se convierten en una diacronía continua. La serie de las sincronías, expuestas todas en su más alto grado de exhaustividad, es inaprensible, excesiva en su conjunto y, por supuesto, completamente inviable para un curso normal, en especial si se trata de una asignatura cuatrimestral, como suele ser el caso del cine en muchas facultades españolas.

Toda historia de la cultura en general, y en este caso del cine, es un compromiso desde el punto de vista de la realización y el desempeño materiales y desde la perspectiva de la síntesis razonada que debe operar sobre la historia, la diacronía y la sincronía de esa cultura que se revisa. Los objetos culturales supervivientes –aquí, los filmes y su contexto- son, en sí mismos, por así decirlo testimonios arqueológicos, desprovistos materialmente de su contexto de actualización, de visionado, hoy día, pero cuya situación en su particular sincronía sí es susceptible de ser rescatada o reconstruida historiográficamente por diversos medios. La tarea de un manual debe ser orientar al profesor y al alumno en esa labor.

Las sesiones del curso. Clases teóricas y prácticas

La tarea cotidiana del profesor y su planificación del curso debe ajustarse, como es lógico, a los diferentes niveles y entornos académicos en los que se imparte la enseñanza.

En el primer ciclo es necesario ofrecer una información y documentación generales, de modo que el discente conozca el panorama del cine y posea los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para abordar el estudio pormenorizado que se llevará a cabo en los cursos superiores: historia del cine, períodos, géneros, modas, tendencias y movimientos estéticos, filmes y realizadores más representativos, etc., junto con unas nociones esenciales de técnica.

Estos conocimientos, en la estructura universitaria de las licenciaturas actuales, se desarrollan en las llamadas clases teóricas y prácticas, aunque a menudo resulta difícil establecer el criterio con el que nuestras universidades separan en realidad estos dos tipos de docencia, que muchas veces funcionan como un subterfugio para trucar el cómputo de horas y créditos o para contratar a un becario o un profesor eventual.

Con frecuencia la diferencia entre ambos tipos de clases puede llegar a ser sólo nominal en ciertas facultades, pues o bien los claustros encuentran

dificultades para desarrollar las horas prácticas o bien no conviene por otras razones de tipo interno y estratégico.

Estos vicios han sido observados en el terreno de la literatura, pues, como señala una profesora de literatura española, Begoña López Bueno, el papel del profesor de literatura es el de “mediador en el diálogo con los textos, diálogo que ha de constituir el centro de gravedad de la clase de literatura” y, por lo tanto,

Si el texto ha de ser el gran protagonista de la clase, se comprenderá fácilmente que interprete como una malsana costumbre en la enseñanza universitaria de la literatura la división entre las llamadas clases teóricas y prácticas, que priva a las primeras de su más primordial objetivo²⁶.

Esta sensata idea de la enseñanza puede extenderse al mundo del cine con tanta o más razón: la exposición teórica de las nociones básicas sobre el montaje es inviable sin muestras concretas y empíricas de cómo funcionan esas técnicas en filmes auténticos. Ni siquiera las fotografías pueden suplir a la cadena de imágenes en movimiento que es un filme.

Al fin y al cabo, el profesor no puede ser nunca un mero emisor repetitivo de apuntes, sino un orientador en el trabajo individual y en las aptitudes prácticas. Es, pues, recomendable evitar el predominio de los apuntes de clase y promover el visionado de películas, la lectura de suplementos de espectáculos y de revistas, la consulta de hemerotecas y videotecas, y en general la labor personal del discente. Esto posibilita la discusión en clase y el desarrollo de la reflexión individual. Dicha discusión debe adaptarse, pues, a las condiciones reales de la clase (por ejemplo, al número de alumnos), paliándose las dificultades que puedan surgir –falta de materiales, falta de base de los alumnos, condiciones físicas del medio poco alentadoras...- con la orientación y la labor como coordinador del profesor.

²⁶ “La enseñanza de la literatura, reflexiones sobre un quehacer cotidiano”, *Glosa*, 2 (1991), p. 170.

Por así decirlo, estas tareas prácticas, combinadas con la teoría, ofrecen una adecuada profundidad de campo a la enseñanza, que de otro modo resultaría plana y chata, sin riqueza alguna. Estas sesiones de prácticas en general justifican más si cabe la necesidad ya aludida de que el profesor sea un profesional competente del medio.

Ya en el segundo ciclo, como es lógico, las asignaturas han de ser más reducidas en cuanto a su extensión, pero desarrolladas con mayor profundidad. Estos cursos monográficos es evidente que permiten, e incluso exigen, una mayor participación del alumnado en clase y con el trabajo personal fuera de ella. Se trata ahora, no ya prioritariamente de ofrecer información, sino de formar profesionales de la enseñanza, la crítica y la investigación.

El discente ahora ha de habituarse a la reflexión, adquirir una metodología y a dominar las técnicas de investigación. El principal instrumento docente son trabajos individuales o colectivos que pueden ser expuestos en clase o en seminarios periódicos. El ideal sería que el trabajo personal pudiera sustituir al examen como método de calificación, ya que favorece el desarrollo individual, la capacidad crítica, el estudio y la investigación. Un hecho al que por desgracia se oponen las normativas de algunas universidades, que a veces fuerzan la existencia de exámenes.

El tercer ciclo, ajeno en principio a las posibilidades de muchas facultades y escuelas y sujeto hoy a profundas revisiones, debería suponer la culminación de este proceso, tanto por lo que se refiere a la investigación como a los conocimientos. El objetivo de este nivel es el de formar profesores e investigadores especializados, por lo que todos los caminos iniciados en el segundo ciclo deben intensificarse y practicarse debidamente. Sin embargo, en nuestro medio universitario el doctorado en cine es más una utopía que una realidad, aunque los nuevos másteres de estudios superiores pueden llegar a paliar esta deficiencia si su misión futura no se malogra por falta de interés, de condiciones, de alumnado, de docentes capaces, etc.

Supuesta la existencia de estudios de tercer ciclo sobre esta materia, el profesor ha de convertirse, de modo especial, en el orientador y guía de los

doctorandos, facilitando el conocimiento y manejo de fuentes bibliográficas especializadas y del aparato erudito necesario para poder desarrollar un trabajo de investigación serio y maduro. Las clases han de ser entendidas como reuniones de trabajo en las que la participación de los alumnos tenga el máximo protagonismo. El hecho de que el número de alumnos sea muy limitado a un tiempo lo permite y lo aconseja.

El visionado

Los objetivos inmediatos de la enseñanza del cine pasan por ofrecer la información que permita una situación de visionado crítico adecuado; despertar y fomentar la afición por ver filmes; proporcionar unos conocimientos teórico-críticos y unas bases instrumentales mínimas que posibiliten el análisis textual; acrecentar el sentido crítico del alumno e iniciarlo en la investigación y sus técnicas de modo progresivo.

Todo lo dicho supone un proceso gradual de aprendizaje para el que pueden ser muy útiles determinados procedimientos, si éstos se aplican con la debida adecuación a los distintos niveles. En ese sentido, parece conveniente el trabajo con los aspectos históricos, teóricos y técnicos, que concedan al discente una base sobre la que leer y reflexionar.

La teoría y la técnica son la base sobre la que construir el edificio intelectual del alumno respecto a la cinematografía. De ahí la importancia que la teoría tiene y ha de tener en los primeros ciclos de los estudios de cine, contemplada en ocasiones por los mejores y más completos planes de estudio y en la creación de nuevas titulaciones.

Al propio tiempo, el profesor interesado en la materia teórica debe hacer un esfuerzo por huir de la tendencia crítica en la que con frecuencia se

envuelven los estudios teóricos, por ejemplo en las materias de teoría de la comunicación o semiología, punto sobre los que el manual de Carmona o los de Gubern hacen un particular énfasis.

Es patente la necesidad de suscitar en los alumnos la afición a ver filmes y orientarlos hacia la crítica textual de esos filmes. Sin duda, el ejercicio más adecuado para el estudiante de cine, parece ocioso repetirlo, es ver cine en la medida mayor posible. Y no debe ser otro el sistema utilizado fundamentalmente en clase, aunque con la lógica adaptación y comentario. Al fin y al cabo, estamos formando espectadores dotados y privilegiados, espectadores críticos, especialmente cualificados para esa tarea, aunque algunos de ellos puedan (y deban, en estricta coherencia) llegar a convertirse en profesionales.

Un crítico avezado como Frye insistía en la necesidad de que los estudios literarios se concentrasen en la propia literatura, esto es, en los textos, que muchas veces pasaban inadvertidos e incluso olvidados entre la masa de datos históricos²⁷. Lo mismo cabe afirmar de otros estudios y, desde luego, de la práctica de ver cine en un curso de cine.

En efecto, no puede entenderse una visión del cine que prescindiera de los textos fílmicos, pues éstos son su verdadera razón de ser. No sólo no es conveniente orientar al alumno al vicio de la crítica o la historia sin textos, al dominio de la bibliografía que le explica (y resume) filmes que no ha visionado, sino que hay que convertir el texto primario fílmico en el cimiento sobre el que se afirme la enseñanza, procediendo justamente a la inversa.

Tampoco parece nada razonable el uso de un film como una mera excusa metodológica, como ejemplo explicativo de la teoría en cuestión. En ese sentido, los mejores profesores han señalado el peligro de una enseñanza orientada hacia un nivel de abstracciones ajeno a la realidad textual, que pretenda constituirse buena parte de las veces en una historia del cine a la antigua usanza, es decir, como una historia de los contenidos.

²⁷ Cf. Frye, "The Archetypes of Literature", en John B. Vickery, ed., *Myth and Literature. Contemporary Theory and Practice*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1973, pp. 87-97.

Así pues, la enseñanza del cine debe procurar la concentración en el filme como materia fundamental. Esto se traduce en que no debería hacerse en la clase ninguna afirmación que no pueda surgir de la propia película o ser ejemplificada con secuencias de ella. Es decir, hay que enseñar a *leer* los textos fílmicos como tales textos y no como excusas que justifiquen el paso inmediato e inevitable a un nivel de contenido experimental, filosófico o humano de tipo abstracto. Nuestra intención es la de formar espectadores atentos y capaces de notar y razonar la complejidad de interrelaciones de la que surge una obra fílmica.

El profesor debe desarrollar y enriquecer el interés por el cine que se le supone a un alumno de esa disciplina. La forma de conseguir elevar su interés y sensibilidad no es sólo una labor de entusiasmo personal, sino también un trabajo sistemático de aproximación al texto y de descubrimiento de sus mecanismos, con el fin de transformar al alumno en un espectador crítico, consciente y sistemático.

Para alcanzar este objetivo, además de constancia, dedicación y rigor, tal vez sea recomendable imponer o proponer una lista de filmes obligatorios que recoja las películas que se estudian en el curso y se adecúe al nivel y a las necesidades docentes. En los primeros cursos, y para provocar la iniciación a una visión razonada, debería eliminarse el asentimiento acrítico y pasivo con respecto a las grandes obras, percibidas por el alumno como una serie de objetos de culto, congelados en el tiempo y faltos de vida.

Un procedimiento que suele ofrecer buenos resultados es el de obligar al discente a realizar un visionado previo a la explicación del filme y a emitir juicios personales. Tras la lectura de una bibliografía mínima, con la aportación de la crítica especializada y tras la explicación del texto en clase, puede volver a requerirse el juicio del discente de un modo más crítico y consciente.

El juicio crítico del alumno, ante este esquema mayéutico, pasa entonces por distintas fases: una actitud laudatoria y mecánica con respecto a las que considera grandes obras; una opinión personal e impresionista, que emite tras la primera visión, y por último, tras el estudio y conocimiento crítico, un juicio

razonado y comprensivo que no se le ha impuesto como algo inamovible, sino que se le ha empujado a realizar de un modo individual.

El alumno se convence por sí mismo del valor de la película, percibe su calidad y comprende la pervivencia de su mérito intrínseco. Y un mito razonado y comprendido deja de serlo para convertirse en una creencia. Se intenta así, tal como postulaba Ortega y Gasset, “hacer que cada uno desarrolle las facultades conducentes a un ver por sí mismo, a una propedéutica a la investigación y a la investigación misma”²⁸.

¿Significa esto querer convertir en críticos a todos los alumnos? En la medida de lo posible. Toda crítica, a la postre, deriva de una visión ponderada, atenta y documentada.

El comentario de los textos fílmicos ha de ser un fin básico en la clase de cine. Es absurdo impartir una clase que no tenga presente el diálogo con esos textos. Práctica y teoría, sincronía y diacronía, han de integrarse y complementarse debidamente para conjugar la necesaria orientación histórica y documental.

Sin embargo, cabría precisar algunos aspectos acerca del comentario. Dado que presuponemos que contamos con clases prácticas, su objetivo fundamental será el de familiarizar al alumno con el manejo de los instrumentos operativos del análisis textual, el comentario de un texto fílmico, bien sea éste una película completa (lo más aconsejable siempre) o un fragmento.

Incluso resulta efectivo comentar inicialmente filmes de mediana calidad, de discutible *canonicidad*, junto con otros de valor indubitable: esta labor acrecienta el sentido crítico de los alumnos al tiempo que permite entender la función de los recursos fílmicos. El adecuado contraste permitirá, además, distinguir aquellas películas que respetan el código institucional de aquellos que lo quebrantan.

En cambio, cuando el comentario se lleva a cabo al hilo de la enseñanza más “teórica”, el criterio no ha de ser el mismo. El comentario del texto fílmico

²⁸ Vid. su *Misión de la Universidad*, en *Obras completas*, IV, Madrid, Revista de Occidente, 1966, p. 320.

no debe sustituir, en su visión tradicional más fragmentaria, al visionado y al análisis de la película completa. Sí puede utilizarse, cuando sea necesario, una secuencia o un fotograma para estudiar determinadas peculiaridades de composición, o como base para un comentario de la cinta ya vista. De hecho, no es mal método, en general, el de hacer que el alumno elija una imagen de la película como su imagen favorita y justifique su elección por el encuadre, el enfoque, etc.

Puede ocurrir también que una antología seleccionada por el mismo profesor sirva para ofrecer una idea de determinado realizador o movimiento, cuyo estudio pormenorizado podría abordarse en seminarios o cursos más especializados. Pero el comentario del fragmento como método habitual de trabajo en clase no puede nunca eludir el visionado o el análisis de la totalidad de la película.

De esta formación de nuevos espectadores críticos se debe descartar razonadamente una mecánica demasiado escolar del comentario. Cada cinta conforma su propio universo, posee una arquitectura especial y requiere determinadas vías de acercamiento. Tras exponer distintos métodos de comentario, habría que hacer uso de una gran dosis de flexibilidad analítica. El comentario tiene como función ir desgranando la esencia artística del film, mostrar qué hace de ese film algo único, irrepetible; cuáles fueron sus motivaciones, a qué premisas estéticas, ideológicas o históricas responde. Y no puede existir un método único aplicable a obras de muy diversa índole.

Por lo que se refiere a las propuestas metodológicas, el profesor debe exponer los distintos métodos de trabajo existentes sin caer en el dogmatismo. Por una parte, esta flexibilidad permite que el alumno ejercite su propio criterio al elegir una u otra vía de análisis, que debe ser matizada por el profesor; por otra, se adecúa al propio carácter del cauce fílmico, cambiante e irreductible a normas y esquemas fijos: cada film puede ser interpretado de muy diversa manera; en ocasiones, incluso, puede ser abordado desde distintas perspectivas que favorezcan una visión totalizadora.

Hay que tener y hacer muy presente que el cine, además de una asignatura, es una manifestación artística y vital, que no puede ser limitada por normas o esquemas fijos e inflexibles²⁹. De hecho, el profesor debe hacer hincapié en los cambios que, a un ritmo creciente, afectan a este arte y a esta industria.

Aunque podrían ponerse muchos más, pensemos sólo en un ejemplo muy expresivo de este problema de la multiplicidad de las interpretaciones: ciertos filmes de ciencia ficción de la posguerra norteamericana –supongamos *The Invasión of the Body Snatchers* (1952)- pueden ser leídos como simples filmes de ciencia-ficción o como profundas alegorías complejas de la guerra fría y como alegatos contra el comunismo escritos en clave.

²⁹ Aunque sea en un campo afín al que ahora reviso, Barthes denunció la más que frecuente confusión entre la literatura y la asignatura dedicada a ella en “Reflexions sur un manuel”, en AA.VV., *L'enseignement de la littérature*, S. Doubrovsky y T. Todorov, compiladores, París, Plon, 1971.

La evaluación del curso

En esta revisión pedagógica de los problemas de la enseñanza de la materia del cine, nos falta todavía una cuestión por resolver, acaso la que más preocupa al alumno y que fue ya aludida de pasada: la evaluación. Ante sus estudiantes, el profesor suele aparecer más que como enseñante, como administrador arbitrario del premio o del castigo que resulta de su nota final. Todos los docentes sabemos que nuestros alumnos se sienten suspendidos o aprobados por la mano del docente y no tanto responsables de sus propias calificaciones.

Una parte de la enseñanza del profesor será precisamente desmontar ese error común y guiar a los estudiantes hacia una visión más consciente de sus actos, pues la actitud irresponsable que he descrito, y que es muy frecuente, mina y destruye las mejores intenciones y esfuerzos que el profesor haya hecho durante el curso para desdramatizar el acto de la evaluación y tiende a desvirtuar la labor docente en sí misma.

Una forma de atenuar el posible pánico del alumno ante los exámenes es predisponerlo mediante algún ejercicio de autoevaluación: hacer que se examine o que puntúe a sus compañeros es sistema muy conocido, pero hacerle ponerse sus propias preguntas en un simulacro de examen es otra cosa.

En todo caso, se use el método que se use, lo decisivo es no llegar ni al punto de cómica benevolencia de los profesores perezosos ni al de arbitraria exigencia de los apodados por muchos alumnos como *duros*. No es inoportuno caracterizar estas situaciones con una nota narrativa, pues ya el chusco personaje del *Juan de Mairena* de Antonio Machado se enfrentaba con este problema armado de una envidiable calma:

Mairena era, como examinador, extremadamente benévolo. Suspendía a muy pocos alumnos, y siempre tras exámenes brevísimos. Por ejemplo:

-¿Sabe usted algo de los griegos?

-Los griegos..., los griegos eran unos bárbaros...

-Vaya usted bendito de Dios³⁰.

Hablando más técnicamente, existe, sin embargo, quien entiende que, por tratarse de una disciplina humanística y no científica, no se puede obtener una evaluación exacta en un comentario de textos fílmicos.

Claramente, evaluar una composición escrita, por ejemplo, sobre un film supone unas dificultades superiores a las de un examen del tipo *test* cuyos resultados son evaluables por ordenador o por medio de una plantilla, pero esto no quiere decir que todo sea válido en este punto ni que la dificultad sea insuperable, como sabe hasta el mas bisoño de los docentes. Tampoco nos parece que, aunque se pudiera hipotéticamente diseñar un examen del tipo *test* para evaluar conocimientos de cine, su planteamiento y sus resultados tuvieran una validez acorde con los objetivos docentes que he expuesto.

Lógicamente, lo único que puede proponerse es un sistema de evaluación bien meditado, racional y equilibrado, exigiendo en todo momento al alumno el dominio de aquello para lo que ha sido preparado y evaluándolo con un procedimiento mediante el cual tenga la seguridad de que la calificación obtenida es la que merece.

³⁰ José M. Valverde, ed., Valencia, Castalia, 1971, p. 113.

En consecuencia, es importante no perder esto de vista y hacerlo ver así al discente: que la evaluación es sólo un medio, un elemento más de la programación docente, dado que lo que se persigue es su máximo rendimiento intelectual en el aprendizaje del cine.

Así como el alumno debería perder el miedo al examen y la obsesión con sus calificaciones –tan apremiante en una época como la nuestra de puros resultados y de cierta deshumanización de la vida social en ese terreno-, el profesor debería alejar ese miedo del alumno no insistiendo en esa notoria amenaza final, que, como espada de Damocles, pesa sobre el discente.

Asentemos de una vez que en los exámenes cabe exigir del discente cierto grado de memorización (un uso lógico de la memoria, desterrado dogmáticamente por ciertas pedagogías, me parece necesario), pero, sobre todo, que demuestre su comprensión de la materia, la asimilación de las películas vistas, las dotes para el comentario, el dominio de la expresión oral o escrita, la aplicación del razonamiento inductivo y deductivo y su madurez crítica.

A pesar de que suelen ser los propios alumnos o los decanatos los que regulan administrativamente este tipo de cuestiones, mi preferencia es realizar varias evaluaciones a lo largo del curso y no someterlo todo al azar de un solo examen final.

Siempre que las circunstancias lo permitan, resulta preferible una evaluación continuada, en la que, manteniéndose o no los exámenes, se tenga en cuenta el esfuerzo en la realización de trabajos o reseñas, la exposición de los mismos, la entrega de fichas de lectura, los comentarios preparados por ellos, la participación activa en la clase, etc. Por desgracia, en bastantes universidades españolas los exámenes están impuestos por sus reglamentos, de modo que así se coarta una posibilidad que me parece muy atractiva.

Sin embargo, todo lo que se pueda hacer para una correcta evaluación del alumno no debe tener como finalidad única la plasmación de una nota final. Aunque la obtención de esos resultados es importante, el profesor no debe sentirse satisfecho con finalizar el arduo trabajo de corrección y exponer los resultados.

Esos resultados tienen otro valor, pues arrojan una información que el profesor tiene que saber interpretar y aprovechar. Los resultados de una evaluación indican, si ha sido realizada con atención al equilibrio entre los objetivos didácticos y los medios proporcionados para lograrlos, el éxito o el fracaso de una programación docente. A veces se ha dicho, muy razonablemente, que en cierto modo el profesor se está evaluando a sí mismo cuando evalúa a sus alumnos, y el resultado obtenido puede indicarle que su labor ha sido correcta o bien que tiene que modificarla más o menos decisivamente.

En esta misma línea, los resultados de una evaluación deben sugerirle al profesor qué estrategias debe poner en juego para la recuperación de aquellos aspectos que se muestran deficientemente asimilados por el alumno, y si esa deficiencia es profunda y muy generalizada, tendrá que cuestionarse sus propios métodos didácticos, revisar su programa docente para averiguar dónde termina su responsabilidad y empieza la del alumno.

Si pasamos por un instante a otro ámbito, como es el de la enseñanza de las lenguas modernas, un método muy utilizado es el de computar o examinar la información proporcionada por los propios errores cometidos por los alumnos, en función de la llamada por algunos la “gramática de las faltas”. Y no está de más, en mi modesta opinión, tener en cuenta esta interesante experiencia ajena y en ocasiones aplicar también esta variante pedagógica a la enseñanza de otras disciplinas y del cine en particular. En todo caso, se trata de una información preciosa acerca de las limitaciones del sistema educativo, del discente y del profesor y sus enseñanzas.

Sobre esos trabajos del curso, existen opiniones encontradas entre los docentes: aquellos que desconfían de los trabajos de clase y aquellos que fían en ellos una parte e incluso toda o casi toda la nota final, o por lo menos el aprobado.

Un término medio puede ser adecuado en este punto, como en tantas cosas: exigir algunos trabajos que, realizados con seguridad individualmente o por lo menos sin ayudas externas ni plagios –tan frecuentes hoy, en la era del *Internet*-, garanticen que el discente se enfrenta con ciertos problemas del

visionado, el análisis o la comprensión de textos fílmicos y de textos teóricos. A cambio de esa comprobación, de estar correctamente realizados, estos trabajos personales pueden ayudar a corregir o matizar las notas finales, o incluso sumarse a ellas –aprobado o suspenso- en condiciones ideales de enseñanza.

Puedo señalar que, a todo lo largo de mi ya amplia experiencia como docente, he experimentado varios de estos sistemas y me he ido quedando con aquellos que me han ofrecido mayores garantías y rentabilidad didáctica: en principio el comentario de un film preparado con antelación por los alumnos, actividad fundamental y obligatoria en mis cursos de teoría del cine, la reseña de obras de la bibliografía teórica -aunque no siempre hay tiempo para esta actividad-, y en ocasiones el trabajo temático (exposición razonada de una tesis acerca de un texto fílmico dado, distinto en cada alumno o grupo, al modo de una comunicación de congreso) o de análisis textual.

En la práctica, los grupos de trabajo de más de dos alumnos no me parecen prácticos ni garantizan un esfuerzo suficiente, y en muchos casos el trabajo a título individual parece más adecuado en este tipo de disciplinas. Las reseñas ofrecen la ventaja indudable del conocimiento obligatorio, directo y profundo de la filmografía obligatoria.

En otro tipo de cursos y seminarios más especializados puede abordarse un tipo de trabajos de clase más complejo y de más alto nivel, mientras que si el curso es muy elemental, estas exigencias pueden, como es natural, suavizarse y reducirse sin menoscabar la seriedad del curso. Para un nivel más sencillo cabe pensar en un esquema que a veces he seguido que consiste en sugerir trabajos diarios del tipo: selección de una secuencia del film y comentario de por qué se ha elegido, preparación de un cuestionario sobre el film (al que se puede dar el contenido de la materia general de esa carrera), etc.

A modo de síntesis, ofrezco las líneas prioritarias de evaluación sugeridas por un especialista en pedagogía de las nuevas tecnologías, Chadwick:

-desarrollar técnicas de autovalorización en los estudiantes;
adquirir sistemáticamente la capacidad de grabar las secuencias de

conducta de los estudiantes en la clase;

-utilizar, adaptar y desarrollar procedimientos para recopilación de datos objetivos y útiles para diagnosticar actitudes, expectativas y normas de los estudiantes en las clases;

-evaluar los diversos materiales preparados por el maestro para su empleo en clase;

-emplear la información recogida para realimentación de los estudiantes en relación con la psicología de aprendizaje;

-atender en su carácter de miembro de grupo la evaluación de los materiales y programas de valor potencial para la escuela;

-preparar ítems de prueba isomórficos con objetivos establecidos por el maestro (p. 134).

Las condiciones materiales de la clase de cine

El visionado práctico de un film es un asunto al que no suele concederse mayor importancia. De hecho, es el verdadero aficionado quien suele elegir las butacas del cine en busca de la calidad de la visión y el sonido –un programa televisivo antiguo de RTVE se titulada expresivamente “Fila 7” aludiendo a esta cuestión-, mientras que el espectador más o menos lego tiende a situarse en cualquier punto de la sala en el que vea suficientemente la pantalla y pueda disfrutar de calefacción o aire acondicionado a su gusto, sin más consideraciones ni mayor refinamiento.

Un síntoma de cambio en este punto pueden ser las salas comerciales actuales que ofrecen al espectador, como aliciente publicitario y de confort, asientos a la carta, por así decirlo, basándose en el simple pero efectivo argumento de que si elegimos lugar en un restaurante, porqué no vamos a elegirlo en el cine, si en ambos lugares pagamos la entrada correspondiente.

Si de la sala comercial pasamos a la difusión televisiva, el panorama es mucho más pobre por lo general. Estos aparatos hoy universales y ubicuos no nos ofrecen sino una considerable reducción de los recursos disponibles en el formato cinematográfico. Carmona cita un ejemplo

concreto que puede parecer nimio a simple vista, pero que nos indica el grado de alteración que se produce en esta última fase –sucesiva y también cualitativa- de la recepción: una película de terror proyectada en una sala de cine produce emociones más intensas en una gran sala de cine oscura y con un adecuado sistema de sonido que en una pequeña pantalla de televisión, instalada en un salón familiar con luz exterior y unos modestos altavoces frontales, que, según ese crítico de la era del vídeo, producen el siguiente efecto: “un aparato de televisión (...) literalmente nos arroja las mismas imágenes y los mismos sonidos a la cara en el ambiente caldeado de la sala de estar” (p. 86).

Hoy, once años después de la publicación de su libro, muchas viviendas particulares disfrutan de sistemas de pantallas panorámicas y de sonido envolvente (el llamado comercialmente efecto *surround*), pero en muchos casos las películas se visionan con luz ambiental y el formato de imagen ha cambiado en su origen, desde la emisión televisiva. La realidad es que esa emisión consiste –y puede que los nuevos sistemas mejoren su calidad- en una simplificación importante, considerable, del formato original para adaptarlo a un medio más limitado en ese aspecto como es la televisión. Con todo, estas cuestiones están siendo modificadas por las nuevas oleadas tecnológicas del *pirateo* del DVD, las novedades técnicas, la variedad de tecnologías, etc., hasta incluso hacer dudar a muchos de la mera supervivencia de las salas de cine como hoy todavía las conocemos.

De hecho, el alumno puede ahora analizar, por ejemplo, el problema del cierre de varios cines en un enclave simbólico como es la Gran Vía madrileña (y la inauguración de otras en los centros comerciales de las afueras de la ciudad, con condiciones más modernas de emisión y a veces en salas todavía más grandes, pues se ha producido una evolución del cine amplio clásico al *minicine multisalas* y luego a la macrosala actual de los grandes complejos de entretenimiento).

Esto es así en el terreno más mundano del cine comercial y los televisores hogareños, pero ¿qué ocurre si entramos a considerar las

implicaciones del visionado en nuestra profesión? Porque otro aspecto quizás muy importante también subrayado acertadamente por Carmona (p. 86) es, en efecto, la reducción del formato en el camino hacia su proyección, pero no en su difusión pública, sino en lo que se refiere al estudio fílmico que aquí trato, pues éste se hace a menudo en nuestras universidades por medios modestos y casi diríamos caseros: pantallas de televisión, aparatos de DVD comunes, salas que son aulas con malas condiciones de emisión, iluminación, sonido, aislamiento, etc.

En una universidad no suele haber salas de proyección, sino aulas con televisión, vídeo y DVD añadidos a posteriori. El mismo crítico hace síntesis del problema de los formatos y las consecuencias del paso de unos a otros:

Aunque todos estos códigos parezcan tener que ver únicamente con el dispositivo tecnológico, son de hecho parte del proceso de recepción de un film. Como ya dijimos en el capítulo anterior, el hecho de que un film realizado en 70mm y sonido cuadrafónico sea emitido en formato de 35mm y sonido monoaural o estereofónico de dos bandas significa una alteración de su espacio textual. Del mismo modo, la visión por televisión de un film hecho para pantalla grande, no sólo cambia los encuadres y el sentido de la composición sino su misma percepción (p. 86).

Otro aspecto quizás más importante también subrayado acertadamente por Carmona (*ibid.*) es, en efecto, la reducción del formato en el camino hacia su proyección, pero no en su difusión pública, sino en lo que se refiere al estudio fílmico que aquí trato:

En ese sentido, los códigos tecnológicos forman parte de la articulación del film en cuanto tal. Determinados efectos sólo funcionan en un formato y no en otro; un encuadre en formato de 70mm

permite un tipo de composición estructural inviable en 16mm, etc. En la medida en que el estudio del objeto film se realiza en los últimos años en formato vídeo, cabe decir, pues, que se opera fundamentalmente por aproximación a lo que imaginamos que el film debió ser a partir de lo que aún permanece de él en la cinta. Cuando se trata de estudiar un film desde el punto de vista de la narratividad, por ejemplo, una copia en vídeo permite seguir el desarrollo de la acción y segmentarlo de manera adecuada. Sin embargo, todos aquellos otros elementos no nucleares al relato en cuanto tal pueden perfectamente haber desaparecido; en el caso de los que se refieren al campo de la visualidad, bien porque el cambio de formato los haya eliminado o porque la reducción los haya vuelto invisibles; en el campo de lo auditivo, porque la nitidez estereofónica se diluya en la mezcla monoaural, etc. (*ibid.*).

El problema inicial más grave es que en una universidad puede no haber salas de proyección, sino aulas comunes con televisión, vídeo y DVD añadidos a posteriori, sin las condiciones adecuadas de insonorización del exterior y de sonido envolvente, sujetas a las habituales incomodidades – asientos ruidosos, ruidos del exterior, paredes y techos con eco, etc.

El segundo problema es todavía más básico: la clase de cine puede no tener la duración adecuada para la proyección de un film completo, lo que provoca su segmentación, muchas veces inadecuada, y típicamente en dos mitades, como si se tratara de “entregas” televisivas o de la proyección convencional de una película muy larga con un descanso –*Schindler’s List*, por ejemplo, en su versión comercial-, con los efectos perturbadores que cabe imaginar.

Naturalmente, se dirá que este es un mal inherente a la enseñanza, en la cual no tienen por qué verse íntegramente películas o leerse libros completos durante las horas de clase. Sin embargo, si el profesor –de la materia de cine o de otras, como literatura, historia, lenguas, etc.- se decide

a hacerlo así, se verá inmediatamente constreñido por el formato de la clase habitual y obligado a esas parcelaciones o segmentaciones más o menos artificiales.

Los soportes técnicos

Ya he anticipado algunas de estas cuestiones en la sección anterior. Sin embargo, es interesante establecer algunos parámetros técnicos en unos párrafos aparte.

Estos parámetros corren hoy día el riesgo de quedar obsoletos en pocos meses a causa de la continua renovación de los soportes y los cauces de la información. Aun así, definiremos los que afectan al cine en general, histórica, comercial, industrialmente hablando, y los que atañen al uso pedagógico del cine en las aulas universitarias. Para varias definiciones acudo al manual, muy útil, de Agel-Agel.

Comencemos por los dos sistemas que hoy son considerados casi obsoletos, vídeo y celuloide:

Las imágenes de vídeo se crean mediante el bombardeo de fósforos sensibles a la luz desde la superficie del tubo de imagen al monitor. Un cañón situado en la parte posterior del tubo explora la superficie en sentido horizontal, activando los fósforos uno a uno. Existen diferentes normativas en el campo del análisis, reproducción y transmisión de la imagen. La E.I.A. (Electronic Institute of America), con unos estándares de 525 líneas, 30 imágenes y 60 campos por segundo; la

C.C.I.R. (Comission Consultive Intemationale de Radiodiffusion), con 625 líneas, 25 imágenes y 50 campos por segundo. La primera norteamericana y la segunda europea. A esta diversidad hay que unir los distintos sistemas de reproducción en color (NTSC, PAL y SECAM) (p. 66).

Frente al celuloide, más rico y preciso:

A diferencia de todo esto, la imagen cinematográfica transmite mucha mayor información visual; por ejemplo, un negativo en color de 16 mm ofrece, más o menos, el equivalente a unas 1.100 líneas de exploración en vídeo, mientras que en el de 35 mm es equivalente a 2.300-3.000 líneas horizontales. Además, mientras el vídeo estándar americano tiene un total de unos 350.000 puntos por fotograma, el negativo en color de 35 mm tiene el equivalente a unos 7.000.000 (*ibid.*).

Aunque aún hay otros elementos de juicio en este terreno tecnológico:

Una disparidad similar se produce en la *tasa de contraste* (es decir, la relación entre zonas claras y oscuras de la imagen). Mientras la cámara de vídeo puede reproducir una tasa de contraste máxima de 30: 1, el negativo de película en color puede reproducir una tasa de más de 120:1. Como conclusión se puede apreciar cómo la imagen cinematográfica en 35 mm. es mucho más detallada y ofrece una gama de tonalidades mayor. Cuando una película se pasa a vídeo, los detalles y la tasa de contraste disminuyen considerablemente. Y todo esto sin contar con otras pegas, como son el parpadeo del vídeo, el difuminado del color, efectos extraños en las imágenes de especial intensidad de color, lo perecedero de la cinta de vídeo (entre 10 y 15 años para las cintas de 1 pulgada), etc. (*ibid.*).

En suma, el cine originalmente fue concebido para pantallas de gran tamaño, de 12 por 16 metros de lado, y más grandes todavía en las grandes salas comerciales de los años cuarenta y cincuenta en las capitales. Esto requería un soporte extraordinariamente informativo, aunque éste fuese costoso, incómodo, peligroso y pesado. Los tambores de celuloide eran grandes, se requerían varios rollos para un filme medio y el material era delicado e inflamable, se deterioraba y se rayaba o partía con cierta facilidad, produciendo los consabidos cortes en la proyección y los descansos de costumbre. A cambio, el espectador disfrutaba de una extraordinaria calidad incluso en los filmes de comienzos del XX.

¿Qué nos ofrecen los modernos sistemas? Desde los años sesenta del pasado siglo, existen los llamados magnetoscopios, también descritos por los Agel de forma comparativa:

Una imagen de 35 mm está pensada para su exhibición en una gran área de proyección. Las de vídeo parecen granuladas y vagas cuando se proyectan en un área de 12 por 16 metros. Otro factor decisivo es que la emisión por televisión, o el ajuste a formato de vídeo, altera la película original. Además, en muchas ocasiones se vuelven a montar, se reelaboran las bandas sonoras, se comprime la duración de la película (acelerando la velocidad por encima de los 24 fotogramas por segundo) o -lo que es muy normal- las alteran al someter las películas originales al *seanMing*, proceso por el que una película realizada en un formato panorámico debe recortarse para que se pueda adaptar al cuadro más estrecho de la televisión (incluso aunque se provea de bandas negras horizontales para adecuarse un poco más a la proporción del encuadre panorámico). A veces, incluso, se divide en varios planos lo que era un único plano. En definitiva, el encuadre del vídeo puede eliminar hasta un 50% de la imagen original (p. 67).

Este es el efecto que cualquier espectador detecta en el paso del cine a la

televisión. Sin embargo,

No obstante, hay que señalar que algunos formatos de vídeo son de mayor calidad, así, por ejemplo, una cinta de vídeo VHS ofrece solamente unas 200 líneas de resolución y apenas respeta las proporciones de la imagen original, mientras que el vídeo en laserdisc ofrece 400 líneas o más. Otro sistema que puede ir mejorando la imagen es el proyecto -pronto, posiblemente, realidad comercial- de televisión de alta definición (*ibid.*).

Pese a todo, ya en la época del libro de Agel se podían encontrar ventajas en el soporte vídeo para fines domésticos y educativos, hoy mucho más evidentes que entonces:

Con todo, se debe reconocer que la utilización del vídeo tiene enormes ventajas, especialmente en el área de trabajo educativo. El hecho del fácil acceso a las cintas de vídeo y lo prácticas que son, muestran unas ventajas enormes a la hora de fomentar un sistema educativo más audiovisual. Sin contar con las posibilidades que ofrece de poder ver una película que está fuera de circulación en las salas comerciales.

Otra de las ventajas es, sin duda, la imagen interactiva entre el espectador y la obra, que posibilitará la manipulación electrónica de la imagen, creación de nuevas imágenes por ordenador; informática, vídeo y tecnología digital se aúnan en un proceso que solamente ha hecho que empezar (teletexto, videojuegos, vídeo interactivo, etc.) (*ibid.*).

¿Qué actitud tomar ante estas palabras de críticos de cine tan eminentes? Lógicamente, la de acudir a las salas de cine para fines de investigación o incluso por afición. Pero el enfoque pedagógico cambia estas perspectivas: muchas veces

es más hacedero proyectar el filme en vídeo o DVD en el aula para evitar complicaciones técnicas u obstáculos insuperables, como el precio de la maquinaria compleja de proyectores y pantallas para celuloide, o la necesidad de un personal muy cualificado para esa tarea. Pero la comodidad y los costes bajos tienen el precio de sacrificar la autenticidad del film y de su proyección legítima, en especial si éste es un film histórico.

Volvamos a la sentencia final de los Agel sobre esta cuestión:

Cuando se ve una película cinematográfica en vídeo se está utilizando el vídeo como un elemento auxiliar, puesto que la imagen que vemos no es, exactamente, la imagen real y auténtica de la película cinematográfica. Es evidente que es mejor ver una película en vídeo que no verla, pero siempre se debería tratar de verla en una sala de cine. Si se quiere hacer un estudio serio de una película se debe usar necesariamente una copia cinematográfica (usando una moviola) y no una copia en vídeo, a no ser que se quiera correr el riesgo de hacer un análisis que no se apoye en la obra original (por ejemplo, por los recortes de imagen, la multiplicación de planos por el efecto *scanning*, etc.) (p. 68).

El límite está en ese “estudio serio” que describen estos autores: ¿debemos renunciar a la historicidad del medio en aras de la practicidad? ¿Podemos visionar filmes en vídeo o DVD, a veces mal adaptados y peor editados al nuevo soporte, de un modo parecido a como en crítica textual recurriríamos a fotocopias de un manuscrito medieval para no acudir a la Biblioteca Nacional o deteriorar un manuscrito de un valor incalculable? El profesor deberá responderse a estas preguntas a lo largo de su quehacer pedagógico y en función de las condiciones de su docencia.

4.-El comentario de textos fílmicos

El comentario en la clase de cine

Hace ya muchos años García Escudero anotaba estas frases en su pequeño volumen divulgativo *Vamos a hablar de cine* (1970):

Comparado con la pintura y, sobre todo, con la pintura moderna, el cine (vamos ya a hablar únicamente de él) está más subordinado al modelo de la naturaleza; diríase que se ve condenado a recoger todo lo que se pone delante de la cámara. Esto vale sobre todo para el aficionado que empieza, el cual se limita a comprobar rápidamente si lo que fundamentalmente quiere recoger “sale” y a rodar; pero aun este aficionado tiene inevitablemente un principio de composición, de organización, desde el momento en que mira antes de rodar y no enfoca al azar, sino precisamente aquello que le interesa; y bastará que haga unos pocos ensayos para que se dé cuenta de que aquello que tiene en sus manos es un instrumento maravilloso con el cual puede conseguir mucho más (p. 58).

Y es justamente ese *mucho más*, esa amplificación artística, lo que debe

interesar primordialmente al comentarista de cine.

Al margen, en primer término, el film no es solamente un objeto, una cinta capaz de transmitir imágenes: también es un proceso, con varias etapas de preproducción, rodaje y posproducción. Entran en la preproducción o preparación del film elementos financieros, de guión, de reparto y de asignación de tareas artísticas o técnicas: actores, operadores, compositor...

Repasemos brevemente las etapas que implica el proceso del cine industrial a partir de la síntesis que hacen Agel-Agel:

La realización de una película no empieza cuando se pone la cámara en funcionamiento. Hay todo un período de preparación, en el que se va desarrollando la idea de la película, se pone por escrito (guión), se piensa en el personal humano que la llevará a cabo, en cómo se promocionará y distribuirá. Se logran, en definitiva, todas las condiciones para poder poner la cámara en acción. A esta fase se la denomina, normalmente, *pre-producción*. El segundo momento típico lo constituye el *rodaje*. Aquí se crea no la película, sino las imágenes y sonidos que, una vez unidos de manera ordenada, la formarán. Se tendrá en cuenta usar el tiempo programado para tomar las imágenes y se procurará no salirse del plan de producción, para que el presupuesto no se vea desbordado. Es la *producción*. La tercera gran fase -la *post-producción*- corresponde, de forma principal, al montaje, es decir, al ensamblamiento ordenado de imágenes y sonidos de forma definitiva, dando lugar a la obra cinematográfica que se distribuirá para su visualización por el público (p. 18).

Y añaden a continuación:

El tema de la película y, muy especialmente, la elección de los actores y del director, juegan un papel decisivo. Una vez lograda la inversión de capital, el productor organiza el personal técnico

encargado de la producción (director de producción, productor ejecutivo, contable, administrador...), así como el personal artístico (director, operadores, decoradores, montador, ingeniero de sonido...).

La preparación de una película consiste, principalmente, en la armonización, tantas veces delicada, de esos diversos elementos humanos que, no pocas veces, desean imponer su propio punto de vista en detrimento del de los otros (p. 19).

De ahí incluso que la noción de *autoría* haya sido discutida para el cine por autores como Carmona, que entiende que el autor de un filme es una *convención*, “el resultado de una construcción”, pues el conjunto de rasgos comunes a varios filmes asume el nombre de una única firma: un actor, un director, un director de fotografía, por ejemplo, generalmente (p. 71).

Puede existir un cierto sello de marca, o incluso una impronta común a los filmes de un mismo director, pero en realidad muchos elementos de una película exceden a la labor del realizador y pertenecen a otras instancias, aunque en último término ese director ponga su firma sobre todo ello. Incluso la intervención de la industria y el llamado Modo de Representación Institucional se adhieren a ese producto final como marcas características (Carmona, p. 248).

Dejando a un lado la cuestión autorial, que no cumple reolver aquí, es importante subrayar que el cine es una tarea colectiva y compleja, con sucesivas etapas. Diversos directores han destacado la importancia del montaje³¹, por ejemplo, o la de la producción, sin la cual poco o nada podrían hacer esos realizadores.

Naturalmente, en general, el comentario fílmico puede aludir a estas tareas preparatorias, o a la producción misma, pero se orientará por lo común, eminentemente, al producto terminado, al film como tal. Antes de ello, como

³¹ En los materiales adicionales que trae la versión en DVD de un film como *París-Texas* de Wim Wenders, este realizador alemán destaca precisamente ese aspecto del montaje como verdadera *cocina* de un film (me refiero a la versión en castellano comercializada por Filmax en su colección Cinemateca).

información preliminar y contextual, sí puede aludirse a estas consideraciones.

Por tanto, el análisis atañerá fundamentalmente, en ciertos casos, a los resultados visibles en el film del rodaje y el montaje, y dejará en un relativo segundo plano otras cuestiones. E incluso en estos aspectos se orientará el estudio al producto acabado y no tanto a su elaboración, de una forma parecida a como un análisis o comentario de texto se dirige a la obra en su versión acabada y no a sus borradores.

En una óptica minimalista y restringida, también se dejarán normalmente a un lado las cuestiones relativas a su distribución y exhibición, aunque alguna vez, ocasionalmente, estos aspectos puedan interesar en el aula, muchas veces como contexto histórico: filmes sólo estrenados en vídeo o DVD, fracasos comerciales, montajes ajenos a la mano del director, retoques, doblajes, censura, traducciones del título, y hasta a la distribución, a los subtítulos, etc.³².

Se plantea en este punto el interesante problema metodológico que se ha planteado en disciplinas como la literatura, por ejemplo: ¿hay que optar por un inmanentismo o por una visión más contextualizada? ¿Texto o contexto?

Porque la industria y sus muchas actividades aledañas nos colocan frente a una actividad complejísima, casi orquestal –un aspecto subrayado, por ejemplo, por Kagan (p. 9), y además con amplias implicaciones previas y posteriores al mero visionado de una cinta sobre una pantalla, grande o pequeña.

La pre-producción es larga y complicada, como lo son la distribución, la publicidad y las repercusiones en el público o en los públicos, ya que un film puede tener varios retornos en forma de puestas al día, *remakes*, secuelas o continuaciones, etc.

Pensemos en un ejemplo tan solo: *El nacimiento de una nación* de Griffith pone en marcha en 1915 el concepto de gran producción industrial de inmensas

³² Para el caso español, que puede ser relevante en este tipo de curso de cine, *vid.* el capítulo “Películas con mayor número de espectadores” (pp. xli-xliii) y la gráfica de la producción nacional de largometrajes (p. xliiv) del *Diccionario Espasa* de Augusto M. Torres.

proporciones, en formato de largometraje y para contar nada menos que la historia de los EE.UU. modernos desde los días previos a la guerra de Secesión: para ello necesitó el modélico cineasta siete meses de producción, con 18.000 actores y extras, 3.000 caballos y la enorme suma para la época de 12.000\$, cuando un Ford Modelo T costaba 360\$ en 1916. ¿Cómo entender, además, que las 1.357 tomas y las 5.000 escenas diferentes de ese film puedan no obedecer a una vasta labor industrial con cientos de trabajadores de la productora Biograph? Porque el gigante de Kentucky fue capaz de rodar nada menos que 550 películas entre largos y cortometrajes durante su carrera... Hasta los integrantes de la prodigiosa sociedad comercial que sucedió a Biograph, la United Artists, eran nada menos que el propio Griffith, Charles Chaplin, Douglas Fairbanks y Mary Pickford, otro hecho que no pudo por menos de influir en los resultados de esa llamativa entente de genios.

Y aunque sea difícil, habrá que evocar justamente hasta las reacciones del público de 1915 a 1931 –el año de su jubilación forzada- para comprender el ciclo completo de un filme, en especial en una época en que los hábitos del público y los códigos de la emisión y del visionado estaban cambiando de forma drástica casi cada día, particularmente a instancias del propio David Griffith. El gran genio fue capaz de educar a ese público, del todo ingenuo al principio, en inventos tan diabólicamente innovadores como el primerísimo plano, las dos o tres historias en montaje paralelo, los aparentes saltos de *raccord*, el ritmo visual, los grandes planos panorámicos que recuerdan a nuestro Diego Velázquez, etc. Hasta Orson Welles formaría después parte de ese público, siendo uno de los grandes admiradores de Griffith...

Lógicamente, no cabe llevar hasta sus últimas consecuencias esta política de sumergimos por completo en el fermento, el proceso y las consecuencias ulteriores de un film, un realizador, un actor o un género. Ello –siguiendo con el mismo ejemplo- equivaldría a rastrear los orígenes familiares de Griffith, su militarismo, su reaccionarismo sureño, sus veleidades románticas y su vasta cultura literaria y artística, que lo llevaron a compararse con Charles Dickens, por ejemplo, para explicar sus entonces insólitas manipulaciones narrativas en sus

filmes. O tendríamos que enfrentarnos con la primitiva psicología de unos espectadores que en los años diez y veinte lanzaban fruta podrida a los *malos* del film de Griffith. Sin embargo, sí cabe hacer hincapié en algunas causas, antecedentes históricos y consecuencias decisivas de su modo de ver el cine y de rodar sus cintas.

A causa de este dilema entre estudiar los productos acabados y repasar la mayor cantidad de circunstancias posibles, me propongo destacar en este recorrido teórico una verdad anticipada en parte por algunos críticos: ninguno de los componentes de la visión de un film puede ni debe descuidarse en principio, puesto que su ausencia determina no sólo el retorno a métodos ya rebasados de visión crítica y educativa, sino la carencia de una perspectiva suficientemente amplia del propio hecho fílmico: la omnipresencia del director –sugerida ya por el mismo Griffith- o del actor –propia del *star system*- desenfoca, según es sabido, cualquier discusión acerca del texto fílmico, que queda reducido a un haz de intencionalidades aisladas difícilmente o rara vez demostrables y a veces ajenas al propio (y no único) significado del texto, sea éste el que fuere.

Un exceso de historicismo no es inapropiado, pero a veces sí impracticable en los vertiginosos cursos cuatrimestrales actuales, que apenas dan tiempo a una leve inmersión rápida en cada materia, con las consabidas urgencias...

Al propio tiempo, un protagonismo en solitario del texto fílmico mismo, en sí y por sí, puede llegar a convertir el ejercicio crítico en un simple juego combinatorio inmanentista y formal, con pérdida de otras perspectivas que son de sumo interés. A las generaciones que sigan les corresponderá evaluar las consecuencias de una presencia abusiva del espectador, si es que ésta llega a producirse. Cada una de las fases de esta disciplina crítica, etapa tras etapa, parece haber solventado (o al menos lo ha pretendido) alguna carencia grave de la hermenéutica anterior, pero sólo la presente parece hacerse cargo, con todas sus limitaciones, de todas las obligaciones inherentes a una lectura *total* del film.

Por otra parte, se plantean obstáculos prácticos a esa visión completa. En general, de la misma forma que no poseemos siempre esos borradores

literarios, tampoco tenemos acceso al *rough cut* o *copión*, a los ensayos de montaje, a la copia en bruto antes de la sonorización o a los diseños previos a la puesta en escena, por ejemplo.

No siempre es posible mostrar el trabajo en curso o en proceso que es un filme y en realidad acaso ese análisis exhaustivo de todas las partes y etapas de la película sería, aparte de difícil de documentar, un tanto impracticable o demasiado minucioso para los propósitos de un curso universitario que muchas veces es apenas un curso introductorio.

En cambio, en ocasiones no es tan ardua la tarea de recopilar ciertos datos sobre producción o post-producción, butacas, beneficios, etc., con vistas a hacer unas mínimas observaciones estadísticas, sociológicas y económicas de cierto interés, porque el cine también es un medio de comunicación con una recepción. Como anotan los Agel, existe una actualización de la obra fílmica cuando es visionada por su público,

Hemos visto que el montaje es la parte más importante de la post-producción, pero no es la única. Es tan obvio como decir que si nadie ve la película no podemos hablar, de hecho, de Cine. El cine, la obra audiovisual -al igual que cualquier objeto artístico-, para ser realmente tal necesita ser experimentado. La experiencia estética es fundamental para que se dé el reconocimiento de la obra como un auténtico objeto artístico. En el hecho cinematográfico esto adquiere unas connotaciones muy significativas: la obra audiovisual concreta -por ejemplo, *Casablanca*- no es un montón de rollos de cinta en 35 mm. o una cinta de vídeo. *Casablanca* existe cuando se proyecta y en el momento en que se está proyectando y alguien la está contemplando. De ahí que, no solamente por una cuestión crematística, que también, sino sobre todo por una cuestión artística y de coherencia con lo que el medio audiovisual es, se necesita distribuir, comercializar y exhibir la película que un día fue pensada, se plasmó en un guión, un ingente equipo humano la rodó

bajo las indicaciones del director, que, gracias al productor, logró llevarla a cabo y terminarla completamente en montaje... (p. 62).

Y después señalan los pasos de la distribución, con observaciones muy relevantes sobre las subvenciones oficiales y el papel de las cadenas de televisión:

Los largometrajes se distribuyen por medio de compañías especializadas, exhibiéndose dentro de los circuitos cinemas gráficos. No obstante, cada vez más se dan los casos de compañías que integran todos los servicios: producción y distribución por medio de sus propios circuitos de exhibición. Sin contar con las producciones de cine de masa, directamente producido para el consumo en vídeo-hogar.

Se suele decir que el distribuidor es el agente motor de la producción. En algunas ocasiones su importancia puede incluso absorber y casi usurpar la función del productor, puesto que puede que su inversión en la película sea, de hecho, mucho mayor que la de la propia productora.

Actualmente, además, hay otro factor que se debe tener en cuenta: las ayudas oficiales que, en algunas ocasiones, tienen implicaciones en la forma de distribución de la película: vía comercial, cultural (por ejemplo a través de museos, biblioteca casas de cultura, salas especiales de arte y ensayo, aulas, etc.). Junto a esto se sitúan también las producciones realizadas con ayuda de las televisiones, bien públicas o privadas, que muchas veces requieren pases especiales en sus cadenas e, incluso, versiones especiales de la película -generalmente más largas, siendo divididas en capítulos- para la pequeña pantalla (pp. 62-63).

El cine es en sí mismo composición, artificio, creación o recreación: incluso el cineasta más elemental

Puede, por supuesto, “componer” la escena que va a recoger con su cámara de la misma manera que un pintor compone un cuadro, pero, sobre todo, puede dar a las cosas una significación determinada según el empleo que haga de la cámara (García Escudero, p. 58).

Pero vayamos a los medios y técnicas artísticas del cine, resumidos por el citado García Escudero en pocas líneas:

No es lo mismo un primer plano que un plano general: el primer plano aumenta su importancia; dentro de un plano general, se pierde. Tampoco es indiferente el ángulo de toma: vistas desde abajo, las cosas se magnifican; vistas desde arriba, se empequeñecen. Ni la duración de la toma: la escena vista y no vista en unos segundos puede tener su significación en relación con otras, pero no puede penetrar en nosotros como aquella en que la cámara se clava, inmóvil, frente a ella. Ni es indiferente que la cámara permanezca quieta o bien rodee los objetos para que los contemplemos desde todos los puntos de vista, recorriéndolos como la mano que conoce palmo a palmo las cosas, acercándoles con la lupa gigante que es el primer plano o alejándose para que podamos apreciarlos en su entorno. Y no digo nada de los modos de distorsionar o deformar las imágenes, porque me estoy refiriendo al aficionado que da sus primeros pasos; pero aun él se dará cuenta de que ciertos contrastes de luces, o la presencia de determinados colores, unos luminosos, otros sombríos, pueden crear ambientes completamente distintos y hacer que las mismas cosas parezcan diferentes, y que, por todo ello, aunque se diga que el cine “reproduce” la realidad, en rigor la “produce”, pues es efectivamente la realidad, pero potenciada, debilitada o

modificada por la cámara; la realidad vista a través del hombre que maneja la cámara. (...) (pp. 58-59).

Es decir: todo los aspectos de una película son significativos y forman parte de un discurso organizado conforme a unas reglas determinadas, lo que podríamos llamar una gramática especial que el profesor deberá exponer en clase.

Ese lenguaje fílmico o cinematográfico, a su vez forma parte de una tradición. De la misma manera que un hablante de una lengua posee una *competencia* para interpretar los mensajes que están en esa lengua, competencia basada en su conocimiento de las reglas lingüísticas, del léxico y de la sintaxis, así como una experiencia de años como hablante y como receptor, de la misma forma un espectador de cine suele tener una competencia cinematográfica para ponerse en situación de ver y comprender películas. En este punto la explicación de Carmona es muy clara:

Los films son productos elaborados por una industria determinada, con intereses económicos e ideológicos concretos, y se venden en un mercado específico; en consecuencia, sus condiciones materiales de presentación, distribución y consumo son las que son en tanto en cuanto surgen *de* y circulan *en* el interior de una institución, socialmente aceptada, que incluye un canon historiográfico, una teoría y una crítica (p. 43).

Además, anota otra cuestión importante, la de la tradición o historia cinematográfica, esencial para el comentario de textos fílmicos:

Por ello, aunque el tipo de discurso que vamos a estudiar aquí parezca ocuparse ante todo de los films en tanto obras independientes y singulares, no podremos dejar de lado su carácter de

eslabones de una cadena históricamente determinada por tipologías genéricas, actores, directores, casas productoras, etc. Tampoco podemos olvidar su carácter de mercancías elaboradas de acuerdo con normas específicas, que circulan en el interior de un mercado, tanto económico como cultural (pp. 43-44).

Para aclarar a continuación que esa historicidad es decisiva para –como lo denomina este crítico del medio- *leer* el film. Pero no sólo se trata de recorrer el trayecto completo, sino de entender en estricta precisión el papel del receptor:

Esta circunstancia no sólo explica por qué y cómo se hacen ciertos films, sino, fundamentalmente, cómo son recibidos y consumidos, es decir, que no sólo atañe al objeto fílmico en cuanto tal, sino a la constitución misma de un lugar que llamaremos *espectatorial*; un lugar que, aunque sea ocupado por personas concretas, no es reducible a ellas (p. 44).

Este importante crítico, que obviamente dirige su obra al medio universitario, subraya, por tanto, la parte de la recepción en el esquema de la comunicación. Este criterio puede ser tenido en cuenta en diversos grados por el profesor en clase.

Carmona insiste también en el problema de la *multidisciplinariedad* del lenguaje fílmico:

El comentario del film, en la acepción que vamos a otorgarle a lo largo de todo este libro, no es extraño a una problemática de orden político, ideológico, estético o lingüístico. El objetivo del comentario es, pues, múltiple (p. 44).

Y finalmente define Carmona los objetivos de un comentario de la

especie que propugno aquí:

Por una parte, se trata de aprender a sentir un mayor placer ante los films concretos a través de una mejor comprensión de su estructura y funcionamiento. Por otra, se busca también mostrar cómo la no coincidencia interpretativa o valorativa con el punto de vista de la crítica o la teoría oficialmente reconocidas como tales, no tiene por qué representar un error o una incapacidad por parte del espectador. Siempre que el comentario se base en unos presupuestos correctos -luego aclararemos qué entendemos por “presupuestos correctos”-, la única diferencia entre la mirada de un especialista y la de un espectador de a pie sólo estriba en el aura que acompaña al primero como poseedor de la verdad. Es, en suma, un mito socialmente aceptado, pero no necesariamente real. Finalmente, el comentario puede ayudar a entender la lógica histórica, es decir, construida, del lenguaje cinematográfico, en cuanto dispositivo retórico que nunca tiene como objetivo la dilucidación de la verdad, sino la práctica de la persuasión (p. 44).

Y, por tanto, recapitula con estas frases:

En consecuencia, consideraremos el film como un aparato textual que es posible deconstruir por medio del análisis; un aparato que basa su propuesta de significación sobre estructuras narrativas o no narrativas, de género o de tipología dentro del género, sobre bases visuales y sonoras, produciendo así un efecto particular sobre el espectador (p. 44).

Llegamos, finalmente, a la definición del comentario fílmico. Hay diversas posibilidades disponibles bien para el espectador, el aficionado y el crítico, bien para el alumno universitario. Esta es la propuesta de Carmona:

Podemos definir la actividad denominada «comentario textual fílmico» como el conjunto de operaciones realizadas sobre un objeto film con el fin de describir su modo de funcionamiento estructural y el significado que sirve de base para su articulación como tal objeto, y, por otro lado, para proponer una dirección determinada de sentido, capaz de justificar la lectura producida de forma individual cuando el film es abordado desde el punto de vista de un espectador o espectadora concretos en una situación concreta (p. 45).

Por consiguiente, distingue las dos tópicas mitades de estructura y sentido, comunes al comentario de textos literarios, por ejemplo. Y luego sigue:

Con ello queremos decir que un comentario se separa de la glosa en tanto no busca traducir a un lenguaje diferente lo que un film dice o parece decir; tampoco pretende encontrar ninguna supuesta verdad oculta bajo la superficie aparente de su materialidad. La llamada arbitrariedad espectral, eso que hace que un mismo film represente cosas distintas y a veces contradictorias para personas distintas o incluso para una misma persona en momentos diferentes de aproximación, no queda por tanto fuera del comentario, condenada al terreno de los pecados que no se deben cometer. El comentario valora, no se limita a describir. Por ello, aunque el film sea considerado como un objeto cerrado, una especie de mecano compuesto de piezas cuya organización formal está fijada por el montaje sobre el soporte fotoquímico o electromagnético, según un cierto orden de composición, tanto en la banda de imagen (planificación, encuadre, posiciones y movimientos de cámara, iluminación, color, etc.), como en la banda de sonido (diálogos, música, ruidos diversos, etc.), no lo considera «cerrado» desde la

perspectiva del sentido (*ibid.*).

Como es lógico, censura este crítico el mero comentario que no es más que paráfrasis del contenido, de la anécdota, para añadir después:

Este orden de composición, ya fijado y estructurado, supone una cierta lógica organizativa, de acuerdo con unas leyes sintácticas y semánticas histórica y culturalmente determinadas, que hacen legible, es decir, «comprensible» el conjunto, imponiendo una manera de mirar y, en consecuencia, de entender. El espectador, sin embargo, puede impostar sobre esa estructura ya fijada un nuevo sistema relacional entre las piezas, poniendo en contacto elementos presentes en el objeto, pero sólo secundariamente relacionados desde el punto de vista del significado explícito (*ibid.*).

Distingue Carmona el comentario del *análisis*, aunque uno suponga el otro. Comentar implica analizar por medio de un doble movimiento, de reconocimiento y de comprensión de los elementos que forman el conjunto y de las relaciones que los vinculan entre sí (p. 47). Ello supone *descomponer y recomponer* el film, en un doble movimiento característico, pero sin ignorar la lógica interna y la articulación de las partes orgánicas de una película y con el objeto de desentrañar su significado (p. 53)³³.

Ambas técnicas o disciplinas deben diferenciarse de la crítica cinematográfica, que es aquella disciplina asociada a los medios de comunicación de masas y a una finalidad valorativa, de enjuiciamiento cualitativo de los filmes.

Volviendo al comentario, esa descomposición en los elementos que componen el texto fílmico parte del principio de que una película contiene

³³ Es interesante observar el paralelo que se observa entre este doble proceso y el que implica la alfabetización audiovisual defendida, por ejemplo, por Aparici en su estudio de la cuestión desde la pedagogía: *descodificación y codificación* (p. 8).

diversos segmentos sucesivos y también estratos superpuestos en función de una “jerarquía relacional entre ellos”, como aclara el mismo Carmona (pp. 53-54). Y la recomposición sirve para encontrar la lógica interna del sistema, naturalmente, a través de un repaso práctico de su funcionamiento exacto.

Por ejemplo, en el proceso de montaje de un film se superponen de forma sucesiva las distintas capas de la misma –versión bruta sin sonido de las imágenes, efectos especiales, banda sonora...- hasta conseguir un texto múltiple y simultáneo perfectamente sincronizado y apto para su exhibición.

En suma, a modo de la reconstrucción mecánica de un artefacto previamente desarmado en el aula, este sistema pedagógico asegura además que el alumno reconozca en la práctica el arte del montaje a través de sus resultados evidentes.

Las partes de un filme

En sustancia, un filme consiste en una cinta de imágenes móviles que lleva superpuestos y sincronizados unos sonidos. En realidad, estamos ante tres tipos de materias: la materia fotográfica –las imágenes o fotogramas-, la materia fónica y la materia gráfica, esto es, aquellos mensajes verbales impresos sobre la cinta y que el espectador puede leer durante la proyección: títulos de crédito, carteles, letras dentro de la imagen (una carta que lee el actor, por ejemplo), etc.

Es sabido que, durante la época del cine mudo, los mensajes escritos sobre un fondo oscuro, a modo de tarjetas, eran esenciales para la comprensión del filme, por ejemplo. Hoy día también son comunes, como lo fueron ya entonces los títulos de crédito.

Partamos de la base de que el film es una serie, una sucesión de elementos. La línea del texto fílmico, como la de cualquier otro texto o mensaje, puede dividirse en partes o segmentos, ya se trate de unidades mínimas o de porciones mayores.

Como habitualmente suele hablarse de un lenguaje fílmico, de una

gramática, una semántica y de una sintaxis cinematográfica³⁴, es evidente que la mera analogía de ambos discursos puede ser reveladora. De hecho, Román Gubern ha señalado que, al igual que sucede en el lenguaje, el cine es un mensaje con *doble articulación*: de fotograma a fotograma y de plano a plano (1975), aunque la industria comercial tienda a disimular esta doble articulación y en general cualquier indicio de la construcción interna del filme.

Cinematográficamente hablando, la unidad mínima es el *encuadre*, esto es, cada una de las distribuciones sucesivas de los elementos. Los Agel lo definen como “un marco referencial y posibilitador de la visión” y como

El arte de ‘amueblar’ el espacio, de extraer de él armonías que encantarán al espíritu (...). El encuadre es el espacio en el que se sitúa esa copia de la realidad, el marco de la ventana que nos abre a esa realidad (p. 41).

Y hacen a continuación una reflexión estética e histórica:

Los grandes cineastas se han preocupado siempre por la aplicación del «número de oro» en el encuadre cinematográfico; pero, sobre todo, y en este punto, Eisenstein es maestro inigualable`. Sus magistrales encuadres -auténticos frescos- y sus escritos son fértiles en enseñanzas: El acorazado Potemkin, Alejandro Newski, Iván el Terrible... Igualmente, y para dar una potencia expresiva al espacio, el cine alemán ha utilizado con tanta frecuencia las escaleras y ha situado a los protagonistas en decorados estructurados oblicuamente.

Apurando lo sugerido, el juego de líneas, por sí mismo, es el que nos capta: horizontales (evasión, apaciguamiento), verticales (tensión). Se logra, de este modo, una plástica de los elementos

³⁴ Como pone de manifiesto, por ejemplo, un crítico de cine como G. Kanisza en su *Grammatica del vedere* (1980).

dramáticos estilizados, que crean una verdadera arquitectura en movimiento (p. 42).

Varios encuadres forman típicamente un *plano* y varios planos una *secuencia*. Cada vez que la cámara se mueve, cambiamos de encuadre. La *toma* es una noción distinta, pues se define como el fragmento que se rueda entre un encendido y un apagado de la cámara. Como el cine tiene las etapas sucesivas de creación ya indicadas, la toma también puede ser el trozo de película delimitado por dos cortes de tijera del montador.

Los Agel nos ofrecen una explicación alternativa: el plano queda definido por tres parámetros: encuadre, intensidad y duración (p. 46), aunque la definición de conjunto es mucho más compleja:

Podemos decir que un plano viene dado por cada una de las tomas que realiza el cámara, desde que inicia la grabación hasta que corta. La secuencia es una sucesión de planos que muestran una acción, suceso o enmarcan un acaecer. La secuencia agrupa objetos, hechos y acontecimientos que pueden estar situados en escenarios diversos, pero formando un todo y centrados en torno a una acción determinada (p. 44).

Y entonces acotan más esa definición:

Una secuencia podría corresponder al capítulo de una novela, si bien sus modos de existir son aún más flexibles y extensos que éste. La secuencia puede englobar en una síntesis original elementos al parecer dispersos, pero secretamente polarizados en torno a un riguroso centro de interés dramático. En última instancia, lo que viene a crear la unidad de los múltiples componentes de un filme es precisamente su estructura orgánica en secuencias. En una secuencia puede existir un solo plano o multitud de ellos. La secuencia

contiene significación en sí misma. El plano necesita de otros para obtener significación, a no ser que se trate de un plano-secuencia. Cada película contiene unas secuencias y cada secuencia integra cierto número de escenas (de variada extensión). Esas escenas, a su vez, se articulan en planos que son estudiados y previstos por el director (dependiendo el margen de cada uno a la improvisación) (pp. 44-45).

Para precisar finalmente:

Según la posición que haya tomado la cámara en relación a aquello que filma, veremos proyectado sobre la pantalla el fragmento de realidad de que se trate con una proximidad variable. El realizador es maestro en elegir distancias, y puede concebir un escalonamiento de planos lleno de matices.

Los diferentes tipos de planos vienen dados por cómo se visualizan los elementos que se contienen en el campo que ofrece el encuadre que se está usando y nos hacen ver subjetivamente las cosas desde un matiz querido por el director.

Por medio de la planificación, el tema, expresado previamente en toda su amplitud, va a ser desarrollado y precisado en una serie de modulaciones, a las que corresponde la serie de planos. La transición de unos planos a otros debe efectuarse de modo natural, de forma que la discontinuidad de las imágenes no resulte molesta al ojo del espectador. Ésta es, y no otra, la técnica del *raccord*.

Hay diferentes tipos de planos, desde los muy generales que permiten ver grandísimas extensiones -y suelen durar bastante tiempo- hasta planos que muestran, engrandecido, cualquier objeto ocupando toda la pantalla (p. 45).

El encuadre presupone que la caja rectangular que es la pantalla

cinematográfica, comparable a la caja negra teatral y definida poéticamente como un “tragaluz del infinito”³⁵, está formada por cuatro lados, sus cuatro fronteras, y dos dimensiones más, hacia delante y hacia atrás: detrás de la cámara y detrás de la escenografía, del decorado.

La imagen se circunscribe a ese rectángulo elemental, pero las otras dimensiones, no visibles, pueden tener importancia: los límites de la imagen pueden tener una rentabilidad dramática, al fragmentarse objetos y personas, y ocultarse parte de ellos; desde el emplazamiento teórico de la cámara, a menudo identificado con el punto de vista del espectador, puede venir una *voz en off*; detrás del decorado también pueden suceder cosas y emitirse sonidos.

Todo lo que no se ve está, técnicamente hablando, *fuera de campo*, pero no puede decirse por ello que no exista, sino que no es visible. Ese sobrentendido es muy importante para la retórica del cine, ya que implica dos asunciones distintas: hay un espacio externo del que vemos una parte a través de la privilegiada mirada de la cámara; los dos espacios, el visible y el no visible, son *reales* cinematográficamente hablando.

El espacio *fuera de campo* tiene una importancia teórica añadida, pues ciertos especialistas, como Noël Burch, por ejemplo, han teorizado sobre su significado y diferenciado dos ámbitos dentro de él: aquello que está implícito dentro del film por medio de sonido e imágenes y aquello que está completamente fuera de consideración. De hecho, Burch considera que el verdadero fuera de campo es precisamente lo implícito, lo que podría actualizarse efectivamente en la película.

El espectador suplementa imaginariamente ese espacio parcial y cortado asumiendo más principios básicos de su código de recepción: por ejemplo, si un personaje habla con otro, las miradas y las voces completan lo que no se ve en el encuadre; si un personaje sale del encuadre por un lado, volverá por el mismo lado, etc. Mediante esa convención, el cineasta juega con la ilusión del espectador y finge que la historia está completa,

³⁵ En el libro clásico así titulado de Noël Burch (1987).

que el mundo representado en imágenes y sonidos es un mundo *real*.

En cierto modo, estas convenciones se asemejan a otra: la de que el decorado es un lugar auténtico y completo, cosa que muchas veces no resulta así, como comprueban las personas que visitan por primera vez un *set* de rodaje. Tampoco vemos siempre partes del mismo cuerpo, que pertenezcan necesariamente a la misma persona, pues ciertas partes –las manos, los pies, el cuerpo y hasta la voz- pueden pertenecer a varios actores. Hay que recordar siempre que el cine es un constructo, una elaboración artificial de principio a fin.

Estos principios esenciales tienen más implicaciones: el guionista, el cineasta y su cameraman deciden qué parte de esa supuesta realidad va a ser recogida por la imagen, selección que se completa en el montaje, que implica una nueva elección entre los metros rodados de la película.

Paradójicamente, es habitual, además, que las escenas se rueden repetidamente, de una forma que podría caracterizarse como enfática o reiterativa –no lo es, en realidad-, pero siempre parcial. Los planos son cortos por lo general, y no suelen ser continuos, pues parcelan o fragmentan el relato en retazos, muchas veces vistos desde distintas perspectivas. Aunque se trate de un plano-secuencia, su duración no suele ser demasiado larga (pensemos en ejemplos extremos como el plano inicial de *A touch of Evil* de Orson Welles).

En bastantes casos, el lenguaje engañoso del cine permite que esa fragmentación evite desarrollar posibilidades que habrían resultado demasiado costosas o inviables por cualquier otra razón.

Sin embargo, todas estas *anomalías* –con respecto a la visión humana natural- resultarán en general poco perceptibles para el espectador, en especial en virtud de las elaboradas técnicas de montaje actuales. Pese al obvio ejercicio retórico que supone el enfoque de la mirada ficticia que es la cámara, esa retórica del cine resulta casi imperceptible a menos que el profesor de cine la explicita.

El modo más adecuado para mostrar pedagógicamente todos estos

principios serán las prácticas de guión: puede partirse de un relato elemental que se desea rodar y prepararse el copión con la indicación de los encuadres, planos y secuencias. Esta práctica revelará rápidamente cómo puede fragmentarse esa realidad figurada en una serie de angulaciones y selecciones dentro del material posible.

El visionado de películas de bajo presupuesto puede ser otro modo de enfocar la cuestión: filmes como *Sex, Lies, and Videotapes* o *Hotel Room* pueden, asimismo, ilustrar el tipo de selecciones y fragmentaciones – planificaciones- definidas por cuestiones de presupuesto o de sets muy limitados de rodaje.

En muchos casos, lo que puede hacerse en forma más sencilla es visionar el *making-off* de ciertas películas de calidad, con objeto de ver justamente ese proceso creativo.

El plano está rodado de forma continua, sin detener el motor de la cámara, aunque en el montaje pueda ser cortado y reducido, por ejemplo. Si tenemos en cuenta el film terminado, éste será por tanto el criterio de análisis: la duración de cada plano en el montaje final. Éste determina, a su vez, muchas cosas más, según veremos después.

Vayamos a los planos y su clasificación, que debe ser memorizada por los estudiantes del curso. Los manuales al uso distinguen los siguientes tipos de plano:

plano general

plano americano

plano medio

primer plano

primerísimo plano

plano de detalle

plano de conjunto

plano máster

plano secuencia

plano fijo

plano en movimiento

En realidad, el crítico fino distinguirá varios criterios distintos que definen ciertos tipos de planos: unos tipos responden a la duración, otros a la angulación, otros al encuadre y al tamaño, otros al movimiento y alguno al enfoque.

De acuerdo con el tamaño y el campo que abarcan, los planos serían el general, el americano, el medio, el primero y el primerísimo plano. Como es sabido, el criterio que los define es la escala humana: el general incluye a una persona completa, el segundo hasta las rodillas, el medio desde la cintura, el primero una parte de su cuerpo y el primerísimo un detalle o un rasgo (de la cara de un personaje, por ejemplo).

El plano máster recoge todo el conjunto y tiene una utilidad auxiliar, ya que sirve para ubicar los demás en el montaje y que no se produzcan saltos ni desconexiones que hagan incomprensible la cinta al espectador³⁶.

Otro tipo de plano se delimita no por el campo que recoge, sino por su duración, como es el discutido plano-secuencia, un plano que ocupa el equivalente a una secuencia, que, como ya sabemos, es la unidad de longitud cinematográfica inmediatamente superior al plano. Puede ser una toma continua, generalmente con un complicado movimiento de la cámara.

Precisamente el movimiento o la inmovilidad definen otros tipos de planos: el *plano fijo* frente a los móviles, que son variados. Éstos pueden ser el *travelling* sobre raíles o montada la cámara en un vehículo, el *dolly*, el plano *grúa* o el *tilt*. Otra técnica es el *barrido*, cuando se produce un desenfoque de la imagen durante el plano. En la práctica habitual, algunos de estos planos contribuyen a facilitar el montaje posterior del film.

Cuando no se produce un desplazamiento real de la cámara, pero se observa un movimiento, suele tratarse de un efecto de *zoom*, logrado

³⁶ Algunas veces ese plano máster, con valor casi metacinematográfico, aparece en filmes como *La nuit américaine* de François Truffaut o en el *making-off* de diversas películas.

mediante el juego del objetivo, sin otros desplazamientos.

Otro criterio es la distancia desde la que se rueda: *plano normal*, *plano de teleobjetivo* y *plano de gran angular*.

Al tratarse de una disciplina técnica y precisa, estos conceptos han dado paso a abreviaturas que el alumno debe conocer a la perfección:

<i>plano general</i>	<i>PG</i>
<i>plano americano</i>	<i>PA</i>
<i>plano medio</i>	<i>PM</i>
<i>primer plano</i>	<i>PP</i>
<i>primerísimo plano</i>	<i>PPP</i>
<i>plano de detalle</i>	<i>PD</i>
<i>plano de conjunto</i>	<i>PC</i>
<i>plano máster</i>	
<i>plano secuencia</i>	
<i>plano fijo</i>	
<i>plano en movimiento</i>	

El plano puede ser *corto* y *muy corto* o *inserto* (*big close up*). En cambio, la angulación permite distinguir, en cambio, los característicos *picado* y *contrapicado*, más o menos leves o pronunciados.

La comprensión de esta fácil terminología se podrá hacer por medio de ejemplos elementales, ya sea mediante cortes rápidos de filmes o a base de mostrar imágenes fotográficas pertinentes. Una vez adquirida esta destreza, los ejercicios de guión y copión o de comentario de textos podrán ser cada vez más precisos e incisivos.

Las secuencias se agrupan en *episodios* dentro de esa gramática o sintaxis del texto fílmico.

Un par de recursos, como han subrayado los Agel, son similares a los signos de puntuación del discurso: las *cortinillas* y el *fundido, en negro* o *encadenado* (p. 52).

Si la segmentación fuera por elementos simultáneos, por estratos, entonces tendríamos que diferenciar las distintas capas que componen el film, no en su linealidad, sino en su simultaneidad. Carmona y otros proponen que el análisis por estratos –tiempo, espacio, acción, elementos figurativos, banda sonora...- se haga después de la descomposición en secuencias, planos y encuadres (p. 75). Posteriormente, una vez analizados todos los elementos constituyentes, el mismo crítico recomienda la recomposición ya indicada de estos elementos en la secuencia del film (p. 76).

Esto puede hacerse en un visionado más rápido que el del comentario, pero lógicamente más lento que el normal del filme seguido, pues en definitiva se trataría de reproducir el resultado del montaje, aunque sea en etapas más ágiles y extensas.

El montaje

Conviene destacar en las sesiones del curso que el montaje es un concepto que ha dado lugar a una considerable literatura crítica y teórica, con notables divergencias de opinión y polémicas entre los estudiosos. Los mismos realizadores debaten a veces ese papel del montaje, y a ello aludiré brevemente en las páginas que siguen.

Un crítico como Carmona lo define de este modo:

La operación destinada a organizar el conjunto de los planos que forman un film en función de un orden prefijado. Se trata, por tanto, de un principio organizativo que rige la estructuración interna de los elementos fílmicos visuales y/o sonoros (pp. 109-110).

Hay que partir de la base de que esta noción se aplica esencialmente, según el mismo estudioso, a

(...) los filmes multicelulares en los que la cámara, liberada del plano fijo y del punto de vista único, observa las cosas

alternativamente de cerca o de lejos, sigue a un personaje en sus desplazamientos a través de un decorado y alterna episodios que se desarrollan en lugares diversos (Carmona, p. 110).

El film es una construcción, un constructo elaborado, un organismo articulado y dotado de sentido. El montaje es precisamente la forma de articular las partes que lo constituyen y de conferirles un sentido, aunque esto pueda haber sido puesto en entredicho por filmes experimentales o vanguardistas como *Un chien andalou* o *L'Age d'Or* de Luis Buñuel y otros semejantes, por ejemplo.

Lo que caracteriza al cine es la serialidad, la puesta de elementos – fotogramas, planos, secuencias, escenas...- en serie. En su nivel más básico, un filme no es sino una larguísima serie de fotografías proyectada a una velocidad tal que, dadas las características de la visión humana, produzca la impresión de que asistimos un acontecer real.

De ahí se deduce que el montaje debe ser el conjunto de técnicas que permite que esa serie tenga un sentido narrativo, por analogía, asociativo, surrealista, arbitrario..., pero un sentido. La cadena debe ser informativa en algún grado, como se observa en los documentales, por ejemplo, y los fragmentos de película que se van uniendo en una única cinta estarán unidos de un modo significativo.

Por tanto, el ensamblaje o síntesis final de elementos –a veces hay técnicas como el *collage* en el cine- implica una unidad y una planificación del conjunto. Esa unidad indica también una cohesión del relato, de la historia propiamente dicha, cuando ésta existe, según sucede evidentemente en la mayoría de las películas. Lo dicho nos indica que, como han subrayado además distintos realizadores, el montaje es la verdadera fábrica del film y de su capacidad de imitar la vida y, por tanto, de persuadir³⁷.

Por lo demás, las técnicas de montaje intentan remedar la forma en que el ser humano, no sólo construye su percepción del mundo circundante,

³⁷ Cf. Kagan, *La mirada del director*, cap. 5.

desde varios ángulos y de forma selectiva, sino en especial cómo recuerda esas impresiones en su memoria.

Las aludidas tareas de descomposición y comentario, así como la recomposición pedagógica del film en clase, pueden ofrecer un buen método de acercamiento al problema práctico del montaje y a sus diferentes técnicas.

Todo guionista se plantea el modo de articular los fragmentos de celuloide o las bandas magnéticas de que dispone para construir el filme. A su vez, el realizador tiene que tener en cuenta sus indicaciones para rodar la película y el montajista deberá también estructurar el texto fílmico de un modo concreto.

Esa estructura, que imitará a su manera la percepción y la memoria humanas de los acontecimientos, tiene unos condicionantes de espacio y tiempo, y en su articulación serán importantes, por no decir esenciales o inevitables, las conexiones de narratividad, de contigüidad o metonimia y de transitividad. Suelen existir, aunque no siempre los percibamos, unos nexos de causa y tiempo, amalgamados entre sí, pues han acabado por asimilarse el orden temporal y el orden causal de los acontecimientos de la historia narrada.

En términos generales, Carmona ha destacado seis mecanismos o procedimientos de conjunto: *asociaciones por identidad, por transitividad, por analogía, por contraste y neutralizadas* (pp. 183-184).

Quiere esto decir que la serie se ha organizado en virtud de esos principios, respectivamente: por identidad, por una lógica transitiva, una semejanza o un contraste y una simple sucesión temporal sin conexiones específicas. Los dos últimos tipos de esquema suelen ser empleados por el cine moderno, experimental o anti-institucional, es decir, aquel contrario al *Modo de Representación Institucional* y que se resiste, en especial, al principio de narratividad con filmes de corte muy distinto.

Esta fórmula, impuesta por Burch, define el tipo de cine imperante desde 1910, tras los esfuerzos de directores como Griffith y Porter. Se caracteriza por el refuerzo de la convención narrativa y de la colocación de cada imagen en una serie y el establecimiento de una convención de un espacio homogéneo y

estable³⁸. Instaure hábitos fijos como el no-centramiento de la imagen o el acercamiento de la cámara o el cambio de puntos de vista. Este sistema ha sido asumido por los realizadores desde entonces, con pocas excepciones, y se asocia con la producción industrial de Hollywood.

De hecho, la tradición o la convención más importante del montaje ésta apodada como *institucional*, que ha impuesto a este oficio sus exigencias de lógica espacio-temporal y un esquema narrativo organizado, heredado de la novela y del teatro burgueses. Este sistema se caracteriza por una coherencia y organización en las que “los objetos, las figuras, las voces o las puestas en escena se van como resultado de una operación organizativa” (Carmona, p. 242). Según ha resumido el mismo Carmona:

Como ya adelantábamos en el capítulo anterior, hoy está firmemente asentada la idea de que la relación del cine con la narratividad tiene menos que ver con la ontología cinematográfica que con una serie de condicionantes históricos, económicos y sociales que así lo decidieron, como lo prueba el hecho de que los autores que reflexionaron sobre el cine en los años cercanos a su invención se fijaron menos en la capacidad del nuevo arte para contar historias que en su potencial utilidad en los campos de la enseñanza, información, archivo y conservación, etc. (p. 184).

En realidad, el cine en sus orígenes aunaba varias tendencias contradictorias: los científicos postulaban su uso instrumental para la observación, un público heterogéneo estaba habituado a su exhibición en casetas de feria –o a su semejanza con aleluyas, viñetas, caricaturas...- como una atracción más y dedujo su parecido con el teatro popular, y finalmente la burguesía lo asimiló con la pintura, la literatura narrativa y el teatro. De esta suerte, se produjo una cierta contradicción entre los usos no narrativos y los narrativos. En una aproximación diacrónica al

³⁸ Cf. Carmona, pp. 139ss. para más aclaraciones pedagógicas.

curso de cine, estos aspectos históricos iniciales deben destacarse como un condicionante importante. Finalmente, la labor de Griffith y otros hizo que el montaje siguiera las pautas de un relato organizado.

Así pues, el cineasta se enfrenta hoy con una verdadera convención sintáctica –*frase, párrafo, capítulo...*– del cine, pues los fragmentos filmados suelen, en ese MRI, ir unidos entre sí por medio de unos esquemas preestablecidos que refuerzan la narratividad del filme y facilitan su comprensión por un espectador acostumbrado a esa convención. Estos esquemas equivalen a los nexos lingüísticos del discurso verbal. Naturalmente, la industria se ha acogido mayoritariamente a esos principios estructurales para llegar al número mayor posible de espectadores.

Carmona ha definido históricamente este MRI con estas notas diacrónicas:

Aunque entre 1895 y 1908 la influencia de estos últimos elementos no fue decisiva, a partir de esa última fecha, y de la mano de la necesidad que el cine, como industria sentía de atraer a un público de mayor capacidad económica, se van dejando de lado prácticas destinadas a imitar el teatro popular para dar paso a una relativamente rápida implantación de los códigos del teatro y novela, provenientes de la tradición burguesa de la segunda mitad del siglo XIX.

Descubierta con rapidez la ingenuidad de la transposición lineal del teatro burgués a la pantalla -ingenuidad sancionada con el rápido fracaso del *film d'art*-, el cine, de la mano de determinados directores como Edwin Porter o David W. Griffith, procedió a la constitución de *un espacio pictórico habitable* a través del manejo de los significantes visuales (iluminación, *raccords*, centramiento de los figurantes en el encuadre), el montaje y la incorporación de estrategias narrativas (la elipsis, la articulación de las ficciones en torno a núcleos y catarsis) (...). De esta manera, se llegó a la formalización de un espacio-tiempo narrativo capaz de conferir a los relatos cinematográficos idénticos poderes a los que tienen la novela o

el teatro burgués, hasta el punto de que, históricamente, la orientación narrativo-representativa, calcada sobre los cánones de la novela decimonónica, ha terminado por ser dominante a lo largo de la historia del cine, relegando a espacios marginales toda práctica que renunciara abiertamente a la narración tradicionalmente entendida (p. 185).

Para mayor comodidad del espectador, esa lógica se refuerza con mecanismos como el del *raccord*, que dota de especial continuidad al texto fílmico³⁹. Éste puede ser de movimiento, de la mirada, del decorado, del vestuario, etc. Los *raccords* son vigilados por la *script*, que vela por que no existan saltos incomprensibles en el film (Agel-Agel, p. 28). Otras veces lo que encontramos es una relación de parecidos entre los planos dentro de la escala ya descrita, que desaconseja los saltos extremos entre planos muy distintos entre sí para no desorientar al espectador.

Otro mecanismo esencial es el del deseo del espectador: éste debe mantener su interés escena tras escena y plano tras plano, una exigencia que también se realiza mediante ese *raccord* ya mencionado.

Hecho este excursus, hay que añadir que Carmona, por poner un ejemplo, distingue el discurso narrativo convencional del poético o asociativo:

En el discurso narrativo, la articulación de acontecimientos se establece respecto a una lógica que la vuelve verosímil. Dicha verosimilitud se basa en un desplazamiento de lo temporal hacia lo causal. Es por tanto una estructura doblemente determinada. Barthes (1966) ya lo hizo notar al analizar el efecto de la secuencialidad en la narración: lo que viene después (sucesión) se confunde con la lógica de la causalidad (consecuencia). Es por ello por lo que en el modo narrativo institucional las condiciones para la clausura del relato están

³⁹ Este mecanismo o truco ha sido definido y traducido por Oudart como una “sutura”, un medio de hilar entre sí los elementos (1969). Rothman ha comentado después esa noción (1975).

inscritas ya en su propio comienzo (Kuntzel, 1972). En el discurso poético, por el contrario, la articulación, no sometida a acontecimientos, es azarosa, en el sentido en que no constituye un universo cerrado en sí mismo, sino una sucesión de fragmentos unidos por asociación. Asimismo, en el discurso narrativo, la causalidad está personalizada en los personajes, lo que explica el que éstos se construyan como si estuviesen psicológicamente motivados y posean rasgos pertinentes para la anécdota de la historia que se cuenta. Este tipo de construcción está ausente del discurso que aquí definimos como poético (...) (p. 227).

También Schmidt afirma que el lenguaje cinematográfico es “un sistema abierto y dinámico, en el que la interacción con el entorno cultural es constante, por lo que algunas convenciones se desarrollan y otras desaparecen” (p. 57). Y apostilla más abajo:

Más concretamente es el movimiento el elemento que, por su percepción, crea la verosimilitud del lenguaje cinematográfico. Por un lado, el movimiento incorpora a la imagen la dimensión temporal: la narración transcurre con un principio y un fin. Por otro, los objetos en movimiento recuperan su corporeidad y, desplazándose, configuran la dimensión espacial (*ibid.*).

Finalmente, aclara Carmona:

Por último, en el discurso narrativo las dimensiones espacio-temporales (espacio de la pantalla y duración) sirven para representar el espacio y el tiempo de los acontecimientos en la cadena narrativa y, por tanto, están subordinadas al espacio y tiempo de la historia contada. El espacio narrativo es, de esta manera, un espacio escenográfico, dentro del cual se encuadran las acciones como

acontecimientos. El tiempo narrativo, por su parte, se constituye como tiempo elíptico, bien para hacer avanzar lo narrado, bien para explicar las motivaciones de los actos de los personajes. Espacio y tiempo están, pues, subordinados a la lógica de la causalidad (ibid.).

Frente a esos esquemas previsibles y usuales, los cineastas anti-institucionales se han esforzado desde la década de los treinta del siglo XX por encontrar caminos alternativos o incluso antagónicos con respecto a los del MRI. Estas nuevas posibilidades suelen ofrecer al espectador montajes intelectuales, abstractos, analógicos y en general no narrativos, en los que llegan a presentarse, por así decirlo, pistas falsas al público: falsos *raccords*, saltos de formato, encuadres complejos, por ejemplo. Los primeros filmes surrealistas de Luis Buñuel pueden servir como ejemplo práctico de estas técnicas rupturistas, importantes también para el curso de cine.

Carmona (IV.6) ha dividido este panorama crítico que planta cara al MRI en cuatro especies distintas de filmes no narrativos: los de base categorial, los de base retórica, los de base abstracta y los de base asociativa. Los primeros son los filmes científicos y especializados; los segundos aquellos orientados a persuadir, sobre todo los publicitarios.

En cuanto a los abstractos, se trata de experimentos artísticos e intelectuales como los de Samuel Beckett o Alain Robbe-Grillet, por ejemplo, aunque rastrea su existencia hasta un film clásico: *Le ballet mécanique* de Murphy-Léger (1923-24).

Los de base asociativa –simbólica- que señala Carmona como ejemplo son los filmes surrealistas de un Buñuel, por caso (p. 204), basados claramente en mecanismos metafóricos, poéticos o simbólicos que intentan reproducir los esquemas del sueño descubiertos y analizados por Sigmund Freud y que el surrealismo tanto explotó en las distintas artes de la primera mitad del siglo XX.

Es evidente, sin embargo, que el cine narrativo al uso puede apropiarse ocasionalmente de algunos de estos mecanismos para destacar un aspecto determinado. De ese modo, el cine convencional e industrial puede hacer uso de

algunos trucos puestos en práctica por las otras escuelas o tendencias no narrativas. El mismo Carmona, por ejemplo, ha subrayado que la citada *Un chien andalou* de Buñuel transita desde esquemas de *causa-efecto* a otros de tipo onírico (p. 224) y que se halla a medio camino entre la articulación metafórica y la metonímica (p. 227).

Pero estos esquemas a los que aludo son, en realidad, un modo de mostrar el paso del tiempo en las pantallas. Como sabemos, Gerard Genette ya estableció una terminología bastante precisa para definir las manipulaciones temporales en la ficción literaria (tales como *analepsis*, *prolepsis*, etc.). Algunos de esos recursos con comunes al texto cinematográfico y puede subrayarse en la clase esa interesante coincidencia.

De hecho, Carmona, muy partidario de los esquemas terminológicos de Genette, aplica directamente al texto fílmico las categorías de *orden*, *duración* y *frecuencia* de ese estudioso francés (cap. V). Como él, señala en el cine las llamadas *anacronías* (*flashback*, *flashforward*), las alteraciones en la *duración* (*sumario*, *elipsis...*), la fidelidad en la duración (*escena* y *plano secuencia*, por ejemplo), la ralentización (*slow-motion*), la *pausa*, muy difícil de definir en términos cinematográficos, la *repetición* –repetir planos o secuencias- y la *iteración* –representar en una sola ocasión lo que ocurre varias veces en la historia (pp. 189-190).

Otro estudioso del cine como Noël Burch ha establecido cinco tipos de mecanismos que afectan a la secuencia temporal del filme desde el punto de vista de su montaje:

rigurosa continuidad

elipsis definida

elipsis indefinida

retroceso definido

retroceso indefinido

Cuando se trata de acontecimientos simultáneos, es evidente que, casi

siempre, éstos serán expuestos –desde Griffith- por el filme de forma sucesiva, bien sea de forma directa o de forma alterna, en rápida sucesión; aunque existen otros recursos, como la inclusión en el mismo encuadre de dos acciones distintas o la pantalla dividida (*split screen*).

La elipsis exige también sus propios trucos de montaje, que pueden ser similares: el mismo montaje alternado, por ejemplo.

En cuanto al aspecto temporal, Burch también ha señalado varios procedimientos al alcance del montajista para unir dos planos:

continuidad espacial

discontinuidad espacial (simple y normal)

La primera alude a la unión de planos que muestran el mismo espacio, mientras que la segunda implica un cambio de lugar más o menos pronunciado.

El contexto, la lógica y los hábitos y las convenciones de diverso tipo permiten, sin embargo, al espectador cinematográfico solventar estos saltos espaciales sin problema, pues suponemos, por ejemplo, cambios de habitación dentro de una casa, llegadas y salidas de un lugar, secuencias que resumen un viaje, etc., Aún así, se deja al espectador una tarea de reconstrucción de la historia.

Esas mismas convenciones y esa misma lógica permiten a los participantes en el rodaje y el montaje construir su texto a base de fragmentos. Un ejemplo evidente lo tenemos en el complejísimo montaje de la escena del baño de *Psycho* de Alfred Hitchcock o en los rápidos contrapicados y fundidos iniciales de la más reciente y admirable *Cidade de Deus* de Fernando Meireles.

La perspectiva varía, como es natural, en función de las distintas aproximaciones al montaje. En el MRI esa construcción debe resultar imperceptible, o casi; posteriormente, se introdujo una perspectiva cambiante y una disolución de la omnisciencia similares a las de la novela de corte vanguardista; en otros sistemas y escuelas de montaje alternativo, se destacarán justamente esas técnicas para expresar el retoricismo del cine o para empujarlo hacia postulados abstractos o intelectuales.

Un más marcado contenidismo o abstracción exigirán unas técnicas distintas. En otros casos, lo que prima es la libertad del público para reconstruir a su modo su propia película. Y los respectivos públicos deberán habituarse a estos estilos y procedimientos diferentes.

La puesta en escena. El punto de vista

Carmona establece una útil distinción entre *puesta en escena* y *puesta en serie*: la primera alude a la construcción de un espacio imaginario de representación y la segunda a una construcción de una secuencia temporal (p. 117).

La puesta en escena es una expresión proveniente del mundo del teatro y que tiene su origen en la fuerte dependencia que tuvo en sus comienzos el cine con respecto al mundo teatral. Carmona comenta este aspecto:

El término *puesta en escena* viene del teatro y significa montar un espectáculo sobre el escenario. Aplicado al trabajo fílmico, describe la forma y composición de los elementos que aparecen en el encuadre. El desplazamiento metafórico del término teatral hacia el discurso fílmico tiene, sin embargo, cierta lógica. En efecto, el texto del guión, como el texto dramático, es montado espectacularmente para ser captado por la cámara. En ese sentido, no es de extrañar que la noción de puesta en escena fílmica incluya no sólo aquellos aspectos propios de lo cinematográfico (movimientos de cámara y escala y tamaño de los planos), sino también todos aquéllos compartidos con el espectáculo teatral (iluminación,

decorados, vestuario, maquillaje, reparto, dirección y movimiento de los actores, etc.) (p. 127).

Y cabe citar también las definiciones de diccionarios del teatro como los de Patrice Pavis o Michel Corvin. Éste último anota:

Activité artistique qui consiste à concevoir et à structurer les composants de la représentation théâtrale a partir d'un point de vue directeur⁴⁰.

La puesta en escena tiene aspectos materiales –escenario o decorados, iluminación, maquillaje y vestuario- y aspectos humanos: el *casting*, el reparto, la dirección actuarial y los actores.

El escenario puede ser, a diferencia del teatro, natural o fabricado *ex profeso*, lo que se llama un *decorado*.

En general, el cineasta puede plantearse la creación de un decorado y un vestuario naturalistas o más estilizados, simbólicos o abstractos. Existen numerosas convenciones sobre el vestuario de orden socio-económico, de modas, de fijaciones instrumentales, caracteriológicas –el atuendo del pirata, del *cow-boy*, del payaso, etc.-. Algo parecido cabe decir de la iluminación, que puede ser más naturalista o bien retórica y barroca

La iluminación es muy relevante, ya que puede alterar la frontera entre el campo y el fuera de campo, puede tener una rentabilidad dramática, simbólica, etc.

Un aspecto interesante de la puesta en escena es su capacidad de persuasión: una puesta en escena verosímil puede hacer creíble un mundo imaginario –pensemos en filmes como *Dune* o *Blade Runner*, por caso-, y a la inversa, buscando el extrañamiento del espectador ante el mundo cotidiano. La dependencia de un referente real es relativa, dado que en realidad no existen ese tipo de mundos fantásticos. Hoy día gran parte de esa capacidad persuasiva recae en los especialistas en efectos especiales.

⁴⁰ *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, París, Larousse, 2003 [1995].

Muchos parámetros fílmicos pueden alterarse para expresar diversos puntos de vista, e incluso la misma noción de punto de vista depende del sentido que demos a este concepto. Schmidt distingue varios: punto de vista de la cámara, perceptual, ideológico y narrativo.

En literatura, las variaciones del punto de vista están claramente definidas por la crítica y han sido catalogadas por Genette, por ejemplo. En el cine pueden extrapolarse esas tipologías fácilmente (Carmona, pp. 194-199).

Schmidt trata esta cuestión con cierto rigor y señala varias líneas de trabajo: el punto de vista visual representado por la cámara frente al punto de vista narrativo o verbal del narrador o de los personajes (p. 118). Asimismo, trata en esas páginas el problema del punto de vista adecuado para los fines educativos (p. 119).

En muchas de nuestras facultades tendrá sentido subrayar precisamente aspectos como la puesta en escena o el punto de vista por su importancia para las materias de esas carreras.

5.-Las perspectivas diacrónica y geográfica

Las páginas que siguen tratan de esbozar una propuesta descriptiva y pedagógica de la materia del cine de acuerdo con dos parámetros interrelacionados entre sí: historia y geografía.

En bastantes contextos de impartición de la asignatura de cine tendrá mucho sentido destacar precisamente estas perspectivas ante los alumnos. Pensemos en cualquier materia que pueda concebirse dentro de un marco histórico o diacrónico: historia de la cultura, historia de la sociología, filosofía, etc. Y la perspectiva geográfica, como se comprobará en las páginas que siguen, es aneja a la histórica y casi no puede desligarse de ella, pues el desarrollo diacrónico del cine ha ido siempre unido a una determinada distribución geográfica de su industria, muy evidente todavía hoy.

Esta sección propone, en efecto, trazar unas líneas expositivas que aunan ambos criterios de acuerdo con las líneas maestras del desarrollo diacrónico del cine en las distintas regiones mundiales con una industria y una producción suficientes.

Este doble planteamiento no pretende ser un rígido corsé para la materia tratada en esta Tesis, sino un esbozo de una organización de esa materia que pueda ser útil para un hipotético curso de cine. Este esquema, como el lector ya habrá observado, no es el más pedagógico, ni siquiera el más práctico para un temario, y por ello aparece desplazado hacia el final de la Tesis como una posibilidad más, que podría ser especialmente rentable si el hipotético curso estuviera concebido como una historia del cine, por ejemplo, o si se impartiera en una facultad o departamento de Historia Contemporánea.

Elude, sin embargo, la tentación de las generaciones o las promociones, bastante desacreditada, como es bien sabido, en los estudios de historia de la literatura. Por ello, se sirve del esquema diacrónico como mínimo criterio de organización y lo une a otro parámetro, el de las zonas geográficas, obviamente muy importante en el desarrollo del fenómeno cinematográfico.

Una última cuestión sería la de la precisión geográfica, que, naturalmente, podría ceñirse al caso español, con una historia, un panorama o una síntesis descriptiva del cine español. De ella ofrece un interesante resumen el interesante capítulo “Breve historia del cine español”, de Augusto M. Torres, como preliminar del *Diccionario Espasa del cine español* (pp. xiii-xxxix).

El nacimiento del cine

Digamos para empezar que en el principio fue la llamada *cámara oscura*: la primera idea la tuvo un matemático y óptico árabe del siglo XI. Sin embargo la expresión viene del italiano *camera oscura*, 'habitación oscura', aunque de la habitación etimológica pasó en la práctica a convertirse en un mueble transportable.

El principio de la cámara oscura fue definido por Leonardo de Vinci en *Tratado de la luz*, publicada en París en 1651, en ese libro decía que si una habitación tenía delante una fachada de un edificio o de una plaza o de un campo iluminado por el sol, abriendo un pequeño orificio a la pared de la habitación que tenía que estar no iluminada, todos los cuerpos iluminados en el exterior proyectaban su imagen a través del orificio y se veían en el interior de la habitación proyectados bocabajo.

Sobre esa base, el inventivo Leonardo dijo que si esas imágenes se proyectaban sobre un papel blanco cercano al orificio, los objetos exteriores se veían más pequeños, al revés pero con sus formas y colores, el sistema se usó durante siglos como ayuda para los pintores, les servía para trazar perspectivas... pero resultaba incómodo porque una habitación no se podía llevar de un sitio a otro.

Por eso en el siglo XVIII el italiano G. B. Della Porta creó un aparato consistente en una caja de madera pequeña cerrada y con un orificio. A este orificio le añadió una lente que aumentaba la luminosidad y nitidez de la imagen. Así se estableció el primer aparato receptor de imagen: la cámara

oscura, el origen primitivo de la cámara de cine (el nombre de cámara se mantiene).

Nos encontramos con un segundo aparato, la *linterna mágica*, desarrollada por el jesuita alemán Atanasius Kircher en 1640, lo dio a conocer en 1643 en su libro *El gran arte de la luz y de la sombra*. La linterna mágica es un aparato óptico que sirve para proyectar imágenes.

Su principio de funcionamiento es justamente el contrario al de la cámara oscura, el espacio interior es iluminado y el exterior oscuro. La imagen se proyectaba por medio de una lámpara que iluminaba una imagen trazada en posición invertida. Podía proyectar imágenes opacas -lo que técnicamente se llama un *episcopio*-, pero también podía proyectar imágenes transparentes (*diascopio*, como el proyector de diapositivas). Es el origen del proyector cinematográfico. Ambos son aspectos ópticos, no químicos, proyectan imágenes estéticas.

En 1736, Musschenbrock, basándose en el principio de la linterna mágica ideó un procedimiento que permitía mover en proyección la imagen de una transparencia que se proyectaba mediante el procedimiento de la linterna mágica, consistía en proyectar dos imágenes distintas. Un molino sin aspas; y unas aspas, movían la segunda y daba la impresión de que el molino se movía. A este aparato no se le puede llamar cine (no eran fotografías), pero se consigue proyectar el movimiento.

La segunda fase sería la proto-historia de la imagen dinámica que es el periodo que va desde aquí hasta la aparición del cine. El momento más importante es el descubrimiento de la fotografía que se desarrolla a partir de 1822. La fotografía, llamada *heliografía* al principio ('Helios-sol'), fue debida a un francés llamado Niepce (1763-1833), se interesó por la litografía y comenzó a experimentar con el fotograbado, al que le dio el nombre de dibujos heliográficos. A partir de 1814 concibió la idea de usar la cámara oscura para tomar imágenes sacadas de la realidad que no fueran grabados. En 1816 consiguió las primeras fotografías, a las que llamó *fotografías* porque se dio cuenta de que no tenía que tratarse de luz solar.

Estas primeras fotografías estaban hechas sobre un papel sensibilizado con cloruro de plata y se fijaba en el papel mediante una solución de ácido nítrico, pero la imagen se desvanecía en dos o tres minutos. Además las imágenes aparecían en negativo, pero siguió trabajando, y en 1822 consiguió fijar una imagen por unos días, un bodegón del que nos queda un grabado, tenían que ser objetos estáticos. Una vez hecho esto, había que ir mejorando. A partir de 1829 usó placas de plata y se valió del yodo para crear efectos de claroscuro.

Muchas veces se le ha negado el descubrimiento a Niepce, al final de su vida se asoció con Daguerre que se acopió de las patentes y lo tomó por invento suyo, las llamó *daguerrotipias*, él fue quien consiguió fijar totalmente las fotografías.

Hay que destacar ante los alumnos que sólo a partir de las fotografías se puede concebir el cine, que es una extrapolación y una ampliación del procedimiento fotográfico.

A partir de 1822 tenemos la cámara, un producto físico, y la fotografía, un producto químico, dos elementos que se habrán de combinar para hacer posible el cine. De aquí las cosas evolucionan con rapidez hasta llegar a él.

El óptico Simón von Stampfer inventa el estroboscopio, consistente en una rueda o cilindro cerrado, con un muñeco en distintas posiciones, girando el tambor y mirando por las ranuras daba la impresión de movimiento, un movimiento narrativo pero cerrado y cíclico: el cine debe ser abierto y no cíclico.

Posteriormente se consiguió otro aparato llamado *revolver fotográfico*, que fue inventado por Janssen. El objetivo era conseguir disparar fotos rápidas para conseguir hacer un análisis fotográfico del movimiento, se considera el origen del tomavistas de cine. Pero él nunca pretendió proyectar las imágenes que captaba. Este invento dio lugar a una serie de fotografías debidas a Muybridge y Marey. Ejemplos de su artefacto son las muestras de un caballo saltando y una mujer con una toalla, pero no son cine porque, aunque nos da la ilusión de movimiento, no hay ni proyector ni proyección.

Basándose en todos esos inventos, diversos inventores se preocuparon de proyectar las imágenes. Intervienen en esta invención Alemania, Francia y Estados Unidos, y el cine es fruto de los tres países.

El francés Charles Reunand proyecta por primera vez en la historia dibujos en bandas animadas en 1892, pero no es cine, no son aún fotografías. Pero Reynand empleó procedimientos que luego se van a hacer en el cine, como las bandas transparentes y perforadas, bobinas para proyectar imágenes y el hecho de que las imágenes tuvieran una alineación rectilínea y no en semicírculos. Este sistema se llamó teatro óptico. El estreno fue el 28 de octubre de 1892 en París, en el llamado Gabinete fantástico del Museo de cera, y su base fueron tres historias en lo que posteriormente hemos denominado *dibujos animados*.

La primera proyección cinematográfica propiamente dicha se la debemos al alemán Max Skladanowsky (1863-1939). Su creación la llamó *vioscopio* (1892), con el que realizó la primera toma cinematográfica el 20 de agosto de ese año. Esa toma mostraba a un señor en una azotea de Berlín agitando el sombrero; duraba seis segundos y constaba de 48 fotogramas, a 8 imágenes por segundo. Pero esta primera película no se proyectó.

Siguió con su trabajo y el 1 de enero del 95 proyectó por primera vez en una sesión pública y comercial en una sala de fiestas de Berlín, el Wintergarten (o Jardín de invierno), un local que ya no existe, pero que podemos ver en el film *Varieté* (1925). Se proyectaron ocho películas cortas que acababan con una titulada *Apoteosis*, en la que los autores saludaban al público.

Una de las películas se llamaba *El baile italiano*. En ella ya podemos hablar de cine, con fotografías proyectadas sobre una pantalla blanca. Había rótulos entre las películas, que estaban coloreadas a mano y llevaban un acompañamiento musical escrito expresamente. Fue un gran éxito. Se contrató a Skladanowsky para proyectarlas en el Folies Bergere.

El estreno estaba previsto para el primero de enero del 1896, pero unos pocos días antes, los hermanos Lumière se adelantaron y proyectaron su

cinematógrafo, con una ventaja de una cuestión de días. Skladanowsky rueda más tarde *El pretendiente nocturno*, la primera película con un argumento, pero que nunca tuvo éxito.

Louis Lumière, junto a su padre Antoine y su hermano Augusto tenía un taller fotográfico en Lyon. El 13 de Febrero del 85 esta fábrica había patentado el cinematógrafo, que servía como tomavistas y que funcionaba manualmente, con una manivela, arrastrando la película a 16 imágenes por segundo.

Con este aparato hicieron una proyección pública y comercial el 28 de diciembre del 95; es la fecha conocida convencionalmente como el inicio del cine. Esta primera proyección se realizó en un pequeño salón, el Salón Indio, situado en los bajos de una café llamado “El gran café”, en el n° 14 del Boulevard de los Capuchinos de París.

Se proyectaron entonces diez películas muy cortas, que se citan siempre: “Salida de los obreros de la fábrica Lumière”, “La llegada del tren”(provocando el pánico entre los espectadores), “El regador regado”(pionera de las películas cómicas). Fue un éxito increíble, su fama cundió en la sociedad parisina. Pero los Lumière se cansaron enseguida y se pusieron a capturar imágenes por el mundo. Anecdóticamente, su film “La coronación del Zar Nicolás II” necesitó ocho bobinas.

El tercer creador del cine fue el americano Thomas Edison, para los americanos es el auténtico. Edison comenzó en un laboratorio montado en New Jersey. Un operario suyo, Dickson, inventó en 1893 un aparato al que llamó *quinetoscópio*: se trataba de cabinas individuales. Edison no tuvo nada que ver, pero tenía puestas a su nombre todas las patentes y se apropió de él.

El *quinetoscopio* fue inventado para ir acompañado de otro, el fonógrafo, que si fue inventado por Edison. El quinetoscopio es básicamente una caja óptica equipada con dos ranuras (una para cada ojo). Dentro se podía ver algo aproximado al cine en imágenes pequeñas.

Fue comercializado en salas especialmente acondicionadas para ello y por eso Edison intentó frenar la entrada del cine en los Estados Unidos, para

seguir él ganando montañas de dinero con su invento.

Sin embargo, su empeño en apostar por los instrumentos individuales le haría arruinarse más tarde. A partir de 1893, Edison construyó en sus propiedades de New Jersey el primer estudio de cine conocido, con un nombre muy pomposo, Teatro Quinetoscópico, pero se le conocía popularmente como Black Maria porque se parecía a los coches celulares usados para el transporte de presos. Era una habitación de madera, con un techo móvil para capturar la luz solar, siendo levantado sobre una plataforma giratoria para orientar la habitación dependiendo de la hora del día y aprovechar al máximo la luz. Dentro no había ningún tipo de decorado, era todo negro para que los actores resaltaran.

Lumière, Skladanowsky y Edison son el último eslabón de una larga cadena que tiene como resultado el invento del cine, que puede ser definido como “arte de la imagen dinámica, obtenida técnicamente y proyectada con un ritmo espacial y temporal”.

Es importante que recordemos a nuestros alumnos que no todo lo que pueda ser proyectado es cine. Para llegar al cine habían sido necesarias ciencia, técnica, física y química estrechamente unidas.

Una vez hubo cine aparecieron factores de carácter ideológico que lo hicieron orientarse en un sentido u otro. A partir de aquí se desarrolla la historia del cine, una desconocida en cierta medida, ya que el 85% de los primeros trabajos desaparecieron, en ocasiones por no ser valorados como arte.

La consolidación de un lenguaje

El desarrollo de la industria del cine ha propiciado la definición de un lenguaje específico que se encargaron de ir definiendo los directores que trabajaron en el tránsito del siglo XIX al XX al que hemos aludido más arriba. Sorprende que los pioneros no se limitaran a seguir con la simple “toma de vista” durante muchos años. Por suerte, hubo quien se preocupó por dar a entender que la utilización de varios planos de distinto tamaño servía para enriquecer la historia y la acción de los personajes.

La comprensión de estos procesos es esencial para el buen resultado de un curso de cine, que debe vertebrar, en lo posible, lo histórico y lo sincrónico, pasado y presente.

La evolución que se aprecia en los primeros años tiene que ver con las primeras imágenes impresionadas por los primeros operadores en todo el mundo. Un paso más lo dan los fotógrafos de Brighton a partir de 1900, fecha a partir de la que utilizan en sus películas diversos recursos para organizar la historia (puntos de vista, panorámicas, sobreimpresiones, etc.).

Simultáneamente, Méliés y Segundo de Chomón aplican técnicas - como el paso de manivela, que permitía el construir una historia fotograma a fotograma- para generar historias fantásticas y con efectos; es el momento del cine de trucos en el que se intenta sorprender al espectador haciendo

aparecer y desaparecer personas y objetos.

Esta fase la cierra Edwin S. Porter cuando en *Salvamento en un incendio* (1902) va más allá de la estructura lineal que plantea todo el mundo, intercalando situaciones que atraen de manera especial la atención del espectador –los llamados *insertos*–; es decir, intercala una serie de planos en los que destaca ciertos detalles del ambiente, de la acción de los personajes y con los que se pasa de un espacio a otro sin ningún tipo de explicación: estamos ante lo que después se llamará el montaje paralelo.

Quizás todas estas aportaciones y el hecho de que cada vez más se apropiara el cine de textos literarios muy conocidos por los espectadores, condujeron a que el teórico italiano Riccioto Canudo escribiera en 1911 su “Manifiesto de las Siete Artes”, en el que señalaba al cine como el Séptimo Arte, y en el que pedía que los empresarios del cine asumieran un mayor compromiso artístico con lo que hacían, para ir más allá de la industria y el comercio.

A partir de 1910, los europeos comienzan a producir películas más largas que sorprenden por su buena factura. Las adaptaciones de obras de Victor Hugo y Emile Zola sirvieron de garantía para diversas producciones francesas. He aquí una conexión más entre literatura y cine que cabe subrayar en el aula.

Por su parte, los italianos consolidaron un modo de hacer que afectará a las industrias cinematográficas de todo el mundo. *Quo Vadis?* (1913), de Enrico Guazzoni, superó las dos horas de proyección. *Cabiria* (1914), de Giovanni Pastrone, se convirtió en uno de los grandes monumentos cinematográficos de la historia por su tratamiento de la historia, de los personajes, del espacio, de la iluminación, de la escenografía (estas producciones italianas dan un impulso a la construcción de decorados corpóreos).

Fue el momento en el que se dio un paso importante: cambiar la cámara de lugar, buscar nuevos ángulos desde los que contar la historia al tiempo que se mantiene la continuidad de acción –en la que también han de ser funcionales los rótulos que se intercalan para recoger el diálogo de los actores–; es el momento en el que se construye una situación a partir de la técnica llamada del *plano-contraplano*.

El paso más relevante hacia la consolidación de un lenguaje específico lo ofreció el director estadounidense David W. Griffith, un virtuoso de la técnica y un adelantado del cine narrativo.

La consolidación del sonido

Desde finales del siglo XIX, cuando se producen las primeras imágenes en movimiento, se intentó que tanto el fonógrafo inventado por Edison como el gramófono diseñado por Emil Berliner pudieran ser acoplados al cinematógrafo. Quien lo intentó en primer lugar fue el francés Auguste Baron, aunque después le siguieron otros muchos.

No obstante, cuando el Cinematógrafo comienza a difundirse por el mundo, los empresarios tenían más interés en explotar el nuevo espectáculo que en pensar en rentabilizar algo nuevo, económicamente más costoso.

A partir de los experimentos e investigaciones que se remontan a los primeros años del siglo XX, y que se centran en el registro y la reproducción del sonido cinematográfico, los sistemas que se patentan en torno a los años veinte buscan hacer realidad un sueño de muchos: que los actores hablen en la pantalla.

La Warner Brothers es la primera empresa que se arriesga a producir las primeras películas “sonoras” y “habladas”. El primer intento parcial se aprecia en *Don Juan* (1926), y el segundo y más importante, en *El cantor de jazz* (1927), ambas dirigidas por Alan Crosland.

Este nuevo paso tecnológico va a influir de manera determinante en la industria, en los profesionales que en ella trabajan, en los planteamientos

estéticos de las historias, obligando a una reestructuración industrial que afectará, inevitablemente, a la comercialización de las películas en todo el mundo.

La polémica suscitada entre la Warner (su sistema llamado Vitaphone suponía la sincronización del disco con el proyector cinematográfico), la Fox (que tenía el sistema *Movietone*) y la RCA (con su sistema *Photophone*, un registro del sonido en la misma película llamado sonido óptico) y otras empresas, obligó a decidir adoptar un sistema estándar de sonido para evitar el caos en la industria. Se decidió que lo más apropiado era el *sonido óptico*, porque iba impreso en la misma película y facilitaba mucho técnicamente el proceso creador y su difusión.

Las primeras películas sonoras que comenzaron a circular por todo el mundo se adaptaron a las circunstancias del momento. Se proyectaron películas mudas sonorizadas y se remozaron otras incorporándoles partes sonoras. Los estudios afincados en Hollywood comenzaron a producir películas en varias versiones (en distintos idiomas) con el fin de comercializar cada una en su correspondiente país, sobre todo cuando la versión original con subtítulos fue rechazada en la mayoría de los países.

Este sistema perduró durante unos años hasta que vieron que resultaba muy costoso. Fue el momento en que los productores decidieron adoptar el doblaje como la opción más económica. Con el tiempo, se adoptó e implantó definitivamente dicho procedimiento en casi todos los países, con lo que la obra original comenzó a tener “versiones” derivadas de la traducción realizada en cada país. Este aspecto sobre sale entre los muchos temas que deben contemplar con todo el rigor posible el crítico y el profesor de cine.

Entre las películas que muestran los problemas que se vivieron en diversos países entre 1926 y 1931, cabe mencionar *El séptimo cielo* (1927), de Frank Borzage, *La muchacha de Londres* (1929), de Alfred Hitchcock, *M, el vampiro de Dusseldorf* (1931), de Fritz Lang, y la española *El misterio de la Puerta del Sol* (1928), de Francisco Elías, entre otras.

Sobre las vivencias de los actores y los problemas económicos y técnicos vividos en los grandes Estudios estadounidenses durante los rodajes de las primeras películas sonoras, debe recordarse el ejemplo de *Cantando bajo la lluvia* (1952), de Stanley Donen.

El cine europeo en los años veinte

Los movimientos artísticos que se proyectan en la Europa de los años veinte influyen de manera determinante en el cine. Desde diversas perspectivas y en casi todos los países, directores jóvenes y con grandes ideas teóricas y creativas, ofrecen un buen conjunto de películas que dejará profundas huellas en las generaciones posteriores.

Los directores franceses asumen, además de sus películas, un compromiso teórico fundamental impulsando pioneros cine-clubes (Louis Delluc funda el primero en 1920), publicando algunos libros (Jean Epstein firma en 1921 “Buenos días, cine”, en el que habla de las posibilidades creativas de la cámara y otros recursos expresivos) y desarrollando nuevas fórmulas narrativas que se anticipan en el tiempo al cine espectáculo (Abel Gance rueda *Napoleón* en 1927, una película que ofrece diversas innovaciones técnicas, entre otras la pantalla múltiple, anticipo del sistema Cinerama). Son años dominados también por el futurismo (Fernand Léger o Man Ray) y el surrealismo radicalmente innovador de Germaine Dulac, Luis Buñuel y Salvador Dalí.

Los alemanes disponen de recursos importantes (propiciados por la productora UFA) y abordan películas de diversa consideración a partir de

proyectos dirigidos por Ernst Lubitsch, Friedrich W. Murnau (*Nosferatu el vampiro*, 1922; *Fausto*, 1926), Fritz Lang (*Las tres luces*, 1921; *Metrópolis*, 1926) y George W. Pabst (*La calle sin alegría*, 1925), a caballo del cine comercial, de gran espectáculo, y el más intimista, sustentado por el expresionismo y la puesta en escena impulsada por el Kammerspielfilm, y las aportaciones realistas y melodramáticas de la Nueva Objetividad.

El cine surgido de la revolución rusa (1917) dio paso a numerosas e importantes aportaciones teóricas que se concretaron en los trabajos insoslayables de Dziga Vertov -sobre todo el “cine ojo”: objetividad de la cámara-, de Lev Kulechov -en su laboratorio experimental desarrolló la teoría del montaje- y el grupo de la Fábrica del Actor Excéntrico (FEKS), dirigido por Gregori Kozintev, Leoni Trauberg y Sergei Yukevitch, totalmente opuestos a la objetividad de Vertov.

No obstante, además de estos nombres, y desde los valores culturales que impulsaron su trayectoria artística, cabe mencionar al gran maestro soviético: Sergei M. Eisenstein, un director que supo aprovechar y enriquecerse con las aportaciones de realizadores de todo el mundo para construir un cine de gran efectividad plástica e ideológica (*La huelga*, 1924; *El acorazado Potemkin*, 1925; *Octubre*, 1927). A su sombra se movieron con desigual fortuna Vsevolod Pudovkin y Aleksandr Dovjenko.

En otras cinematografías las aportaciones individuales alcanzaron variado éxito. El cine italiano después de la excelente respuesta conseguida por las grandes producciones históricas de la década anterior -un modelo denominado *peplum* entre los referentes cinematográficos- sólo logra una cierta representatividad gracias a la presencia en sus producciones de ciertas actrices como Francesca Bertini o Lyda Borelli.

El drama nórdico se sostiene en las películas de los suecos Victor Sjöström (*La carreta fantasma*, 1920) y Mauritz Stiller (*La expiación de Gósta Berling*, 1923), directores que marcharán a trabajar a Hollywood durante esta década, y en la del danés Carl Theodor Dreyer, que firmará una de las películas más importantes de estos años: *La pasión de Juana de Arco*

(1928).

El cine español busca encontrar una cierta estabilidad industrial y aprovecha ciertos temas populares para consolidar su producción; *La verbena de la Paloma* (1920), de José Buchs, *La casa de la Troya* (1924) de Pérez Lugín y Manuel Noriega, y las películas de Benito Perojo y Florián Rey, entre otros.

El cine estadounidense de los años veinte

Después del aprendizaje que muchos directores tuvieron a lo largo de los años diez del siglo XX, no debe resultar llamativo el hecho de que a lo largo de los años veinte dirigieran algunas de las películas más importantes, llamativas y sorprendentes de sus respectivas carreras y de la historia del cine.

Si Mack Sennett se había convertido en el máximo exponente del cine de destrucción (de sus manos salieron el famoso grupo de policías -los Keystone Cops-, la guerra de tartas, con una acción vertiginosa que dio lugar al estilo *slapstick*), sus discípulos Harold Lloyd y Charles Chaplin progresaron hacia un cine de mayor interés y efectividad, una línea que progresaría gracias a las aportaciones de Buster Keaton.

El cine cómico y la comedia se entrelazan en las películas de estos actores-directores, situándolos en la cumbre del cine que alcanzaron no sólo por sus propios trabajos sino, también, por el éxito popular conseguido en todo el mundo.

Charles Chaplin hizo famoso su personaje de “Charlot” gracias a la caracterización que se convertiría con el tiempo en uno de los iconos más recordados. Si ya fueron importantes películas como *El vagabundo* (1915), *El inmigrante* (1917) y *Armas al hombro* (1918), desarrolló sus fundamentales argumentos temáticos -sobre la base de un tono tragicómico- en *El chico* (1921) y

La quimera del oro (1925).

Harold Lloyd, por su parte, también después de un dilatado aprendizaje alcanzó su mayor gloria con el desarrollo de “gags” y situaciones muy divertidas en películas como *El estudiante novato* (1925), *El hombre mosca* (1926) y *Relámpago* (1928).

Buster Keaton se caracterizó por un rostro inexpresivo (lo que provocó que se le llamara “cara de palo”) y el tener que enfrentarse estoicamente a un mundo que se rebelaba a cada instante ante lo que hiciese. Lo mejor de su trabajo se encuentra en *La ley de la hospitalidad* (1923), *La siete ocasiones* (1925), *El maquinista de la General* (1927), *El cameraman* (1928).

Además del cine cómico, la industria estadounidense abordó otros temas, dando origen a una serie de líneas de producción que se denominarían géneros. Desde el cine del Oeste (*western*), con singulares aportaciones de John Ford (*El caballo, de hierro*, 1924; *Tres hombres malos*, 1926), hasta el cine de aventuras impulsado por Allan Dwan (*Robin Hood*, 1922; *La máscara de hierro*, 1929), se pasa por el cine bélico y social de King Vidor (*El gran desfile*, 1925; *Y el mundo marcha*, 1928) y William A. Wellman (*Alas*, 1927), y los melodramas de Frank Borzage (*El séptimo cielo*, 1927), entre otros muchos, además de las sorprendentes obras de terror interpretadas por Lon Chaney (*El jorobado de Nuestra Señora*, 1923, de Wallace Worsley; *el fantasma de la ópera*, 1925, de Rupert Julien), las de los galanes románticos John Gilbert (*Sota, caballo y rey*, 1923, de John Ford; *Su hora*, 1924, de King Vidor), Ramón Novarro (*Ben-Hur*, 1925, de Fred Niblo; *El príncipe estudiante*, 1927, de Ernst Lubitsch) y Rodolfo Valentino (*Los cuatro jinetes del Apocalipsis*, 1921, de Rex Ingram; *Sangre y arena*, 1922, de Fred Niblo; *El águila negra*, 1925, de Clarence Brown). Fueron unos años importantes para el *star-system* cinematográfico.

El cine estadounidense se benefició a lo largo de estos años de la presencia de numerosos directores y técnicos europeos que decidieron probar fortuna en su industria o fueron literalmente comprados por ella. Entre los emigrantes más reconocidos de esta época se encontraron los austríacos

Erich von Stroheim, un realizador muy agudo a la hora de abordar temas sociales con ironía y realismo (*Esposas frívolas*, 1921; *El carrusel de la vida*, 1922; *Avaricia*, 1923), y Joseph von Sternberg, quien puso los cimientos de un género típico americano -el cine de gangsters (o cine negro)- con la película *La ley del hampa* (1927). El alemán Ernst Lubitsch da sus primeros pasos hacia un cine mordaz e irónico que consolidará tras la implantación del cine sonoro. El sueco Victor Sjöström dejará su buen hacer en *El viento* (1928) y el francés Jacques Feyder aprovechará la presencia de Greta Garbo para rodar con la Metro Goldwyn Mayer *El beso* (1929).

El cine estadounidense de los años cuarenta y cincuenta

La década de los cuarenta se inicia con una auténtica bomba creativa: la película *Ciudadano Kane* (1940), dirigida por un recién llegado llamado Orson Welles, que rompió muchos esquemas desde el punto de vista visual y narrativo, y en la que tuvo un gran protagonismo el director de fotografía Gregg Toland. No hace falta encarecer la importancia del visionado de esta cinta por los alumnos del curso de cine universitario.

Estos años cuarenta del primer Welles estuvieron marcados además muy claramente por la producción de películas del llamado “cine negro” –otro género de muy difícil definición-, con excepcionales aportaciones en obras como *El halcón maltés* (1941), de John Huston, con Humphrey Bogart; *Casablanca* (1942), de Michael Curtiz, con una pareja protagonista inolvidable: Ingrid Bergman y Bogart; *Laura* (1944), de Otto Preminger, con Gene Tierney y Dana Andrews; y *Gilda* (1946), de Charles Vidor, con Rita Hayworth y Glenn Ford.

Fueron años de gran variedad temática y de excepcionales interpretaciones. Se puede hablar también con justicia de Charles Chaplin (*El gran dictador*, 1940), de John Ford (*Las uvas de la ira*, 1940, con Henry Fonda), de William Wyler (*La carta*, 1940; *La loba*, 1941; las dos

interpretadas por Bette Davis) y de George Cukor (*La costilla de Adán*, 1949, con una pareja de protagonistas sorprendente, pero también inolvidable: Spencer Tracy y Katharine Hepburn).

Además, encontraron un hueco en la programación aquellas historias más humanas y evangelizadoras como *Siguiendo mi camino* (1944), de Leo McCarey, con Bing Crosby, los musicales como *Escuela de sirenas* (1944), de George Sydney, con la famosa Esther Williams, westerns como *Duelo al sol* (1946), de King Vidor, con Gregory Peck y Jennifer Jones, *Pasión de los fuertes* (1946), de John Ford, con Henry Fonda, Linda Darnell. No es de desdeñar en este punto la aparición y la evolución posterior del cine musical, entre otros de esos géneros primordiales y pioneros.

No obstante, el cine estadounidense de los cuarenta se vio constreñido en su producción por la entrada del país en la Segunda Guerra Mundial, que impulsó el cine de propaganda desde el documental y el cine de ficción, en películas en las que el heroísmo del soldado estadounidense quedaba bien destacado, como en *Treinta segundos sobre Tokio* (1944), de Mervyn LeRoy, y *Objetivo Birmania* (1945), de Raoul Walsh, con un Errol Flynn capaz de solucionar él solo todos los problemas.

En el lado contrario se encontró *También somos seres humanos* (1945), de William A. Wellman, un retrato realista de los soldados que caminan hacia sus objetivos, de los jóvenes que sufren, que tienen miedo y angustia, que pasan hambre.

También se vio condicionado en su creación por las iniciativas del Comité de Actividades Antiamericanas. Directores, guionistas y actores sintieron la persecución implacable de la Comisión censora y puritana dirigida por el senador Joseph McCarthy. Fue la denominada “caza de brujas”, una batalla política con la que se pretendió sanear Hollywood de comunistas y que en las últimas décadas ha sido revisada por varios cineastas con criterios claramente de denuncia y revisionistas (pensemos en la reciente y bienintencionada *Good Night, Good Luck*, por ejemplo, aunque hay varias anteriores).

En este punto, el profesor hará bien en subrayar, aunque sin ánimo polémico ni partidista, algunas de las aristas políticas de estas cuestiones o del asunto de la Guerra Fría, por ejemplo, como adecuado contexto histórico para el visionado.

En esta tesitura se moverá la producción cinematográfica en los cincuenta, en la que el cine de género continuará su marcha con singulares aportaciones y una clara consolidación de las tendencias iniciadas, de género, de *star system*, de industria y de recepción.

En el western se revisan sus planteamientos, con películas como *Flecha rota* (1950), de Delmer Daves, en la que el *indio* ya deja de ser el malo de la película-, *Sólo ante el peligro* (1952), de Fred Zinnemann, y *Raíces profundas* (1953), de George Stevens. El cine negro, con *La jungla de asfalto* (1950), de Huston, muestra su indudable eficacia.

El musical alcanza su cumbre con las aportaciones de Stanley Donen y Gene Kelly (*Un americano en París*, 1951; *Cantando bajo la lluvia*, 1952).

Hollywood produce mucha ciencia-ficción influenciado por la literatura de la época y por la tensión de la “guerra fría” entre las dos superpotencias (*Ultimátum a la tierra*, 1951, de Robert Wise; *El increíble hombre menguante*, 1957, de Jack Arnoide). Y también, comedias (*Con faldas y a lo loco*, 1959, de Billy Wilder), melodramas (*Obsesión*, 1954, de Douglas Sirk), historias de ambiente juvenil (*Rebelde sin causa*, 1955, de Nicholas Ray) y mucho cine de entretenimiento que llega con las superproducciones (*Los diez mandamientos*, 1956; *Ben-Hur*, 1959, de Wyler) que acomete la industria estadounidense para intentar atraer a la sala al público que durante estos años vive más pendiente de la televisión y del esparcimiento social en la próspera y pacata América de los cincuenta.

El cine estadounidense de los años sesenta

La sociedad estadounidense comienza a sentir la fuerza de una generación que busca abrir nuevos caminos reivindicativos de una nueva convivencia que se proyectan en los intereses culturales, creativos y vivenciales. Y no sólo se trata de la resistencia a la guerra de Vietnam, visible en la década siguiente, sino también a los cambios en los hábitos sociales, la nueva insatisfacción de las masas negras o la liberación de la mujer en aquel litoral del Atlántico.

La industria del cine, no del todo insensible a esta evolución de su público, en gran medida también siente cómo el incipiente desinterés de los espectadores por las películas que produce está provocando que sus cimientos se resientan. La televisión y otros modos de entretenimiento provocan que determinadas superproducciones, provocadas justamente por ese retroceso de la audiencia de los inveterados *movie theatres* tengan difícil su amortización. Ya no es tan fácil llenar un autocine de los aparecidos en los treinta...

Sin embargo, para combatir esta tendencia, el cine estadounidense ya ha sentado bases en Europa, produciendo numerosas películas en Gran Bretaña, Italia y España, con actores de prestigio internacional (*Doctor*

Zhivago, 1965, de David Lean) y los directores más representativos de la época trabajan tanto en Estados Unidos como en el Viejo Continente (John Huston, Stanley Kubrick, Orson Welles, John Schlesinger, etc.). Esta política, también digna de particular estudio retrospectivo en el aula, está marcada por la sustancial diferencia de nivel de vida entre el país inversor y los receptores de la inversión, pues una España en plena e incipiente industrialización, por ejemplo, ofrece la posibilidad tentadora de rodajes baratos de grandes filmes históricos con notable ahorro de costes.

Los géneros todavía conservan la esencia que los ha definido como tales. Las comedias tienen de protagonistas a la pareja de moda de Rock Hudson y Doris Day (*Un pijama para dos*, 1962, de Delbert Mann), al polifacético Peter Sellers (*El guateque*, 1968, de Blake Edwards) y, especialmente, al cargante Jerry Lewis (*Lío en los grandes almacenes* y *El profesor Chiflado*, 1963, de Frank Thaslin y el propio Lewis), aunque la presencia del maestro europeo Billy Wilder sigue marcando las diferencias (*El apartamento*, 1960, con Jack Lemmon; *Uno, dos, tres*, 1961, con James Cagney).

El musical aborda temas relacionados con el mundo juvenil y familiar (*West Side Story*, 1961; *Sonrisas y lágrimas*, 1965, de Robert Wise) y comienzan a surgir con más frecuencia -antes ya había pasado con Elvis Presley- las películas que aprovechan el tirón popular de los nuevos grupos musicales jóvenes, como los Beatles, para producir historias como *¡Qué noche la de aquel día!* (1964), de Richard Lester.

El cine de terror alcanzó algunos de sus momentos más memorables con películas como *Psicosis* (1960) y *Los pájaros* (1963), de Alfred Hitchcock, *Repulsión* (1965) o *La semilla del diablo* (1968), de Roman Polanski, y *La noche de los muertos vivientes* (1968), de George A. Romero. El western continúa dando historia con gran fuerza y efectividad como *Los siete magníficos* (1960), de John Sturges, y *El hombre que mató a Liberty Balance* (1962), del maestro John Ford.

No obstante, la reflexión sobre el hombre en el más amplio sentido de la

palabra se impone en trabajos tan diversos temáticamente como *El prestamista* (1965) de Sydney Lumet, *La jauría humana* (1966), de Arthur Penn o *Danzad, danzad, malditos* (1969), de Sydney Pollack. Las nuevas vías creativas, desde un ámbito independiente y solapado con las iniciativas de los grandes estudios, quedan reflejados en varias películas que cierran la década: *El graduado*, de Mike Nichols, la inolvidable *Cowboy de medianoche*, del citado John Schlesinger, -con sendas magistrales interpretaciones de Dustin Hoffman, y la violenta *Bonnie y Clyde*, de Arthur Penn, que de alguna manera permanecen en la memoria colectiva como iconos de un momento socio-cultural de gran relieve.

Pasamos del mundo más acrítico de la primera posguerra norteamericana a una década de revisionismo, de inquietud política y casi de un nuevo humanismo liberal, antibelicista y problemático: ahora pesan más las preocupaciones del negro, el hispano, la mujer, el adolescente...

En cualquier caso, en la práctica se consolida un cuadro artístico apoyado en actores como Jack Lemmon, Walter Matthau, Paul Newman, Robert Redford o Clint Eastwood, y actrices como Faye Dunaway, Shirley MacLaine, Barbra Streisand, entre otros, que sirven de transición entre la estrellas maduras y los jóvenes que van a irrumpir en la década siguiente.

Mucho más allá de las trayectorias personales de directores consagrados y de los nuevos creadores, se dieron otras líneas mucho más marginales que se englobaron bajo la denominación "Cine independiente americano" (el New American Cinema, el cine underground), corrientes de vanguardia que quisieron romper más radicalmente con las temáticas tradicionales.

El cine estadounidense contemporáneo

Los cambios que se aprecian en las películas de finales de los sesenta son suficientes para que el Hollywood clásico entienda que ha quemado sus últimos cartuchos. Los productores tienen otro estilo, los directores se adentran plenamente en el negocio audiovisual, los actores demandan mayores honorarios, el consumo del cine ya no es en la sala o a través de la televisión, pues el vídeo y otros formatos posteriores ofrecen otra ventana de comercialización. La tecnología avanza tan rápido, que revoluciona el concepto creativo cinematográfico y ya, a finales del siglo XX, se ruedan películas en vídeo digital.

A partir de 1975 el cine estadounidense entra en la nueva era que va a estar dominada por los *blockbusters* y el *box-office*; es decir, por la rentabilidad inmediata en taquilla de una película. Desde *Tiburón* (1975), de Steven Spielberg, hasta *Spiderman* (2002) de Sam Raimi, Hollywood va a estar pendiente de la ventas de entradas en el primer fin de semana.

Esta nueva idea del negocio la consolida George Lucas cuando dirige *La guerra de las galaxias* (1977), todo un fenómeno cinematográfico -toda la saga- que se transforma en otro sociológico y de mercadotecnia. En este sentido también sorprende el éxito de *Titanic* (1997), de James Cameron, de *The Matrix* (1999), de Larry y Andy

Wachowski, o los éxitos de *El señor de los anillos. La comunidad del anillo* (2001), de Peter Jackson, y *Harry Potter y la piedra filosofal* (2001), de Chris Columbus.

Pero los grandes éxitos no pueden ocultar otros fracasos; quizás los más sonados fueron los de *La puerta del cielo* (1980), de Michael Cimino, y *Waterworld: el mundo del agua* (1995), de Kevin Reynolds.

El cine del último tercio del siglo XX fue básicamente espectáculo, producciones que supieron aprovechar el tirón de series impulsadas por Steven Spielberg, uno de los grandes empresarios de Hollywood, además de gran director, y un grupo de directores que fueron consolidando su carrera a su sombra en películas diversas (*En busca del Arca perdida*, 1981; *Regreso al futuro*, 1985; *Parque Jurásico*, 1993; *Los Picapietra*, 1994; *Forrest Gump*, 1994; y mucho cine de animación: *¿Quién engañó a Roger Rabbit?*, 1988; *Antz / Hormigaz*, 1998; *Shrek*, 2001).

Espectáculo muy vinculado a las historias catastróficas (desde *Aeropuerto*, 1970, hasta *Armageddon*, 1998), al cine de terror sorprendente, paranormal, llegado del espacio (*El exorcista*, 1973; *Poltergesit, fenómenos extraños*, 1982; *Alien, el octavo pasajero*, 1979; *El sexto sentido*, 1999), la comedia e historias de terror juvenil (*American graffiti*, 1973; *Scream: vigila que alguien llame*, 1996; *el proyecto de la Bruja de Blair*, 1999), el cine bélico, histórico y político (*Patton*, 1970; *Apocalypse Now*, 1979; *Salvar al soldado Ryan*, 1998; *Black Hawk derribado*, 2002), la comedia familiar, romántica y disparatada (*Solo en casa*, 1990; *Algo pasa con Mary*, 1998; *El diario de Bridget Jones*, 2001; *Aterrizo como puedas*, 1980; *Loca academia de policías*, 1984).

Las nuevas herramientas tecnológicas, los nuevos hábitos de consumo de productos audiovisuales conducen a que el mundo del cine indague en todo lo que tiene que ver con la electrónica, la realidad virtual, la televisión, internet y el mundo del videojuego. Desde *Tron* (1982), de Steven Lisberger, hasta *El show de Truman* (1998), de Peter Weir, *eXistenZ* (1998), de David Cronenberg, y *The Matrix* (1999), de los hermanos Wachowski, son muchos los temas de actualidad que se convierten en cotidianos a través de las historias que se construyen para el cine.

Además toda la tecnología permite realizar a través de ordenador las nuevas producciones de animación que abordan diversos Estudios (Disney, Fox, Pixar, Dreamworks, etc.).

Frente a todo este despliegue de fuegos artificiales, el cine tradicional consigue encontrar su hueco. Directores clásicos como Billy Wilder o Robert Altman –recientemente fallecido-, y otros intermedios como Francis Ford Coppola, Martin Scorsese, William Friedkin, Woody Allen o Clint Eastwood trabajan activamente al lado de otros más jóvenes y renovadores como Jim Jarmusch, Tim Burton, Steven Soderbergh y los hermanos Coen.

Y todos ellos, dan entrada a las nuevas estrellas cinematográficas como Tom Cruise, Julia Roberts, Jodie Foster, Kevin Costner, Arnold Schwarzenegger, Harrison Ford, Sylvester Stallone, Sharon Stone, Brad Pitt, Bridget Fonda o George Clooney, entre otros muchos. Estamos ante el más vivo retrato del nuevo Hollywood.

Los grandes estudios de EE.UU.

Desde comienzos de los años diez se fueron fundando las más importantes empresas de cine estadounidenses, como la Universal Pictures, Fox Film Corporation -después conocida por 20th Century Fox-, United Artists, Warner-Bros., Metro Goldwyn-Mayer (MGM), Columbia, Paramount, RKO, que irían sufriendo diversas modificaciones en su estructura de gestión al fusionarse con otras empresas dedicadas a la exhibición y la distribución.

La consolidación de estas firmas permitió que la década de los años treinta se definiera como la “Edad de oro” de los grandes Estudios cinematográficos estadounidenses (y del mundo). El motivo no es sólo la producción continuada que se realiza en cada uno de ellos, sino el desarrollo de las más diversas líneas temáticas que dieron lugar una política de *géneros* más definida.

Se contempló a la Metro Goldwyn Mayer -con su famoso león en la presentación de todas sus películas-, Paramount y Warner con respeto, sobre todo porque fueron los Estudios que dispusieron de mayores recursos tecnológicos y humanos. Después se incorporaría al grupo la 20th Century Fox. En cualquier caso, la exclusividad no impidió un intercambio a lo largo de los años de actores y directores según intereses afines.

La MGM se hizo con el estrellato cinematográfico gracias a los temas románticos dirigidos por Clarence Brown e interpretados por Greta Garbo (*Ana*

Karenina, 1935), las más diversas historias firmadas por Victor Fleming (*La indómita*, 1935; *Capitanes intrépidos*, 1937), en especial dos películas que marcaron una época de esplendor: *Lo que el viento se llevó* (1939), con Clark Gable y Vivien Leigh, y *El mago de Oz* (1939), con una jovencísima Judy Garland.

Los hermanos Marx fueron dirigidos por Sam Wood en sorprendentes películas como *Una noche en la ópera* (1935) y *Un día en las carreras* (1937). La producción musical del estudio quiso ser una proyección de los espectáculos de Broadway, tanto operetas (con Jeannette MacDonald) como historias con mucho baile (con Eleanor Powell).

La Warner Bros. supo desarrollar hábilmente géneros como el cine negro y el cine de aventuras. En el primero Mervin LeRoy dirigió títulos tan representativos como *Hampa dorada*, (1930), con Edward G. Robinson, *Soy un fugitivo* (1932) con Paul Muni; en el cine de aventuras destacan las aportaciones de Michael Curtiz, representativas de un modo de hacer que atrapó al público de la época: *La carga de la brigada ligera* (1936) y *Robín de los bosques* (1938), ambas con Errol Flynn y Olivia de Havilland. Y en el campo musical sobresalieron las películas barrocas dirigidas y coreografiadas por Busby Berkeley.

Paramount por su parte apoyó los grandes filmes históricos de Cecil B. De Mille como *El signo de la cruz* (1932) y *Cleopatra* (1934), la comedia sofisticada y de fina ironía de Ernst Lubitsch (*Un ladrón en mi alcoba*, 1932; *La viuda alegre*, 1934) o el cine de gangsters y de terror dirigidos con buen pulso por Rouben Mamoulian (*Las calles de la ciudad*, 1931; *El hombre y el monstruo. Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, 1932). Sus películas musicales fueron más bien historias en las que diversos actores cantaban unas canciones (Mae West, Bing Crosby, etc.).

La Universal se especializó en cine de terror, con inolvidables películas que han marcado a buena parte del cine posterior de género. James Whale fue el responsable de la poética y esmerada *Frankenstein* (1931) y de *El hombre invisible* (1933), entre otras. Tod Browning dirigió *Drácula* (1931), con un inimitable Bela Lugosi, y una sorprendente e inigualable *La*

parada de los monstruos (1932), hoy objeto de culto.

La RKO produjo los musicales de la pareja de baile más famosa del cine: Fred Astaire y Ginger Rogers, especialmente con *La alegre divorciada* (1934) y *Sombrero de copa* (1935).

La Columbia se centró en una producción más familiar, destacando las comedias de Frank Capra en la línea de *Sucedió una noche* (1934), con Claudette Colbert y Clark Gable, *El secreto de vivir* (1936), con Gary Cooper y Jean Arthur, y *Vive como quieras* (1938), con Jean Arthur, emparejada en esta ocasión con James Stewart.

El cine Latinoamericano

Los países latinoamericanos fueron recibiendo al cinematógrafo al igual que en el resto del mundo, a finales del siglo XIX. Las circunstancias sociales, económicas y políticas marcaron con los años su progreso cinematográfico, en el que tanto tuvieron que ver los promotores españoles, franceses e italianos como la presencia de las películas estadounidenses en sus pantallas.

Muy pronto, el mercado de cada uno de los países comenzó a estar controlado por el cine de Hollywood. No obstante, esta situación no impidió que en diversas épocas floreciesen aportaciones que mostraron la singularidad de la producción latinoamericana, que se apoyaría a lo largo del tiempo y en gran medida en la coproducción entre países de habla hispana.

Quizás esta situación es la que provocó que en la producción de las primeras películas habladas en español, Hollywood contratara a numerosos profesionales (Ramón Novarro, Lupe Vélez, Dolores del Río, Antonio Moreno, José Mojica, Carlos Gardel, entre otros) con el fin de que realizaran e interpretaran las versiones destinadas a dichos países.

Esto no impidió que entre 1929 y 1931 se produjeran las primeras películas sonoras en México, Brasil o Argentina; en otros países, las primeras producciones sonoras locales se darán a conocer más tarde (1932).

Durante la década de los cuarenta es el cine mexicano el que alcanza una mayor notoriedad internacional gracias a las películas de Emilio Fernández “El Indio” (y la colaboración en la fotografía de Gabriel Figueroa) y la presencia de notorias estrellas como Dolores del Río y Pedro Armendáriz (*Flor silvestre* y *Maria Candelaria*, 1943), y María Félix (*Enamorada*, 1946; *Río escondido*, 1948). También se encuentran las obras de Fernando de Fuentes (*El compadre Mendoza*, 1933; *Allá en el Rancho Grande*, 1936; *Jalisco canta en Sevilla*, 1948, ésta con Jorge Negrete y Carmen Sevilla -primera coproducción hispanomexicana tras la llegada al poder en España de Francisco Franco), y otras de Alejandro Galindo, Julio Bracho y Roberto Gavaldón.

Son años en los que despunta el actor Mario Moreno “Cantinflas” quien, con su verborrea, se encargará de consolidar su popularidad nacional e internacional y arrasar en taquilla durante unos años con películas como *Ahí está el detalle* (1940), de Juan Bustillo Oro, y la numerosas películas que dirigió Miguel M. Delgado (*El gendarme desconocido*, 1941; *Sube y baja*, 1958; *El padrecito*, 1964).

Y también es notoria la presencia de los españoles Luis Buñuel, director de películas como *Abismos de pasión* (1953) y *Los olvidados* (1950), entre otras, y Carlos Velo, quien dirigió un excelente documental, *Torero* (1956), y *Pedro Páramo* (1966). A partir de los setenta, su director más internacional será Arturo Ripstein (*Cadena perpetua*, 1978; *Principio y fin*, 1992; *La reina de la noche*, 1994), premiado en diversos festivales internacionales.

El cine argentino se sostiene con dificultad sobre las películas de Lucas Demare (*La guerra gaucha*, 1942), Luis Cesar Amador (*Santa Cándida*, 1945), Hugo Fregonese (*Donde las palabras mueren*; 1946) y actrices como Libertad Lamarque; sin olvidar la extensa filmografía de Leopoldo Torres Ríos (*Adiós Buenos Aires*, 1937; 1942; *el crimen de Oribe*, 1950) y la aportación de su hijo Leopoldo Torre-Nilsson (*La casa del ángel*, 1956; *Los siete locos*, 1973). También circula por ciertos circuitos el trabajo de Fernando Birri (*Los inundados*, 1961).

En las décadas siguientes serán directores como Héctor Olivera con *La*

Patagonia rebelde (1974) o *No habrá más pena ni olvido* (1983), Adolfo Aristarain (*Tiempo de revancha*, 1981), Eliseo Subiela (*Hombre mirando al sudeste*, 1986), el recientemente fallecido Fabián Biensky (*Nueve reinas*, 2001) y Juan José Campanella (*El hijo de la novia*, 2001) los que proyecten la creación argentina hacia el exterior. Al margen y a remolque del pujante cine argentino –cuyo éxito internacional y estilo general tanto se asemeja al del cine irlandés y británico de protesta de los ochenta-, se asoma tímidamente el cine uruguayo.

El cine brasileño tiene un punto de partida singular en *Límite* (1929), de Mário Peixoto, sugerente y marcada por las vanguardias europeas de los veinte. Pero también cuenta con la importante película *Ganga bruta* (1933), de Humberto Mauro, y *O Cangafiro* (1953), de Lima Barreto, referentes ineludibles para los jóvenes de los sesenta, que tendrán en Glauber Rocha al máximo exponente internacional. Durante varias décadas será Nelson Pereira dos Santos quien dirija algunos de las historias socialmente más interesantes (*Río, quarenta graus*, 1955; *Vidas secas*, 1963).

Hoy día despunta un espléndido realizador como Fernando Meirelles (*Cidade de Deus*, 2001), que ha llegado a ser bien conocido fuera de su país y ha sido fichado por la industria internacional. Como en otros casos aquí mencionados, una cinematografía en desarrollo como la brasileña requiere la coproducción, en el caso de *Cidade de Deus*, franco-brasileña, a partir de una novela de Paulo Lins. Esta maravillosa cinta continúa el sendero antes pisado por *Pixote* o *Estación central de Brasil* y acaso trasparece en ella la violencia de Rocha, mezclada con la denuncia de la brutalidad indescriptible de muchas *favelas* del Brasil moderno desde los ochenta. Precisamente la denuncia será una de las notas comunes al cine latinoamericano desde, por lo menos, el Buñuel de *Los olvidados* de 1950.

La Revolución Cubana definió la trayectoria de diversas cinematografías latinoamericanas. En su país destacaron, además de un extenso elenco de documentalistas, Tomás Gutiérrez Alea, con una espléndida carrera pautada por *Memorias del subdesarrollo*, (1968) y *Fresa y chocolate* (1993),

Humberto Solás (*Lucía*, 1968; *Cecilia*, 1981) y Manuel Octavio Gómez (*La primera carga al machete*, 1969).

En el interesante cine chileno sorprendieron las películas de Raúl Ruiz (*Tres tristes tigres*, 1968), realizará la mayor parte de su obra en Europa, de Miguel Litin (*El chacal de Nahueltoro*, 1969; *Actas de Marusia*, 1976) y Helvio Soto (*Voto más fusil*, 1971).

El cine peruano tiene en Francisco Lombardi su máximo representante desde 1977, con películas polémicas como *Muerte al amanecer* (1977) y *Muerte de un magnate* (1980), por basarse en hechos reales, varias adaptaciones literarias de desigual acierto (*La ciudad y los perros*, 1985) además de dirigir proyectos internacionales como *No se lo digas a nadie* (1998).

El cine venezolano está representado por Roman Chalbaud con *El pez que fuma* (1977) y *La oveja negra* (1987), aunque tiene interés la adaptación de *País Portátil* del excelente narrador Adriano González León. Por lo demás, se trata de una cinematografía incipiente y muy dominada por la vasta industria omnipresente de la telenovela, visible, por ejemplo, en una producción reciente más irregular como *Secuestro express*, con la participación publicitaria de Rubén Blades. Como en otros casos, es difícil conjeturar si asistimos a un renacimiento del cine del continente.

El cine boliviano adquiere notoriedad por la creación de Jorge Sanjinés con su obra *El coraje del pueblo* (1971); y el ingenioso cine colombiano está representado por Sergio Cabrera con películas como *Técnicas de duelo* (1988) y *La estrategia del caracol* (1994) y Víctor Gaviria con *La vendedora de rosas* (1998). Han pesado mucho en el cine colombiano el humor de Cabrera o de una producción muy reciente como *Perder es cuestión de método*, la tragedia y la violencia y la buena adaptación de excelentes novelas de Fernando Vallejo y otros grandes narradores.

El cine japonés

La historia del cine en Japón se inició con los trabajos de varios pioneros, como Koyo Komada, a finales del siglo XIX. En apenas cuatro años la producción ya es muy alta, lo que lleva emparejado la multiplicación de empresas y Estudios cinematográficos, que en buena parte serán arrasados en el terremoto de 1923.

La industria no se desalienta ante esta catástrofe, e inmediatamente recompone su infraestructura; continuando con una producción tan intensa que llegó a superar los 700 filmes al año en el segundo lustro de los años veinte.

Fueron años en los que dieron sus primeros pasos directores como Teinosuke Kinugasa, Kenji Mizoguchi, Yasujiro Ozu y Heinosuke Gosho, quienes, entre otros, dirigieron las primeras películas totalmente sonoras a lo largo de los años treinta (hasta 1937 todavía se produjeron películas mudas).

La industria japonesa, sin embargo, dependerá durante unos años del equipamiento y película virgen llegados del exterior. Su producción se centró en las películas de época, feudales, - los "jidaigeki"-, que durante épocas convivieron con el cine que mira a las clases más populares, la vida contemporánea, -los "gendai geki"-, sobre una trama melodramática, y con el "shomingeki", una estructura temática basada en temas de la vida familiar y

del individuo, la clase media baja, desarrollados a caballo de la comedia y el drama.

Todos los directores evolucionaron durante los treinta y cuarenta sobre estos tres modelos temáticos, abriendo nuevas puertas a otros subgéneros que facilitaron la riqueza de un cine en buena medida de autoconsumo, que sólo conseguirá darse a conocer en Occidente a partir de los años cincuenta.

Los principales festivales internacionales de cine (Cannes, Venecia) abrieron las puertas al cine japonés concediendo importantes premios a películas como *Rashomon* (1954), de Akira Kurosawa -Oscar a la mejor película extranjera-, *Cuentos de la luna pálida de agosto* (1953) y *El intendente Sansho* (1954), de Kenji Mizoguchi, y *La puerta del infierno* (1953), de Teinosuke Kinugasa -también Oscar a la mejor película extranjera—.

Se descubrió en estas películas que su estructura narrativa estaba muy evolucionada y que tenía muchos puntos de contacto con todo lo desarrollado en Occidente. Son películas de época, históricas, feudales que sorprenden en todo el mundo y obligan a una revisión del cine anterior, circunstancia que se produce en diversas filmotecas y ciclos culturales.

También descubren el buen hacer de actores como el histriónico y encantador Toshiro Mifune -herramienta infalible de Kurosawa-, Chishu Ryu, Kinuyo Tanaka, Machico Kyo, Kazuo Hasegawa, Hideko Takamine, Masayuki Mori e Isuzu Yamada, Takashi Simura, Tatsuya, Nakadai, entre otros.

Quien logró asentarse en las salas occidentales con regularidad fue el gran Akira Kurosawa, que sorprendió a lo largo de su carrera con títulos excepcionales como *Vivir* (1953), *Los siete samuráis* (1954), *El mercenario* (1961), *Dersu Uzala* (1975), *Kagemusha* (1980) y *Ran* (1985), en los que profundiza, desde perspectivas diversas y momentos históricos diferentes, en el hombre y su relación con los demás. Con buen pulso narrativo irrumpe también en escena Kon Ichikawa con *El arpa birmana* (1956), un soberbio trabajo sobre el horror de la guerra que fue premiado en el Festival de Venecia.

Años después llegarán de forma aislada películas que continúan llamando la atención por la crudeza de ciertas historias y la reflexión continuada de los directores sobre temas arraigados en la tradición japonesa, como las de Nagisha Oshima, que muestra el lado trágico del sexo en *El imperio de los sentidos* (1976), y la obra de Shohei Imamura quien, con *La balada de Narayama* (1983), se adentra en el mundo de los sentimientos, en la realidad cotidiana de los habitantes de un pueblo que conviven en el más arraigado primitivismo.

El mundo del cómic, tan importante en Japón, continuó con su proyección internacional con *Akira* (1989), del maestro del *manga* Katsuhiro Otomo, quien participaría también en *Metrópolis* (2002) del animador Shigeyuki Hayashi (Rintaro).

Hoy en día, asistimos a un interesante renacimiento estético del muy prolífico cine hongkonés con los filmes originalísimos y perturbadoramente trágicos de de Wong Kar Wai (2046, *Deseando amar...*), por lo demás de gran éxito en festivales internacionales. Una obra como *Zatoichi* resume, a su vez, los inescrutables senderos evolutivos que llevan desde el cine de acción y artes marciales hasta una interesante propuesta artística, intersección que parece haber llamado la atención de un realizador norteamericano como Quentin Tarantino en su serie *Kill Bill*.

El cine europeo de los años treinta y cuarenta

Tras la implantación del sonido en todo el mundo, las industrias de cada país comenzaron a producir y a abastecer el mercado con películas que fueron interesando al público. No obstante, el clima político que se vive en varios países a lo largo de los años treinta y la Segunda Guerra Mundial afectaron irremediabilmente en el modo de hacer y los temas a abordar por quienes deseaban dirigir cine.

El cine francés se mueve en el realismo que se ofrece desde la tradición y los ambientes populares de René Clair (*Catorce de julio*, 1932) y Jean Renoir (*Toni*, 1934; *Los bajos fondos*, 1936; *La regla del juego*, 1939), y el que, con ciertas dosis de fatalismo, recrean Julien Duvivier (*Pepe-le-Moko*, 1937) y Marcel Carné (*El muelle de las brumas*, 1938), ambas películas magistralmente interpretadas por el gran actor Jean Gabin.

La guerra delimitó espacios. Más allá de abordar temas realistas, los directores franceses se centraron en las adaptaciones literarias y muy académicas en las formas, un cine llamado “de qualité”, con el que convivieron directores consolidados como Clair (*El silencio es oro*, 1947) y otros directores más jóvenes como Jacques Becker, Henry-George Clouzot y Robert Bresson.

El cine inglés comenzó a diseñar una estructura proteccionista para su cine,

dada la implantación del cine estadounidense en su mercado e industria. El gran impulsor del cine de los treinta fue Alexander Korda, director y productor que consiguió uno de sus grandes películas en *La vida privada de Enrique VIII* (1933). Son los años en los que Alfred Hitchcock demuestra que sabe contar historias (*Treinta y nueve escalones*, 1935; *Alarma en el expreso*, 1938) y Anthony Asquit alcanza su madurez con *Pigmalion* (1938).

No obstante, los treinta confirman que los británicos son unos maestros del documental. La Escuela impulsada por John Grierson y con apoyo del gobierno, permitirá que un grupo de directores (Basil Wright, Harry Watt, Paul Rotha, etc.) realicen un cine informativo de gran altura con el apoyo de maestros como el propio Grierson y Robert Flaherty.

Los años cuarenta van a estar dominados por la producción de John Arthur Rank, con películas de prestigio como *Enrique V* (1945), dirigida e interpretada por Laurence Olivier, uno de los mejores actores británicos y el que mejores adaptaciones hizo de la obra de William Shakespeare, y *Breve encuentro* (1945), de David Lean. Fueron años, los cuarenta, en los que el maestro Carol Reed dirige películas como *Larga es la noche* (1947) y *El tercer hombre* (1949), y los Estudios Ealing desarrollan una gran e interesante producción en el campo de la comedia social con gran ironía (*Pasaporte para Pimlico*, 1949; *Ocho sentencias de muerte*, 1949).

El cine alemán se muestra muy activo durante los primeros años treinta de la mano de Joseph von Sternberg (*El ángel azul*, 1930, con un excepcional papel de Marlene Dietrich) y Fritz Lang (*M. El vampiro de Dusseldorf*, 1931, con una interpretación especial de Peter Lorre), antes de que estos directores se incorporaran al cine estadounidense. George W. Pabst mostró su gran vena realista en *Westfront* (1930) y *Carbón* (1932).

El ascenso político de los nazis tiene su proyección en obras de singular relieve como *El flecha Quex* (1933), de Hans Steinhoff, y *El judío Süß* (1940) de Veit Harlan, mientras que la directora Leni Riefenstahl acomete dos de los pilares del documental cinematográfico: *El triunfo de la voluntad* (1934) y *Olimpiada* (1936).

Mas tarde, con un deseo de superar viejos traumas y, sobre todo, volver la mirada a la sociedad, surge el neorrealismo impulsado por una generación que, aunque escasa de recursos, supo ofrecer algunas de las historias más brillantes del cine en la inmediata postguerra. Este neorrealismo se extiende, como es sabido, a todas las facetas artísticas de esos años en Europa y en la aislada España: la novela, el teatro, la fotografía...

Dada la situación política europea, Italia se ve sumida en la producción de cine con marcado cariz propagandístico en la línea de *La corona de hierro* de Blasetti, y en la comedia intrascendente (llamada de “teléfonos blancos”) de Mario Camerini (*¡Qué sinvergüenzas son los hombres*, 1932).

No obstante, en la inmediata postguerra cobrará fuerza un movimiento neorrealista centrado en temas sencillos, extraídos de la vida cotidiana y plasmados con gran realismo y un tono visual próximo al documental. Estamos ante las obras maestras de Vittorio De Sica y el propio Federico Fellini, entre varios otros.

El cine soviético alcanza unos de sus grandes momentos con *Iván el Terrible* (1945), de Sergei M. Eisenstein, mientras que la presión política que se ejerce sobre los creadores obligará a realizar otras muchas películas que pretenden ensalzar la figura de Stalin, un culto a la personalidad que dará origen a un retroceso en la producción cinematográfica.

El cine europeo de los años cincuenta y sesenta

El cine europeo pasa por una situación de necesario proteccionismo por parte de los gobiernos de cada país, con el fin de poder establecer unos márgenes que permitan desenvolverse en el propio mercado ante la presencia del cine estadounidense.

Es una década de transición en la que directores muy jóvenes, en su mayoría surgidos del campo de la crítica cinematográfica, desean hacer frente al cine convencional y clásico. Para eso, a lo largo de la década, reclaman libertad de acción y creación y las ayudas para financiar sus proyectos, y darán origen a unos movimientos con proyección cultural y política que fueron conocidos como la “nouvelle vague” (Francia), el “free cinema” (Reino Unido) y el “Nuevo cine alemán”, entre otros, y siempre en conexión directa con lo que acontecía en diversos países americanos.

En Francia, junto con una producción en la que intervienen los directores como Jean Renoir (*La carroza de oro*, 1952), René Clair (*La belleza del diablo*, 1950) se encuentran excepciones como la de René Clément, con su singular *Juegos prohibidos* (1952), Henry-George Clouzot con la sorprendente *El salario del miedo* (1956), la originalidad y trascendencia del trabajo de Jacques Tati, maestro del humor inteligente y crítico, como lo demostró en *Las vacaciones de Monsieur Hulot* (1951) y *Mi tío* (1958), y el singular trabajo de Robert Bresson, que busca una ruptura en las formas a través de *Diario de un*

cura rural (1950) y *Un condenado a muerte se ha escapado* (1956).

La “nouvelle vague” marcará los nuevos itinerarios para el cine posterior.

El cine italiano se sostiene a partir de las películas que firman directores como Luchino Visconti que tras *Bellísima* (1951) y *Senso* (1954), abordará un cine espectáculo combinado con la reflexión social e histórica (*Rocco y sus hermanos*, 1960; *El gatopardo*, 1963; *La caída de los dioses*, 1969; *Muerte en Venecia*, 1971).

A Roberto Rosellini le interesan los problemas humanos, que aborda con diverso interés en *Europa SI* (1951) y, especialmente, en *Te querré siempre* (1953). El enigmático Michelangelo Antonioni profundiza en la incomunicación a través de su trilogía *La aventura* (1959), *La noche* (1960) y *El eclipse* (1962).

Sorprende por la proyección de su obra Federico Fellini, que también vive su momento más intenso y representativo de su carrera en esos años con filmes tan completos como *La strada* (1954), *Las noches de Cabiria* (1956) –una historia después versionada por el infatigable Bon Fosse-, *La dolce vita* (1958), *Ocho y medio* (1962) y *Amarcord* (1973), recibiendo varios Oscar de la Academia.

En los sesenta también Pier Paolo Pasolini propone alternativas, para muchos radicales, como las de *El evangelio según San Mateo* (1964) o *Teorema* (1968). Esta línea artística convive con otra más intrascendente, costumbrista o vulgar.

El cine británico mantiene vivas las líneas creativas de los cuarenta, más arropadas por la ayuda del gobierno. La comedia de los Estudios Ealing y las adaptaciones shakesperianas de Sir Lawrence Olivier convivieron con producciones bélicas y numerosas adaptaciones teatrales que habían sido éxito en el West End londinense.

En estos años las películas de David Lean evolucionaban entre la sencillez de *El déspota* (1953) y la superproducción (*El puente sobre el río Kwai*, 1957; *Lawrence de Arabia*, 1962). La productora Hammer vivirá su mejor momento industrial y artístico al abordar películas de ciencia-ficción como *El experimento*

del doctor Quatermass (1955), de Val Guest, y, especialmente, historias de terror en las que rescata los personajes clásicos que hiciera famosos la Universal, sólo con la diferencia que estas producciones ya eran en color. Así surgieron *La maldición de Frankenstein* (1957) y *Drácula* (1958), dirigidas por Terence Fisher e interpretadas por Peter Cushing y Christopher Lee, producciones que alcanzaron un notable éxito internacional.

El cine nórdico continuó ofreciendo excelentes trabajos, como el del maestro Carl Theodor Dreyer, que dirigió *La palabra* (1955), una obra completa en su fondo y forma. No obstante, a partir de esta década el nombre que recordará de forma decisiva la existencia del cine en estos países será el de Ingmar Bergman, el variable y trascendente director sueco que sorprende al mundo con unas películas cargadas de emoción, sentimiento, tragedia y humanidad.

A partir de *El séptimo sello* (1956) es descubierto en muchos países, en los que comienzan a revisar su obra anterior al tiempo que continúan su trayectoria con otros filmes tan sorprendentes como *Fresas salvajes* (1956) y *El manantial de la doncella* (1959).

El cine europeo contemporáneo

A partir de los años setenta, el cine europeo evoluciona a partir de los proyectos individuales de cada uno de los directores que buscan proseguir su carrera superando todos los obstáculos que, realmente, se le cruzan en su camino. No se puede decir que cada cinematografía tenga unas señas de identidad como grupo, ni que no existan filmes insulsos, pretenciosos o aburridos.

En gran medida, el gran público europeo continúa accediendo a las salas con el fin de visionar cine estadounidense; el interés por el cine propio destaca, de manera especial, en Francia, gracias a un sistema de financiación que permite acometer empeños de mayor fuste. El resto de cinematografías buscan sobrevivir en el corto espacio que le queda, con las ayudas de las administraciones nacionales, las coproducciones, la inversión de las cadenas de televisión pública (RAI, BBC, TVE...) y los fondos europeos que intentan dinamizar y defender un mercado mortecino y dependiente y paliar las deficiencias existentes.

El cine italiano continúa en manos de directores clásicos como Luchino Visconti, Federico Fellini, Pier Paolo Pasolini, aunque otros autores comienzan a demostrar creativamente sus inquietudes culturales e

ideológicas en títulos tan interesantes como *El conformista* (1970) y *Novecento* (1976), de Bernardo Bertolucci, *El árbol de los zuecos* (1974), de Ermanno Olmi, *Cinema Paradiso* (1989), de Giuseppe Tornatore, y el multipremiado trabajo del cómico Roberto Benigni *La vida es bella* (1998).

También apuestan, como Bertolucci, por un cine estilo Hollywood, alcanzando con *El último emperador* (1987), uno de sus momentos más brillantes, película que recibió nueve Oscar de la Academia.

En el cine alemán cogió el testigo la generación intermedia con nombres tan significativos, que con sólo nombrarlos se les atribuyen ejemplos notorios de buen cine. Werner Herzog dirige *Aguirre o la cólera de Dios* (1973), excepcional relato sobre la época de conquistas inspirado en las crónicas de la época y en un relato de Ramón J. Sender. Rainer W. Fassbinder, corrosivo analista de la sociedad alemana y del ser humano, firma películas dramáticas e intensas como *La ley del más fuerte* (1974) y *La ansiedad de Verónica Voss* (1981), entre otras (*Lili Marleen*, *El mercader de las cuatro estaciones*, etc.).

La personalidad de Wim Wenders crece en círculos de cinefilia de todo el mundo tras la proyección de *Alicia en las ciudades* (1973), *El amigo americano* (1977), la enigmática *París Texas* (1984), *Cielo sobre Berlín* (1987), mientras que Volker Schlöndorff muestra su madurez en *El tambor de hojalata* (1979), pasando después a trabajar en el cine estadounidense, como otros realizadores europeos y de otros continentes.

El cine británico se apoya en los trabajos de los veteranos Stanley Kubrick (*La naranja mecánica*, 1971; *El resplandor*, 1980) y Charles Crichton (*Un pez llamado Wanda*, 1988), para dar en los ochenta a una de las décadas más brillantes de dicha cinematografía con *Carros de fuego* (1981), de Hugh Hudson, y *Gandhi* (1982), de Richard Attenborough, entre otras, estela que continuarían producciones como *Cuatro bodas y un funeral* (1994), de Mike Newell, y *Secretos y mentiras* (1996), de Mike Leight.

Surge un cine de realismo social impulsado por Ken Loach (*Agenda oculta*, 1990; *Lloviendo piedras*, 1993; *La cuadrilla*, 2001), Stephen Frears

(*Mi hermosa lavandería*, 1985; *Café irlandés*, 1993) y Jim Sheridan (*En el nombre del padre*, 1993), y el éxito comercial de todos los tiempos fue *Full Monty* (1997), de Peter Cattaneo.

En el cine francés, junto con los François Truffaut (*La mujer de al lado*, 1981), Louis Malle (*Adiós muchachos*, 1987), sigue muy activo Claude Chabrol (*Inocentes con manos sucias*, 1974; *Un asunto de mujeres*, 1988; *No va más*, 1997) y Bertrand Tavernier (*Hoy empieza todo*, 1999), e irrumpen con fuerza Robert Guédiguian (*De todo corazón*, 1998) y los hermanos Luc y Jean Dardenne (*Roseta*, 1999) y Jean-Pierre Jeunet (*Amélie*, 2001).

Del resto de cinematografías, junto con el movimiento Dogme 95 impulsado por Lars von Trier (*Rompiendo las olas*, 1996) y otros cineastas daneses, que no lograron ocultar el acierto de películas como *El festín de Babette* (1987), de Gabriel Axel, o *Pelle el conquistador* (1988), de Bille August, se puede decir que son autores únicos (como el griego Theo Angelopoulos, el portugués Manoel de Oliveira, el yugoslavo Emir Kusturica, los finlandeses Aki y Mika Kaurismáki, el iraní Abbas Kiarostami, etc.) los que defendidos por la crítica internacional de cinéfilos y arropados por un sin fin de premios en los festivales más importantes, llegan con frecuencia a ciertas salas europeas para ser disfrutados por el público interesado en otras historias y maneras de narrar.

6.-Aspectos y ejercicios complementarios

Los ejercicios prácticos

Es evidente que una de las actividades prácticas del curso de cine debe ser el visionado y el comentario de filmes, ya sea completos –lo preferible en términos generales- o parciales, e incluso reducidos a un fotograma concreto, algo que será especialmente útil para estudiar ciertas cuestiones técnicas.

Serán importantes las prácticas de determinadas actividades profesionales, como el guión, el guión técnico, los copiones, los dibujos escenográficos, etc. Cabe señalar la relevancia de las lecturas de guiones y el cotejo con las películas correspondientes, así como los ejercicios de dibujos de planos, encuadres, escenografías, etc.

Otra posibilidad son las prácticas de sonorización, subtitulado, sincronización, etc.

Cuando sea posible, son aconsejables las prácticas de rodaje, con o sin filmación, en función de las condiciones materiales del curso y la facultad en la que éste se imparta. Tampoco puede dejarse de lado lo relativo al montaje y la posproducción.

Otra tarea posible en el aula, aunque se trate de una actividad afín al teatro, será la lectura dramatizada de guiones para reforzar la parte actoral cuando las circunstancias académicas así lo aconsejen. Lo mismo cabe afirmar de la

escenografía, la iluminación, etc.

No son desdeñables la lectura y la redacción de críticas cinematográficas. De ellas hay muestras, por ejemplo, en la obra de Jurado-López –muy escuetas- o en las fichas de Martínez-Salanova, en diversas revistas y periódicos, etc.

Al margen, puede pensarse también en el análisis de documentales y filmes publicitarios, por ejemplo. Algunos de éstos últimos, por lo menos en España, han sido filmados por importantes directores de cine, como Carlos Saura, Víctor Erice y otros.

Finalmente, pueden establecerse actividades mucho más definidas para los trabajos de clase, de tipo comparativo o de investigación. El estudiante puede contrastar filmes basados en un mismo guión o una misma fuente literaria: teatro y cine, novela y cine o varias versiones cinematográficas.

Para este último caso es muy interesante el contraste de las cuatro películas bien conocidas: dos de ellas tituladas *The Front Page* (1932 y 1974) y las otras dos, *His Girl Friday* (1940) y *Switching Channels* (1988), pues todas ellas son de diferentes realizadores, respectivamente: Lewis Milestone y Billy Wilder, Howard Hawks y Ted Kotcheff.

Un ejemplo de comentario aplicado a la pedagogía social

Entre los muchos ejemplos de comentarios de filmes aplicados que podría incluir esta Tesis tenemos el análisis minucioso de una película que permita trabajar con los diferentes aspectos y funciones del lenguaje audiovisual, añadiendo, además, la explotación didáctica de la misma en el contexto de la asignatura de Pedagogía social.

En el CES Don Bosco de Madrid se realiza la actividad titulada “Hoy empieza todo”. Se visiona un filme y se aplica el siguiente cuestionario:

CES DON BOSCO

Pedagogía Social

1º Ed. Social

Componentes del grupo:

HOY EMPIEZA TODO

1. Síntesis de la película.

2. Ideas o temas importantes desarrollados en la película.
3. Relación con la Educación Social.
4. Características del entorno sociocultural.
5. Necesidades de educación social que se detectan en el entorno.
Alternativas para la mejora de la realidad.
6. Características del protagonista que pueden formar parte del perfil del Educador Social.
7. ¿Qué otros personajes destacarías? ¿Por qué?
8. Relación de los personajes con el entorno.
9. Relación de los personajes con las instituciones.
10. ¿Con qué personaje te identificas más?
11. ¿Es posible separar lo personal y lo profesional en el desarrollo del trabajo?
12. ¿Qué posibilidades y qué dificultades encontrarías si tuvieras que intervenir en un contexto semejante?
13. Cómo se trata la creatividad?
14. Introduce el argumento de una escena inventada que hubiera cambiado el curso de los acontecimientos.
15. ¿Qué contenidos de los desarrollados en la asignatura hasta el momento se podrían aplicar en la intervención sobre las situaciones que se plantean en la película?
16. ¿...? Formula alguna otra pregunta que pueda aportar calidad a la reflexión de la dinámica.
17. ¿A qué destinatarios recomendarías la película?
18. Valoración personal.

Blanco y negro y color: posibles filmes para comentar

Ya he sugerido algunos aspectos de este pequeño debate historicista. Al igual que las convenciones del cine mudo, las convenciones del color también deben ser aclaradas en las sesiones del curso, con un especial énfasis en la historia del cine y sus sucesivas fases.

El profesor debe recordar a alumnos posiblemente poco acostumbrados a aquellos lejanos filmes de un tiempo ya ido que los códigos de 1915 –fecha de la prodigiosa *Birth of a Nation* de Griffith- o de 1925 no son los actuales, ni siquiera son comunes a los filmes, también, hoy, clásicos, de Welles o de Nicholas Ray.

En 1915 Griffith crea el filme redondo y completo –un film: un relato, frente a las películas anecdóticas de aquellos años diez-, con formato de largometraje, con sus 190 minutos de *El nacimiento de una nación*, con montaje en paralelo y encuadres y primeros planos expresivos y dramáticos, sintetiza el ritmo visual y el lenguaje fílmico, y finalmente convierte el cine en arte, como entonces subrayara Lilian Gish una y mil veces frente a los detractores de su director. El cambio de convención tuvo que ser entonces asumido por los productores y por el público, que solía salir huyendo de la sala ante los primerísimos planos del maestro, nunca vistos de ese modo hasta ese momento.

¿Qué quiero decir con esto? Sencillamente que el cine, como otras formas

de comunicación, requiere un hábito, hábito que debe inculcarse al alumno desde el primer día. Y un curso demasiado centrado en el presente sólo puede conducir a un tipo de visionado y análisis plano y automatizado, en lugar de la actitud crítica que debe nacer ante la observación comparada e históricamente bien fundada de filmes de distintas épocas: cine mudo, cine en blanco y negro (a veces tintado) y cine en color del tipo más contemporáneo. Esto, como mínimo, si realmente deseamos que el discente tenga un vasto panorama de lo que es ha sido el cine durante su desarrollo técnico, estético e industrial.

Pero vayamos al problema del color, que es más complejo de lo que suele creerse, pues habitualmente se postula entre los legos en este arte que existió un cine mudo y luego uno sonoro, que hubo filmes en blanco y negro y después los hubo en color. Sobre esto último, hay que añadir que películas como *El gabinete del doctor Caligari* o *El doctor Jeckyll y Mr. Hyde*, ambas de 1920, no eran exactamente filmes en blanco y negro, bicromos, sino filmes coloreados. El primero, de Robert Wiene, llevaba secuencias tintadas de distintos colores, mientras que la obra de John S. Robertson sobre la novelita homónima de Robert L. Stephenson, con el genial John Barrymore al frente del reparto, ofrecía al espectador de 1920 un contraste curiosísimo entre las secuencias de interior en un color y las de exteriores en otro. Los dos filmes ofrecen un perfecto complemento a la lección de historia del cine y permiten apreciar justamente el peculiar uso del código cromático a la altura de la tercera década de vida de esa nueva arte.

Con este comentario y otros parecidos, aliados con un adecuado visionado de ambas películas, el alumno comprenderá mucho mejor estas cuestiones y otras anejas, como la del paso al color completo, al Technicolor, etc. Y lógicamente se hará cargo de los trucos especiales del cine moderno como los que vemos en *Schindler's List*, por ejemplo, o del usos de trucos ópticos como la noche americana en los filmes de técnica norteamericana (y, por contagio, en muchos más, de otros lugares).

Al margen del color, con ejemplos parecidos a las dos películas de 1920 citadas, cabe hacer hincapié en otros detalles visuales de la misma época: los elaborados carteles de *El gabinete* en su primera versión alemana, luego mutilada y

deformada, pero hoy restaurada; o el primitivo copyright de Griffith en *Birth of a Nation*.

El cine de autor: una propuesta de la Universidad Carlos III

Esa universidad madrileña ha establecido un interesante curso de cine de autor cuyo programa está estructurado de la siguiente forma:

CINE DE AUTOR (09 - 11713) Licenciado en Comunicación Audiovisual

(Fecha Revisión: 01.09.2006) Curso Académico: 2006/2007

Departamento de Periodismo y Comunicación Audiovisual

OPTATIVA

CURSO: 3º

CREDITOS: 6

CREDITOS ECTS: 4.5

CUATRIMESTRE: 2º

HORAS/SEMANA: 4

PROFESOR COORDINADOR: ROBERTO CUETO LLERA

OBJETIVOS:

Iniciación al análisis cinematográfico a partir de la obra fílmica de

realizadores con personalidad estilística y temática reconocible.

Aproximación al concepto de cine de autor, como:

-Movimiento histórico que sucede al clasicismo, instauro el modernismo y es sucedido por el posmodernismo.

-Modo de narración que se rige por unas normas específicas.

-Categoría de mercado: el cine de autor como "género", película de arte y ensayo o de festival.

PROGRAMA:

1. Movimientos de ruptura en el cine clásico: manierismo, relevo generacional, surgimiento nuevos cines nacionales.

2. La política de los autores. La nueva ola. La nueva crítica.

3. El cine de autor. Escritura. El lugar del espectador.

4. Geopolítica del cine: ¿cómo se crea un autor del Tercer Mundo?

5. El caso norteamericano: el cine "indie"

6. Más allá de la ficción: auto-expresión en la vanguardia, animación alternativa, el documental ensayístico.

7. Crisis del modelo de cine de autor. Del autor al texto y del texto al contexto. Posmodernismo.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

Los alumnos deberán llevar a cabo los trabajos y lecturas que se indiquen a lo largo del curso y realizar un examen final.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

- BORDWELL, David.: "La narración en el cine de ficción". Barcelona, Paidós, 1985.
- BURCH, Noël.: "Praxis del cine". Madrid, Fundamentos. 1970.
- CAUGHIE, John (ed): "Theories of Authorship". Londres, BFI, 1981.
- FONT, Doménec.: "Paisajes de la Modernidad". Barcelona, Paidós, 2002.
- HEREDERO, C.F y MONTERDE, J.E. (eds): "En torno a la nouvelle vague. Rupturas y horizontes de la modernidad". Gijón, etc., 2003
- ORR, J.: "Contemporary Cinema". Edimburgh Univ. Pres, 1998.
- STAM, R., BURGOYNE, R. FLITTERMAN-LEWIS, S.: "Nuevos conceptos de la teoría del cine". Barcelona, Paidós, 1999.

Como puede observarse, el profesor encargado ha elegido una perspectiva filosófica y política para abordar esta importante cuestión, no siempre tratada en los manuales tradicionales ni en los cursos de tipo y estructura más convencional. Se trata de un modelo que merece ser tenido en cuenta.

El problema de la filmografía y la bibliografía

El primer problema práctico que se plantea al profesor y al alumno de esta asignatura y de esta disciplina es el del visionado de filmes como base para las clases teóricas, la discusión, el comentario o las tareas prácticas y trabajos de que se trate en cada momento. Ya he indicado cómo este problema reviste particular gravedad en muchas facultades en las que el cine no es sino un recién llegado, si es que no es un advenedizo o verdadero un “sin techo”, con todos los inconvenientes que ello supone.

A ese problema se añade otro, menos acuciante pero que puede presentarse también con molesta periodicidad. El discente plantea a veces su incomodidad por la obligación de dominar, por así decirlo, dos bibliografías de notables dimensiones: la fílmica y la escrita, las películas y las páginas impresas sobre ellas, la historia, la técnica etc. del cine.

Sobre los filmes, hay que decir que la abundante filmografía en vídeo y DVD permite tener acceso a una relativa variedad de cintas, con las cortapisas propias de un mercado comercial poco interesado en aquello que no tiene una venta y una salida fácil. Sin embargo, las aficiones coleccionistas e historicistas de las últimas décadas y el carácter ahora historiable e histórico del séptimo arte nos brindan nuevas posibilidades: recientemente, cabe adquirir filmes tan poco frecuentes como clásicos de Robert Wiene, Búster Keaton, Murnau, John S.

Robertson, Fritz Lang o el mismo Griffith en una colección denominada “Orígenes del Cine”, distribuida por Divisa. Pese a ello, las consabidas restricciones comerciales imponen los títulos mejor conocidos de esos autores y no otros igualmente recomendables y recordados por los manuales de historia del cine. Paralelamente, se presenta el problema de que muchos de estos filmes son cortos – en la época temprana los únicos verdaderos largometrajes fueron algunos del maestro Griffith-, entre 25’ y 60’, aproximadamente, lo que complica su explotación comercial en estos tiempos de largometrajes. En algunas distribuidoras modernas, este mal se solventa vendiendo varias películas en un solo disco.

Otras colecciones, como la especializada “Búster Keaton de Filmax o “Clásicos RKO” de Miravista y de Manga Films, ponen a nuestra disposición obras seminales maravillosas como *El colegial*, *King Kong* –en doble versión, original y coloreada, ésta última-, *La fiera de mi niña*, *Ciudadano Kane*, *Sospecha* o *Fort Apache*, entre otras.

Siempre es posible, con paciencia y bolsillos profundos cabe hacerse con una pequeña videoteca apta para los cursos, y si no, si un título de los más conocidos del cine antiguo se nos resiste, cabe acudir al país vecino en busca de otras piezas apreciadas, con una serie titulada “L’Odyssée du Ciné” de Bach Films, con interesantes propuestas.

No son hoy raras las restauraciones de estos maltratados filmes del pasado: las ha emprendido, por ejemplo, la Friedrich Wilhelm Murnau Stiftung en Alemania, por ejemplo, con la obra de Murnau o de Wiene, que recuperan así los carteles, virados y tintados originales.

Este *revival* del cine de las primeras décadas en quioscos, librerías y hasta grandes superficies presagia un renacer del arte del celuloide, con cinematecas, festivales, colecciones, libros, etc., de los que conviene hacer un buen uso pedagógico.

Los libros son otro cantar, pues la bibliografía de los materiales impresos es, en principio, tan abundante como la de los propios filmes –si no más- y serán muchos los ejemplares necesarios para satisfacer a nuestra clientela universitaria, mientras que un único DVD basta para un visionado en el aula si no queremos

incurrir en el anatema de la copia ilegal.

De modo que será útil que el profesor se imponga la solución práctica de este problema incluso antes de que se presente expresamente. Deberá ponderar la utilidad de ciertos manuales o de artículos, pero sin llegar a abrumar al discente con un panorama de trabajo de por sí saturado de filmes excitantes y relevantes, día tras día, en las salas comerciales y los videoclubs. Los inconvenientes del cine en cuanto a su actualidad, vigencia y modernidad así lo imponen, como sucede también en el caso de la poesía de hoy, la novela de hoy, etc.

En términos generales, dados los límites razonables de un curso de cine, no es posible ni seguramente deseable ofrecer un gran repertorio bibliográfico con pretensiones de exhaustividad, sino una selección útil de los materiales disponibles que pueden tener interés para la preparación y el desarrollo del curso. Las carencias de las facultades en las que el cine ejerce como incómoda materia fronteriza –filología, historia, publicidad...- se multiplican al llegar a sus bibliotecas, generalmente ayunas de fondos sobre cine y en particular de fondos verdaderamente especializados y, por así decirlo, profesionales.

Sin embargo, precisamente hoy es una tarea demasiado fácil la elaboración de una bibliografía extensa sobre la mayoría de los temas que puedan surgir, tanto disponible en forma impresa, como en diversos soportes magnéticos o en la *web*. Como abundan los lugares de donde extraerla, justamente la dificultad reside en la selección crítica de esta masa bibliográfica, donde cumple al profesor ofrecer ayuda y orientación. De ahí que deba preferirse con mucho la calidad al número, lejos de querer sorprender ingenuamente (y de hecho, ya nadie se sorprendería) con el volumen aparatoso de una información que está al alcance de todos.

Precisamente, en este punto de la bibliografía todo crítico y profesor de cine sabe que la proliferación de las fuentes y las herramientas, los estudios y los análisis literarios es ya considerable –aunque no pueda compararse con otras disciplinas históricas- y que su crecimiento se produce en progresión geométrica, aunque siempre persistan las inevitables lagunas de toda ciencia humana.

De hecho, hoy día es imposible consignar en un repertorio bibliográfico con fines docentes todas las entradas relativas a la mayoría de los realizadores, filmes, géneros o temas, sin proceder a su indispensable criba y selección. El criterio fundamental debe ser, así pues, -insisto- el de seleccionar los títulos básicos por importancia, aportaciones, novedad y calidad. En muchos casos, aunque no ha sido éste el móvil principal de la selección, debe comprobarse la disponibilidad en tiendas y bibliotecas, y en especial debe hacerse así en el caso de revistas y materiales más o menos efímeros propios de las hemerotecas.

En el curso de los meses de elaboración de esta tesis la abundancia de materiales en ciertos temas de constante seguimiento y, por contraste, las alarmantes carencias en otros casos -ya lo he advertido- han venido a confirmar lo acertado de este proceder metodológico y expositivo, aunque evidentemente, mis criterios de selección podrán resultar discutibles. La intención de fondo ha sido la de no olvidar nunca la utilidad práctica y la intención pedagógica de un repertorio que sin duda seguiré usando a lo largo de los años.

He aludido arriba a los materiales efímeros: una de las grandes plagas de la documentación cinematográfica es la dispersión y la dificultad de acceder a muchos filmes y documentos que pasan rápidamente por las páginas de los suplementos de periódicos y las revistas y que se pierden en el olvido después de una breve fase de actualidad en manos de lectores rápidos y de circunstancias.

Cualquier trabajo de investigación presentará este tipo de problemas instrumentales y prácticos: falta de documentos, penuria de bibliografía, carácter efímero y desechable de los materiales, muchas veces asociados a la publicidad y su inevitable caducidad... Para evitarlo, el docente debe anticiparse y recoger por todos los medios posibles un caudal de material suficiente para los propósitos del curso, y -lo que es más importante- acostumbrar al discente -crítico en potencia, al menos en teoría- a considerar estos materiales como un archivo a largo plazo y de gran rentabilidad futura.

Una parte de los filmes que se exhiben comercialmente cada día y cada semana terminarán por volverse clásicos, lo que hará más necesario recurrir a ese

archivo personal y colectivo. Otros no tanto, pero si podrán servir no obstante como casos de estudio sociológico, histórico, etc.

Indudablemente, en el ángulo inverso, muchas veces oímos decir que los filmes de los inicios del cine son difíciles de encontrar, aunque hoy los más famosos hayan sido reeditados, remasterizados e incluso ofrecidos a bajo precio en forma de colecciones de quiosco. Lamentablemente, las circunstancias favorables no siempre hacen posible localizar bastantes filmes mudos o de los primeros años, y son pocas las colecciones institucionales que los copien o los presten. Las condiciones de su conservación dejan mucho que desear –falsas coloraciones, defectos, cortes, pérdidas completas o parciales...- y el aficionado que desee estudiarlos históricamente tendrá grandes problemas con los que enfrentarse.

Es curioso que el cine sea a un propio tiempo un arte lo bastante viejo y lo bastante nuevo como para acumular los dos tipos de problemas opuestos de documentación y de rastreo de fuentes.

Ideas para un cine-forum por realizadores, países y épocas

Repasada la cuestión de las fuentes en las páginas precedentes, salta a la vista que una necesidad evidente del curso de cine es la selección y la organización de un material fílmico inabarcable con fines docentes. Ningún curso da para proyectar centenares o miles de películas que pueden ser relevantes por una u otra razón y con muy diferentes aplicaciones didácticas en diversas asignaturas y facultades de la universidad española.

Al mismo tiempo, cabe señalar el interés que puede tener un cine-club universitario en cualquier facultad, campus o universidad española. Los alumnos, los profesores y la comunidad en torno pueden salir muy beneficiados de esta actividad paralela o extracurricular y de gran tradición en muchos países. De ella han salido notables críticos, especialistas, espectadores con criterio y aficionados de toda laya.

El acuciante problema del visionado, en clase o en un cine-club organizado ex profeso, puede resolverse con la preparación previa de un corpus suficiente de obras esenciales para ser visionadas.

Supuestas ya las dificultades o facilidades para obtener los filmes que ya he señalado en el apartado anterior, se presenta inmediatamente otro problema, como es el de la selección de esas cintas. Ninguna es, en sí, obligatoria, ya que no se trata

de una rígida imposición ni de un canon intocable⁴¹, pero de esa lista antológica cabe extraer las películas que pueden comentarse de pasada en las clases teóricas como ejemplos, de forma más detenida en las prácticas de análisis fílmico o en los trabajos y exámenes correspondientes a casi cualquier curso.

Como anotan los Agel al comienzo de su estudio por directores, se trataría de abarcar pedagógicamente autores diferentes por época, estilo, planteamientos vitales y culturales, etc., con idea de dar una visión “lo más amplia posible dentro de la estrechez propia de unos ejemplos” (p. 71).

¿Cómo emprender tan vasta tarea? El mismo docente no podrá preparar fácilmente una asignatura inmanejable por la amplitud de su corpus, y mucho menos el alumno, acuciado por otras asignaturas y por las necesidades de su carrera y su vida particular. Las mismas videotecas universitarias no ofrecerán demasiados títulos, y será muy poco a poco que el profesor pueda irse haciendo con algunas obras fundamentales.

La clave de estos problemas, que cabría debatir extensamente, podría estar en un planteamiento antológico como el que, en su momento, seguimos los dos autores de una obra de consulta como *La fragua del cine*, en 2002: establecer dos o tres criterios de selección objetivos –zona geográfica (países, continentes...), directores y actores- y lógicamente un firme rasero de calidad incuestionable y de disponibilidad, ya que algunas cintas clásicas son extremadamente difíciles de encontrar fuera de las colecciones muy especializadas.

Dejando este último criterio al margen, los otros bastarán para señalar una cantidad más que suficiente de títulos, que en aquella obra se limitó a quinientos filmes -250 entre EE.UU. y Europa, y 250 entre España e Hispanoamérica

⁴¹ La misma canonicidad de ciertos filmes podría ser objeto de otra Tesis Doctoral aneja a ésta, pero siempre estaría sujeta a discusión. Los estudios del canon se han puesto muy de moda desde la aparición de la obra de Harold Bloom, *El canon occidental*, en 1994 (trad. española en Barcelona, Anagrama, 1995). Ésta trata, como se sabe, el canon impreso y literario, esto es, “la escuela y los libros de todas las épocas”, según el subtítulo que entonces le puso su autor, y no el cine u otras expresiones artísticas. Un problema aparte es el hecho de que el cine pueda ser o no canónico para un estudioso tan conservador como Bloom.

Un criterio poco ortodoxo, aunque viable, sería el de la taquilla o el éxito, al que ofrece un asomo el interesante capítulo “Películas con mayor número de espectadores”, del *Diccionario Espasa* de Augusto M. Torres (pp. xli-xliii).

(prólogo, p. 9)-. La selección de ciertas obras puede ser discutible, como es lógico, pero también resultará firme y segura la elección de otras obras ampliamente reconocidas.

Lo esencial es que de esa cantera cabrá extraer las cintas relevantes para el comentario en la seguridad de no cometer errores que puedan condicionar gravemente a nuestro alumnado.

Como no es éste el lugar para discutir muchas de esas elecciones o la antología misma, remito a aquel libro reciente para más información sobre esa lista, entonces ordenada cronológicamente y por criterios que pueden resultar útiles al profesor o a los alumnos interesados e realizar esta actividad o en organizar formalmente un cine-club universitario.

7.-Conclusiones

He partido en estas páginas de un criterio esencial expuesto en el prefacio: el cine es un fenómeno histórico, social, de masas, industrial y económico de primera magnitud en la sociedad humana actual y del último siglo largo de historia de nuestra civilización. Por otro lado, es un arte, según los historiadores más reconocidos, y un arte historiable, con un recorrido propio rico y variado.

Aunque cada vez resulta más difícil recuperar la contextura original de un libro, de un poema o de un film individual, especialmente en un comienzo del siglo XXI visiblemente orientado ya hacia el soporte informático de la información, es patente la necesidad de ese rescate, ya se trate de una obra reciente o clásica, de un film de los orígenes del cine, de la etapa muda, de los años cuarenta del siglo XX o incluso de hace tan sólo una o dos décadas. Esto no será sólo importante en los cursos de historia del cine, sino que es también útil destacarlo en otro tipo de cursos.

Como tal actividad humana y artística el cine no sólo es historiable, sino que adquiere por muchos motivos concurrentes los caracteres de una disciplina digna de entrar en el elenco de las materias universitarias.

Una vez demostrada esta premisa, cumple repasar los procedimientos, estructuras y recursos académicos disponibles y contrastarlos con las necesidades de esta nueva materia de estudio. Aunque se trate de una asignatura de reciente

implantación, ello no menoscaba su interés ni su utilidad educativa. Queda bastante clara su vinculación directa con el problema de la comunicación, las disciplinas asociadas con la imagen, las nuevas tecnologías y la moderna pedagogía, pero también es evidente su carácter de materia aplicable a muchas carreras universitarias: historia, sociología, derecho, economía, ciencias del espectáculo, magisterio, arte, etc.

Pese al general interés académico y al vasto abanico de posibilidades formativas, suele comprobarse una preparación superficial de muchos docentes de la materia, situados ante una asignatura sobrevenida, improvisada o añadida un tanto caprichosamente a ciertos planes de estudios.

Frente a ese panorama poco satisfactorio, ha quedado bien asentado que el profesor de cine debe tener una sólida base profesional, formativa y pedagógica si deseamos que esta disciplina tenga realmente el puesto que merece en nuestras aulas universitarias. Ese docente debe ser, a un propio tiempo, siempre que sea posible, un experto profesional del cine, un crítico avezado, un tecnólogo capaz, un pedagogo y asimismo –no lo olvidemos- un hábil promotor de esta nueva disciplina necesitada de competencia técnica y profesional, pero también de apoyo y comprensión a todos los niveles.

Ello no implica un desconocimiento de la historia del cine, sino todo lo contrario, aunque el planteamiento historicista de la disciplina en cuestión sea sólo una de las posibilidades que tenemos al alcance de nuestra mano. En realidad, los distintos abordajes de la materia traen aparejados muy varios acercamientos metodológicos que he pretendido sintetizar en las páginas precedentes. No es lo mismo el cine aplicado a la historia, que a una facultad de Derecho, a una de Sociología, Magisterio, Publicidad o Imagen y Sonido, entre otros ejemplos evidentes.

Es indudable que hay que atender al cine y su historia como materia de enseñanza, como parte de la cultura de la imagen y como cumbre del desarrollo paralelo de la tecnología y del arte visual.

Estas posibilidades se amplían notablemente si tenemos en cuenta las virtudes pedagógicas del cine como instrumento de enseñanza, como recurso

disponible para el maestro y el educador en general. El cine resulta indudablemente un instrumento formativo de primer orden, lo que trae de la mano los novedosos descubrimientos de la tecnología de la educación y sus numerosas aplicaciones en el aula. Es un instrumento polivalente, apto para cualquier público, universal y dúctil a cualquier acercamiento a muy variados objetivos.

Se ha hablado frecuentemente de su potencial educador, y es indiscutible su influencia en todas las capas de la sociedad, lo que lo convierte en un inmejorable vehículo para difundir contenidos estéticos, éticos, humanísticos, históricos, etc. Se ha subrayado en ocasiones su velada, pero potente acción de estandarización cultural, de moralización, e incluso los más críticos han destacado su sutil capacidad para fomentar el consumo o ciertas conductas sociales, muchas veces de inspiración norteamericana.

Ello puede ser criticable, pero habla muy a las claras de la capacidad de persuasión, de sugestión y, por tanto, también educativa de este medio. Por otro lado, no todo el cine es de origen estadounidense ni tiene un sentido unívoco, y cabe destacar, si el profesor lo estima oportuno, aquellas cinematografías que ponen en duda el modo de representación institucional y sus contenidos ideológicos aledaños. Precisamente, la ductilidad del cine como arte y como forma de comunicación deja espacio a tendencias distintas y hasta contrapuestas.

En este amplio panorama formativo *sobre* el cine o *con* el cine, cabe destacar la cuestión del comentario de textos fílmicos, entre otros ejercicios que he ido indicando a lo largo de estas páginas. El criterio del análisis puede ser también más o menos maximalista o minimalista, desde el simple visionado hasta un hipotético curso monográfico sobre una época, una tendencia, un director o incluso un film. Aunque, en principio, los cursos tan restringidos no serán demasiado prácticos, tampoco son en absoluto desdeñables.

Ese comentario fílmico debe atender a todos los aspectos indicados en las secciones precedentes, sin descuidar ninguno: preproducción, producción, rodaje y montaje, post-producción y difusión en general, sin omitir los soportes, que hoy cambian vertiginosamente. Recordemos que éstos últimos tienen una marcada

influencia en el terreno sociológico.

Para ese comentario más o menos detenido es importante ofrecer una mínima proyección histórica, y que éste se haga a partir de un corpus contrastable y de calidad. De ese corpus pueden extraerse ejemplos y filmes característicos de determinadas épocas o industrias de un modo ordenado que sea, en sí mismo, una historia del cine a través de sus conquistas técnicas y de sus realizaciones concretas en cada momento de su desarrollo.

En esencia, propugnamos un acercamiento integral e integrador, completo, exhaustivo en lo posible y, naturalmente, como he subrayado varias veces, multidisciplinar, porque multidisciplinarios son el cine y su industria. Esto debe rezar especialmente para muchas asignaturas técnicas o de tipo aplicado, en las que podríamos tener la engañosa tentación de hacer un enfoque demasiado restringido de la materia del cine.

Por último, no hay que descuidar precisamente este aspecto contextual de la enseñanza del cine: no es lo mismo impartirla en una facultad de Historia que en una de Derecho o de Sociología. Pese a ello, deberían cumplirse unos criterios mínimos de historicidad y de globalidad, de forma que el curso no resulte demasiado restringido o aplicado de forma unívoca y poco abarcadora a una determinada disciplina.

En realidad, en un terreno casi yermo como éste, es más lógico y productivo acercarse a la materia desde un ángulo más amplio y generoso, y hasta comparativo (cine y teatro, cine y literatura, cine y otras artes...).

Cuando estas incursiones no sean posibles, los ejercicios prácticos que he detallado y otros que pueden añadirse a ellos pueden ser utilizados como puente hacia esas disciplinas afines o como instrumento para hacer la materia más abarcadora o más apta para aplicaciones pedagógicas muy variadas.

En suma, estamos ante una posibilidad de que el cine se convierta decididamente en una disciplina universitaria con dignidad y altura científica: en nuestra mano está el mejorarla y adaptarla a sus contextos de impartición y a las necesidades de nuestros alumnos.

8.-Bibliografías

A) Bibliografía de materiales pedagógicos:

- AGUADED GÓMEZ, José Ignacio, «La educación ante el mundo audiovisual», *Huelva Información*, Septiembre 1986-Mayo 1987.
- , coord., *Medios audiovisuales para profesores*, Huelva, ICE de la Universidad de Sevilla en Huelva-Centros de Profesores, 1992.
- , “Audiovisuales en una escuela renovada. Viaje por los medios”, en *Medios audiovisuales para Profesores*, Huelva, ICE de la Universidad de Sevilla en Huelva-Centros de Profesores, 1992.
- , «Vers une formation du professorat et une dynamisation communale en moyens d'information», ponencia presentada en el Congreso «*Faut-il former les jeunes de l'actualité*», París, Unesco-Clemi, 1993.
- , *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde los medios*, Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz “Prensa y Educación”, 1993.
- ; PÉREZ RODRÍGUEZ, M. A., coords., *Enseñar y aprender con prensa, radio y televisión. Simposio Andaluz*, Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y educación», 1992.
- ; PÉREZ RODRÍGUEZ, M. A., «Reconquistar la comunicación. Alumnos y profesores, productores de mensajes y medios», *IV Encuentro Internacional sobre el libro escolar y el documento didáctico*, Badajoz,

- Universidad de Extremadura, 1992.
- AGUARELES ANORO, M. A., *Educación y Nuevas Tecnologías*, Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona, 1988.
- ALBERO ANDRÉS, M., *La televisión didáctica*. Barcelona, Mitre, 1984.
- ALIJA PALLARONE, E. L., *El Soporte Audiovisual en la Estructura Educativa*, Madrid, Universidad Complutense, 1982.
- ALONSO M.; MATILLA, Luis, *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*, Madrid, Akal, El Mochuelo pensativo, 1991.
- APARICI, Roberto, *Tecnología educacional*, Madrid, UNED, 1991.
- ; GARCÍA MATILLA, Agustín, *Lectura de imágenes*, Madrid, La Torre, Proyecto didáctico Quirón, 1987.
- ; GARCÍA MATILLA, Agustín, *Imagen, vídeo y educación*, Madrid, FCE, Paideia, 1987.
- APARICI, Roberto; VALDIVIA; GARCÍA MATILLA, Agustín, *La imagen*, Madrid, UNED, 1987.
- APARICI, Roberto; GARCIA MATILLA, Agustín, *Imagen, vídeo y educación*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- ÁREA, M., *Los medios, los profesores y el currículo*, Barcelona, Senday, 1991.
- BANDURA, A., *Social Learning Theory*, Nueva York, General Learning Press, 1971.
- BARCHECHATH, E., ed., *Pour une renaissance de l'éducation en Europe. Vol. 1*. Directorate-General for Science, Research and Development-Commission European Communittes, 1987.
- BARNES, D., *Practical Curriculum Study*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1982.
- BARTOLOMÉ, A. R., *Análisis de la producción y aplicación de programas audiovisuales didácticos*, Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona, 1987.
- , *Nuevas tecnologías y enseñanza*, Barcelona, Graó, 1989.
- , *Vídeo interactivo. El audiovisual y la informática al encuentro*. Barcelona, Alertes, 1990.

- BARTOLOMÉ, D.; SEVILLANO, M. L., *Enseñanza-aprendizaje con los medios de comunicación en la Reforma*, Madrid, Sanz y Torres, 1991.
- BAZALGETTE, C., *Los medios audiovisuales en la educación primaria*, Madrid, MEC-Morata, 1991.
- , *et al.*, *L'éducation aux médias dans le monde*, París, Clemi-Unesco-British Film Institute, 1992.
- BACHMANN, P.; SCHULTZ, M., *Concevoir et produire un document audiovisuel*, París, CFPJ, 1991.
- BEAUDOIN, J., *Le journal vidéo au collège et au lycée*, París, CFPJ-Cleml, 1992.
- BRYAN KEY, W., *Sedución subliminal*, Buenos Aires, Vergara.
- CABERO ALMENARA, J., *Tecnología educativa: utilización didáctica del vídeo*, Barcelona, PPU, 1989.
- CÁCERES, M. D.; CAFFAREL, C., "La investigación sobre la comunicación en España: un balance cualitativo", *Telos*, 32 (1993), pp. 109-124.
- CAMPEAU, P. L., "Selective Review of the Results of Research on the Use of Audiovisual Media to Teach Adults", *AV Communicational Review*, 1 (1975), pp. 5-40.
- CANO, P. L.; SALA, R., *La producción ejecutiva de material videográfico en las escuelas*, Barcelona, Alta Fulla, Fundación Serveis de Cultura Popular, 1991.
- CLARK, R. E., «Reconsidering Research on Learning from Media», *Review of Educational Research*, 53.4 (1983), pp. 445-459.
- ; SUGRUE, B. M., *Research on Instructional Media*, en G. L. Anglin, ed., *Instructional Technology. Past, Present and Future*, Englewood, Co. Libraries Limited, Inc., 1991.
- ; VOOGEL, A., «Transfer of Training Principles for Instructional Design», *E.C.T.J.*, 33.2 (1985), pp. 113-123.
- CLEMI, *Moyens d'information et enjeux éducatifs: pour une approche critique*, París, Ministère de Éducation Nationale, 1990.
- , *Medias et éducation. Références documentaires*, n° 54, París, Ministère de

- 1'Éducation Nationale, 1991.
- COLOM CAÑELLAS, Antonio; SUREDA NEGRE, Jaume; SALINAS IBÁÑEZ, Jesús, *Tecnología y medios educativos*, Madrid, Cincel, 1988.
- COPPEN, H., *Utilización didáctica de los medios audiovisuales*, Madrid, Anaya, 1982.
- ECO, Umberto, *Apocalípticos e integrados*, Barcelona, Lumen, 1985.
- ALONSO ERAUSQUIN, Manuel; MATILLA, Luis, *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*, Madrid, Akal, 1990.
- FAURE, E., *Aprender a ser*, Madrid, Alianza, 1983.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M., *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*, Madrid, UCM, 1989.
- FERRÉS, J., *Cómo integrar el vídeo en la escuela*, Barcelona, CEAC, Aula práctica, 1988.
- FONTCUBERTA, J., *Fotografía: conceptos y procedimientos. Una propuesta metodológica*, Barcelona, Gili Gaya, 1990.
- GAGNE, R. M., *Principles of Instructional Design*, Nueva York, Holt, Reinhart and Winston, 1974.
- GARCÍA SÁNCHEZ, J. L., *Lenguaje audiovisual*, Madrid, Alhambra, Biblioteca de Recursos, 1989.
- GUBERN, Román, *La mirada opulenta*, Barcelona, Gustavo Gili, 1987.
- KRASNY BROWN, L., *Cómo utilizar bien los medios de comunicación. Manual para padres y maestros*, Madrid, Visor, 1991.
- LÓPEZ ARENAS, J. L.; CABERO, J., *Bite. Bibliografía sobre tecnología educativa*, Sevilla, Universidad, GID, 1992.
- MARTÍN, M., *Semiología de la imagen y pedagogía*, Madrid, Nancea, 1987.
- MARTÍNEZ OTERO, Valentín, *Comunidad educativa*, Madrid, CCS, 2006.
- MARTÍNEZ SALANOVA-SÁNCHEZ, Enrique, *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*, Huelva, Grupo Comunicar, 2002.

- McLUHAN, Marshall, *La galaxia Gutemberg*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1985.
- Materiales de apoyo. Programa Prensa-Escuela*, Madrid, Ministerio de Educación, 1990.
- NADAL MARTÍN, M. Ángeles; PÉREZ CELADA, Victoria, *Los medios audiovisuales al servicio del centro educativo*, Madrid, Castalia-MEC, Biblioteca de Centro, 1991.
- NADANER, D., "Toward an Analysis of the Educational Value of Film and Television", *Interchange on Educational Policy*, 14.1 (1983).
- DE PABLOS PONS, Juan, *Cine y enseñanza*, Madrid, MEC, 1986.
- , *La tecnología educativa en España. Actas de las I Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa (Sevilla, 25 y 26 de noviembre de 1993)*, Sevilla, Universidad, 1994.
- QUIRÓS, F., *Información*, Madrid, Eudema, 1988.
- REBOUL, E., *Aprender a usar las fuentes de información. Técnicas para la escuela*, Madrid, Nancea, 1988.
- REISNER, R. A.; GAGNÉ, R. M., «Characteristics of media selection models», *Review of Educational Research*, 52.4 (1982), pp. 499-512.
- RIVIERE, A., *El sujeto de la Psicología Cognitiva*, Madrid, Alianza, 1988.
- RODA SALINAS, F. J.; BELTRÁN DE TEMA, R., *Información y comunicación. Los medios y su utilización didáctica*, Barcelona, Gili Gaya, Medios de comunicación en la enseñanza, 1988.
- RÓDENAS, J. M., «Integración didáctica del Cine», *Diagroup Actualidad*, 13 (1984), pp. 24-32.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, José L., *Las funciones de la imagen en la enseñanza*, Barcelona, Gustavo Gili, 1978.
- , *Currículo, acto didáctico y teoría del texto*, Madrid, Anaya, 1985.
- ; SAÉNZ BARRIO, Óscar, *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Alcoy, Marfil, 1995.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L., *Educación y comunicación*, Barcelona, Paidós, 1988.

- ROMAGUERA *et al.*, *El cine en la escuela. Elementos para una didáctica*, Barcelona, Gili Gaya, 1989.
- SÁENZ BARRIO, Óscar, coord., *Didáctica general*, Madrid, Anaya, 1988.
- SANCHO, J. M., *Los profesores y el currículum*, Barcelona, Horsori, 1990.
- SANTOS GUERRA, M., *Imagen y educación*, Madrid, Anaya, 1984.
- SARRAMONA, J., *Tecnología educativa. Una valoración crítica*, Barcelona, CEAC, 1990.
- SCHMIDT, Margarita, *Cine y vídeo educativo. Selección y diseño*, Madrid, MEC, 1987.
- SEARLE, J. R., *The Rediscovery of the Mind*, Boston, The MIT Press, 1992.
- SEATTLER, P. C., *The Evolution of American Educational Technology*, Englewood, Colorado, Libraries Unlimited, Inc., 1990.
- SHAVELSON, R. J.; SALOMON, G., «Information Technology: Tool and Teacher of the Mind», *Educational Researcher*, 14.5 (1985), p. 4.
- SOLER, L., *La televisión. Una metodología para su aprendizaje*, Barcelona, Gili Gaya, Medios de comunicación en la enseñanza, 1988.
- TADDEI, Nazareno, *Educación con la imagen*, Madrid, Morava, Biblioteca del educador, 1979.
- VV.AA., *Cine, educadores y educandos*, Madrid, Sociedad de Educación Atenas, 1961.
- VV. AA, *Curso de iniciación a la lectura de imagen y al conocimiento de los medios audiovisuales*, Madrid, UNED, 1986 (multimedia con vídeos, cassettes con programas de radio de RNE y un libro).
- VV. AA, *Cultura, educación y comunicación. Memoria del Seminario*, Sevilla, Ayuntamiento-CMIDE, 1992.

B) Bibliografía de realizadores y actores:

- AGEL, Henri, *Vittorio de Sica*, Madrid, Rialp, 1957.
- BARROSO, M. A., *Pier Paolo Pasolini. La brutalidad de la coherencia*, Madrid, Jaguar, 2001.
- BAXTER, I., *Stanley Kubrick*, Madrid, T&B Editores, 1999 (2ª edición).
- , *et al.*, *La política de los autores*, Madrid, Ayuso, 1984 [reeditado como: VV.AA.: *Buñuel, Dreyer, Welles*, Madrid, Fundamentos, 1991].
- BAZIN, André, *¿Qué es el cine?* Madrid, Rialp, 1966.
- , *Orson Welles*, Valencia, Fernando Torres, 1973.
- , *El cine de la crueldad. De Buñuel a Hitchcock*, Bilbao, Mensajero, 1977.
- ; ROHMER, Eric, *Charlie Chaplin*, Valencia, Fernando Torres Editor, 1974.
- BERGMAN, Ingrid; BURGESS, A., *Ingrid Bergman, mi vida*, Barcelona, Planeta, 1982.
- BORAU, José Luis, dir., *Diccionario del cine español*, Madrid, Alianza Editorial 1998.
- BRANDO, Marlon, *Las canciones que mi madre me enseñó*, Barcelona, Anagrama, 1994.
- CAREY, G., *Marlon Brando. El salvaje*, Barcelona, Ultramar, 1987.
- CORTIJO, J., *Boris Karloff. El aristócrata del terror*, Madrid, T&B Editores,

- 2000.
- , *Paul Newman. El galán indomable*, Madrid, T&B Editores, 2001.
- COSTA, A., *Saber ver el cine*, Barcelona, Paidós, 1988.
- CROWE, C., *Conversaciones con Billy Wilder*, Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- FERNÁN-GÓMEZ, Fernando, *El tiempo amarillo. Memorias ampliadas (1921-1997)*, Madrid, Debate, 1999 (2ª edición).
- FONTE, J.; MATAIX, O., *Walt Disney. El universo animado de los largometrajes (1937-1967)*, Madrid, T&B Editores, 2000.
- CASCA, L., *Marilyn Monroe: Toda la verdad*, Barcelona, Plaza y Janés, 1987.
- , *Un siglo de cine español*, Barcelona, Planeta, 1998.
- GIL-DELGADO, F., *Introducción a Shakespeare a través del cine*, Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias, 2001.
- GONZÁLEZ REQUENA, J., *La metáfora del espejo. El cine de Douglas Sirk*, Madrid, Hiperión, 1986.
- GUERIF, F., *El cine negro americano*, Barcelona, Alcor, 1988.
- HEPBURN, Katherine, *Yo misma. Historias de mi vida*, Barcelona, Ediciones B, 1992 (6ª edición).
- HESTON, Charlton, *Memorias*, Barcelona, Ediciones B, 1997.
- HIGHAM, Charles, *Brando. Biografía no autorizada*, Barcelona, Plaza y Janés, 1989.
- Historia del cine*, Madrid, *Diario 16*, octubre de 1986-abril de 1987.
- HUSTON, John, *A libro abierto*, Madrid, Espasa-Calpe, 1988.
- KAZAN, Elia, *Mi vida*, Madrid, Temas de Hoy, 1988.
- LALLY, K., *Billy Wilder*, Barcelona, Ediciones B, 1998.
- MARINIELLO, Silvestre, *Lev Kuleshov*, Florencia, La Nova Italia, 1990.
- MCGILLIGAN, P., *George Cukor. Una doble vida*, Madrid, T&B Editores, 2001.
- MOIX, Terenci, *La gran historia del cine*, Madrid, ABC, 1995-1996.
- , *Mis inmortales del cine*, Barcelona, Planeta, 1991.

- , *Mis inmortales del cine: Hollywood, años 50*, Barcelona, Planeta, 2001.
- MOLINEAUX, G., *James Stewart. El americano tranquilo*, Madrid, T&B Editores, 2000.
- PETTIGREW, T., *Bogart*, Madrid, Ultramar, 1982.
- RIEFENSTAHL, Leni, *Memorias*, Barcelona, Lumen, 1991.
- SUMMERS, A., *Las vidas secretas de Marilyn Monroe*, Barcelona, Planeta, 1986.
- TEJERO, J., *Duke, La leyenda de un gigante*, Madrid, T&B Editores, 2001.
- , *Grace Kelly. Hielo al rojo vivo*, Madrid, T&B Editores, 1999.
- TEJERO, J.; CUENCA, J. I., *Audrey: cara de ángel*, Madrid, T&B Editores, 1998.
- TORRES, Augusto M., *El cine español en 119 películas*, Madrid, Alianza Editorial, 1992.
- , *Diccionario Espasa del cine español*, Madrid, Espasa, 1999.
- WALKER, A., *El estrellato. El fenómeno de Hollywood*, Barcelona, Anagrama, 1974.
- WILDER, Billy; KARASEK, H., *Nadie es perfecto*, Barcelona, Grijalbo, 1993.
- XALABARDER, C., *Enciclopedia de los Óscar*, Barcelona, Ediciones B, 1996.

C) Bibliografía general del cine⁴²:

- ABRUZZESE, Alberto, *La imagen fílmica*, Barcelona, Gustavo Gili, 1972.
- AFFRON, Charles, *Cinema and Sentiment*, Chicago, University of Chicago Press, 1982.
- AGEL, Henri, *¿El cine tiene alma?*, Madrid, Rialp, 1958.
- , *El cine y lo sagrado*, Madrid, Rialp, 1960.
- , *El cine*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1957.
- ; AYFRE, Amédée, *Cine y personalidad*, Madrid, Rialp, 1963.
- AGEL, Henri, y Geneviève, *Viaje al cine*, Madrid, Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil, 1967.
- AGEL, Henri y Geneviève; ZURIÁN, Francisco, *Manual de iniciación al arte cinematográfico*, Madrid, Rialp, 1996 [trad. esp. ampl.; 1ª ed. 1958].
- ALONSO BARAHONA, Fernando, *Antropología del cine*, Barcelona, Centro de Investigaciones Literarias Españolas e Hispanoamericanas, 1992.
- AMO, Antonio del, *Estética del montaje*, Madrid, Artes Gráficas Mag, 1972.
- ANDREW, Dudley J., *Concepts in Film Theory*, Nueva York, Oxford University Press, 1984.

⁴² Esta lista puede ampliarse con diversos títulos de artículos de revistas como *Fotogramas*, *Contracampo*, *Journal of Popular Film*, *Cinema Journal*, *Film Quarterly*, *Quarterly Review of Film Studies*, *Screen*, *Cahiers du Cinéma*, etc.

- , *Las principales teorías cinematográficas*, Madrid, Rialp, 1993 [1978].
- ARMES, Roy, *Film and Reality*, Harmondsworth, Penguin Books, 1974.
- , *On Video*, Nueva York, Routledge, 1988.
- ARTAUD, Antonin, *El cine*, Madrid, Alianza, 1973.
- AUMONT, Jacques, *Montage Eisenstein*, París, Éditions Albatros, 1979.
- AUMONT, Jacques; MARIE, M., *Análisis del filme*, Barcelona, Paidós, 1993 [1ª ed. fr. 1988].
- AUMONT, Jacques; BERGALA, Alain; MARIE, Michel; VERNET, Marc, *Estética del cine: Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1989.
- BARNOW, Eric, *Documentary. A History of the Non-Fiction Film*, Nueva York, Oxford University Press, 1974.
- BARTHES, Roland, “El mensaje fotográfico”, en *La Semiología*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970.
- , «From Work to Text», en *Image-Music-Text*, Nueva York, Hill and Wang, 1977.
- BAUDRY, Jean-Louis, “Cinéma: effets idéologiques produits par l'appareil de base», en *Cinéthique*, 7/8, (1970), pp. 1-8
- , “Le dispositif: approches métapsychologiques de l'impression de réalité”, en *Communications*, 23 (1975), pp. 56-72.
- BAZIN, André, *¿Qué es el cine?* Madrid, Rialp, 1990 [1966].
- BEDOUELLE, Guy, *Du spirituel dans le cinéma*, París, Cerf, 1985.
- BELLOUR, R., *L'analyse du film*, París, Éditions Albatros, 1979.
- BENJAMIN, Walter, “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”, en *Discursos interrumpidos I*, Madrid, Taurus (1975), pp. 15-57.
- BETTETINI, Gianfranco, *Cinema: Lingua e scrittura*, Milán, Bompiani, 1968.
- , *Producción significativa y puesta en escena*, Barcelona, Gustavo Gili, 1977.
- , *Tiempo de la expresión cinematográfica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1984.
- , *La conversación audiovisual*, Madrid, Cátedra, 1986.
- , “El desorden ordenado de las comunicaciones de masas”, *Comunicación y*

- sociedad* (Pamplona), 1.1 (1988), pp. 5-20.
- BONITZER, Pascal, «Voici», en *Cahiers du Cinéma*, 273 (1977), pp. 5-18.
- , «Décadrages», en *Cahiers du Cinéma*, 284 (1978), pp. 8-15.
- , *Décadrages. Peinture et cinéma*, París, Éditions de L'Étoile, 1985.
- BORDWELL, David, *La narración en el cine de ficción*, Madrid, Paidós, 1995.
- , *El significado del filme. Inferencia y retórica en la interpretación del cine*, Barcelona, Paidós, 1995.
- BORDWELL, David; THOMPSON, K., *Film Art*, Nueva York, Alfred A. Knopf, 1986.
- BORDWELL, D.; THOMPSON, K.; STAIGER, J., *El cine clásico de Hollywood*, Barcelona, Paidós, 1995.
- BOURGET, J. L., *Hollywood, la norme et le marge*, París, Nathan, 1998.
- BRENES, Carmen S., *Fundamentos del guión audiovisual*, Pamplona, EUNSA, 1987.
- BRUNET, Sophie; JURGENSON, Albert, *La práctica del montaje*, Barcelona, Gedisa, 1992.
- BRUNETTA, Gian Piero, *El nacimiento del relato cinematográfico*, Madrid, Cátedra, 1987.
- BRUNER, J. S. *Towards a Theory of Instruction*, Harvard, Belknap Press, 1966.
- BURCH, Noël, *Praxis del cine*, Madrid, Fundamentos, 1970.
- , «Porter ou l'ambivalence», en R. Bellour, ed., *Le cinéma américain I*, París, Flammarion, 1980, pp. 31-49 (trad. castellana incl. en Burch, 1985).
- , *Itinerarios*, Bilbao, Certamen Internacional de Cine Documental-Caja de Ahorros Vizcaína, 1985.
- , *El tragaluz del infinito*, Madrid, Cátedra, 1987.
- BUSCEMA, Massimo, “L'enunciazione visiva”, en *Filmcritica*, 300 (1979), pp. 431-440.
- CALABRESE, Omar, «From the Semiotics of Painting to the Semiotics of Pictorial Text», en *Versus*, 25 (1980), pp. 3-27.

- CAPARRÓS LERA, José M., *Historia crítica del cine*, Madrid, Magisterio Español, 1976.
- , *Introducción a la historia del arte cinematográfico*, Madrid, Rialp, 1990.
- , *100 películas sobre historia contemporánea*, Madrid, Alianza, 1997.
- CARMONA, Ramón, *Cómo se comenta un texto fílmico*, Madrid, Cátedra, 1996.
- CASSETTI, Francesco, *Introducción a la semiótica*, Barcelona, Fontanella, 1980.
- , *El film y su espectador*, Madrid, Cátedra, 1987.
- ; CHIO, Federico di, *Cómo analizar un filme*, Barcelona, Paidós, 1994.
- ; DE CHIO, F., *L'analisi del film*, Milán, Bompiani, 1990.
- CAVELL, Stanley, *La búsqueda de la felicidad. La comedia de enredo matrimonial en Hollywood*, Barcelona, Paidós, 1995.
- CHION, Michel, *La voix au cinéma*, París, Éditions de L'Étoile, 1982.
- , *Le son au cinéma*, París, Éditions de L'Étoile, 1985.
- CHION, M., *Cómo se escribe un guión*, Madrid, Cátedra, 1995.
- COLAIZZI, Giulia, *Womanizing Film*, Minneapolis-Valencia, Working Papers, 1988.
- COMOLLY, Jean-Louis, «Technique et idéologie», *Cahiers du cinéma*, núms. 229, 230, 231, 233, 234/35, 236 (1971-1972).
- COMPANY, J. M., *La realidad como sospecha*, Madrid, Hiparión, 1986.
- , *El trazo de la letra en la imagen*, Madrid, Cátedra, 1987.
- ; SÁNCHEZ-BIOSCA, V., «La imposible mirada», en *Contracampo*, 38 (1985), pp. 46-54.
- ; TALENS, Jenaro, «The Textual Space. On the Notion of Text», en *M/MLA*, 17 (1984), p. 2.
- COMPARATO, D., *El guión: arte y técnica de la escritura para cine y televisión*, Buenos Aires, EUDEBA, 1998.
- COOX, Pam, «Approaching the Work of Dorothy Arzner», en Patricia Evens, ed., *Sexual Stratagems: The World of Women in Film*, Nueva York, Horizon Press, 1979.
- COSTA, Antonio, *Saber ver el cine*, Barcelona, Paidós, 1996.

- DANEY, Serge, «L'orgue et L'aspirateur», en *Cahiers du Cinéma*, 279-280 (1977), pp. 19-27.
- DAYAN, Daniel, «The tutor code of classical cinema», en *Film Quarterly*, 28.1 (1974), pp. 22-31.
- DE LAURENTIS, Teresa, *Alice Doesn't*, Bloomington, Indiana University Press, 1984.
- DELEUZE, Gilles, *L'image-mouvement (Cinéma I)*, París, Minuit, 1983.
- ECO, Umberto, *La estructura ausente*, Barcelona, Lumen, 1974.
- , *Tratado de semiótica general*, Barcelona, Lumen, 1975.
- , *Semiotics and the Philosophy of Language*, Bloomington, Indiana University Press, 1985.
- , *The Limits of Interpretation*, Bloomington, Indiana University Press, 1990.
- EHRENZWEIG, A., *Psicoanálisis de la percepción artística*, Barcelona, Gustavo Gili, 1976.
- EISENSTEIN, Sergei M., *Reflexiones de un cineasta*, Barcelona, Lumen, 1970.
- FERRO, Marc, *Cine e historia*, Barcelona, Gustavo Gili, 1980.
- , *Historia contemporánea y cine*, Barcelona, Ariel, 1995.
- FRYE, Northrop, *The Modern Century*, Toronto, Oxford University Press, 1967.
- FYELD, S., *El libro del guión: fundamentos de la escritura de guiones*, Madrid, Plot Ediciones, 1994.
- GARCÍA BERRIO, Antonio; HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Teresa, *Ut poesis pictura. Poética del arte visual*, Madrid, Tecnos, 1988.
- GARCÍA JIMÉNEZ, Jesús, *La imagen narrativa*, Madrid, Paraninfo, 1994.
- GARCÍA NOBLEJAS, Juan J., *Poética del texto audiovisual*, Pamplona, EUNSA, 1982.
- GAUDREAU, André, «Histoire et discours au cinéma », en *Les dossiers de la Cinémathèque*, 12 (1984), pp. 43-46.
- , *Du littéraire au filmique. Système du récit*. París, Méridiens Klincksieck, 1988.

- GENETTE, Gerard, *Figures II*, París, Seuil, 1969.
- , *Figuras III*. Barcelona, Lumen, 1989.
- , *Palimpsestos*, París, Seuil, 1982.
- , *Nouveau discours du récit*, París, Seuil, 1983.
- GIBSON, James J., *The senses considered as perceptual systems*, Boston, Houghton Mifflin, 1966.
- , *La percepción del mundo visual*, Buenos Aires, Infinito, 1974 [edición original en Boston, Houghton Mifflin, 1950].
- , *The Ecological Approach to Visual Perception*, Boston, Houghton Mifflin, 1979.
- GOMBRICH, E. H., *Arte e ilusión*, Barcelona, Gustavo Gili, 1979.
- , *La imagen y el ojo*, Madrid, Alianza Editorial, 1987.
- GRANT, B., ed., *Film Genre*, Londres, The Scarecrow Press, 1977.
- GREIMAS, A. J. ; COURTÉS, J., *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos, 1982.
- GUBERN, Román, *El simio informatizado*, Madrid, Fundesco, 1987.
- , *Historia del cine*, Barcelona, Lumen, 1989.
- HEATH, Stephen, "Notes on suture", en *Screen*, 18.4 (1977-78), pp. 48-76.
- HENRY, Michel, "La formación óptica de las imágenes», en *Mundo científico*, 27 (1983), pp. 706-717.
- HEREDERO, C.F.; SANTAMARINA, A., *El cine negro*, Barcelona, Paidós, 1996.
- HUERTAS, Luis F., *Estética del discurso audiovisual*, Barcelona, Mitre, 1986.
- HUNTER, J., *Los clásicos del cine*, Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- JACOBS, Lea, "Response", en Janet Bergstrom y Mary Ann Donne, eds., *Camera obscura*, 20-21 (1990) (número especial dedicado a la espectadora), pp. 186-189.
- JAKOBSON, Roman, *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Seix Barral, 1975.
- JIMÉNEZ LOSANTOS, Encarna; SÁNCHEZ BIOSCA, Vicente, *El relato*

- electrónico*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1989.
- JOHNSTON, Claire, «Women's Cinema as Counter-Cinema» en Claire Johnston, ed., *Notes on Women's Cinema*, Londres, SEFT, 1973.
- JOST, François, «Focalisations cinématographiques: de la théorie á l'analyse textuelle», en *Fabula*, 4 (1984), pp. 9-31.
- , «L'oreille interne. Propositions pour une analyse du point de vue sonore», en *Iris*, 3.1 (1985), pp. 21-34.
- , *L'oeil caméra. Entre film et roman*, Presses Universitaires de Lyon, 1987.
- JURADO ESPINAR, J. César; LÓPEZ, Óscar, *La fragua del cine*, Alcalá, Universidad, 2002.
- KANIZSA, Gaetano, *Grammatica del vedere. Saggi su percezione e Gestalt*, Bolonia, Il Mulino, 1980.
- , *Gramática de la visión. Percepción y pensamiento*, Barcelona, Paidós, 1986.
- KAGAN, Jeremy, *La mirada del director. Entrevistas con directores de cine*, Madrid, Plot Ediciones, 2005 [2000].
- KAPLAN, E. Ann, ed., *Women in Film Noir*, Londres, British Film Institute, 1980.
- KOFFKA, K., *Principios de psicología de la forma*, Buenos Aires, Paidós, 1973.
- KUHN, Annette, *Women's Pictures*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1982.
- KUNTZEL, Thierry, «Le Travail du Film, 2», *Communications*, 23 (1975).
- LACAN, Jacques, *Escritos I*, México, Siglo XXI, 1984.
- LOTMAN, Yuri M., *Semiótica del cine*, Barcelona, Gustavo Gili, 1972.
- , *La estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo, 1978.
- MCLUHAN, Marshall, *La comprensión de los medios*, México, Diana, 1968.
- METZ, Christian, *Lenguaje y cine*, Barcelona, Planeta, 1973.
- , *Psicoanálisis y cine*, Barcelona, Gustavo Gili, 1979.
- MITRY, Jean, *Historia del cine experimental*, Valencia, Fernando Torres, 1974.

- , «Sobre un lenguaje sin signos», en Jorge Urrutia, ed., *Contribuciones al análisis semiológico del film*, Valencia, Fernando Torres, 1976, pp. 263-290.
- , *Estética y psicología del cine*, Madrid, Siglo XXI, 1978.
- MOLES, Abraham, *La comunicación y los mass-media*, Bilbao, Mensajero, 1975.
- , *L' image. Communication fonctionnelle*, París, Casterman, 1981.
- MONACO, James, *How to Read a Film*, Nueva York, Oxford UP, 1977.
- MONTERDE, José E., *Cine, historia y enseñanza*, Barcelona, Laia, 1986.
- MONTIEL, Alejandro, *Teorías del cine. Un balance histórico*, Barcelona, Montesinos, 1992.
- MORIN, Edgar, *El hombre o el cine imaginario: ensayo de antropología*, Barcelona, Seix Barral, 1961.
- MORRIS, Charles, *Fundamentos de la teoría de los signos*, Barcelona, Paidós, 1985.
- MURRAY, Edward, *The Cinematic Imagination: Writers and the Motion Pictures*, Nueva York, Ungar, 1972.
- NACACHE, Jacqueline, *Le film Hollywoodien classique*, París, Nathan, 1995.
- NEALE, S., *Genre*, Londres, British Filme Institute, 1980.
- NICHOLS, Bill, ed., *Movies and Methods. An Anthology*, Berkeley, University of California Press.
- NICOLL, Allardyce, *Film and Theatre*, Nueva York, Crowell, 1937.
- ODIN, Roger, «Dix années d'analyses textuelles de films. Bibliographie analytique», en *Linguistique et sémiologie*, 3 (1977).
- , «Pour une sémiopragmatique du cinéma », *Iris*, 1 (1983).
- OUDART, Jean-Pierre, «La suture», en *Cahiers du Cinéma*, 211-212 (1969), pp. 36-39 y pp. 50-55.
- OUDART, Jean-Pierre, «L'effet de réel », en *Cahiers du Cinéma*, 228 (1971), pp. 19-26.
- PANOFSKY, Erwin, *Estudio sobre iconología*, Madrid, Alianza, 1972.
- , *La perspectiva como forma simbólica*, Barcelona, Tusquets Editores, 1973.
- PEIRCE, Charles S., *La ciencia de la semiótica*, Buenos Aires, Nueva Visión,

- 1974.
- , *Collected papers*, Cambridge, Harvard University Press, 1931-1935.
- PERICORT, Jordi, *Servirse de la imagen. Un análisis pragmático de la imagen*, Barcelona, Ariel, 1987.
- PICARD, Anne-Marie, «Travestissement et Paternité: la Masculinité Remade in the USA», en *Cinémas*, 1.2 (1990), pp. 115-131.
- PUDOVKIN, V. L.; EISENSTEIN, Sergei M.; TIMOSCHENKO, S., *Film Technique*, Londres, Newnes, 1933.
- , *Film Technique & Film Acting*, Nueva York, Bonanza Books, 1949.
- , *Argumento y montaje: Bases de un filme*, Buenos Aires, Futuro, 1956.
- REISZ, Karen, *Técnica del montaje cinematográfico*, Madrid, Taurus, 1980.
- RIAMBAU, E.; TORREIRO, C., *Guionistas en el cine español*, Quimeras.
- ROCK, Irvin, *La percepción*, Madrid, Labor, 1985.
- ROMAGUERA I RAMIO, Joaquín; ALSINA THEVENET, Homero, eds., *Fuentes y documentos del Cine*, Barcelona, Gustavo Gili, 1980.
- ; ALSINA THEVENET, Homero, eds., *Textos y manifiestos del Cine*, Madrid, Cátedra, 1993.
- ; RIAMBAU, Esteve, *La historia y el cine*, Barcelona, Fontamara, 1983.
- ; LORENZO BENAVENTE, Juan Bonifacio, eds., *Metodologías de la historia del cine. I Encuentro de la Asociación de Historiadores del Cine del Estado Español (A.H.C.E.E.)*, 1988.
- ROPARS-WUILLEUMIER, Marie-Claire, *De la littérature au cinéma: Genèse d'une écriture*, París, Colin, 1970.
- , *L'Ecran de la mémoire: Essais de la lecture cinématographique*, París, Seuil, 1970.
- ROTHMAN, William, "Against the system of suture", en *Film Quarterly*, 29.1 (1975), pp. 45-50.
- SADOUL, George, *Historia del cine*, Buenos Aires, Losange, 1956.
- , *Dictionnaire des Filmes*, París, Editions du Seuil, 1965.
- , *Historia del cine mundial: Desde los orígenes hasta nuestros días*, México, Siglo XXI, 1972 y 1976.

- , *Diccionario del cine: cineastas*, Madrid, Istmo, 1977.
- SÁNCHEZ-BROSCA, Vicente, *Del otro lado, la metáfora. Modelos de representación*, Valencia-Minneapolis, Hiperión, 1985.
- SAN MIGUEL PÉREZ, Enrique, *Historia, derecho y cine*, Madrid, Editorial Centro estudios Ramón Areces, 2003.
- SARTRE, Jean-Paul, *Lo imaginario*, Buenos Aires, Losada, 1964.
- SAUSSURE, Ferdinand de, *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada, 1945.
- SEGALL; CAMPBELL; HERSKOVITS, *The influence of culture on visual perception*, Indianapolis-Nueva York, The Bobs-Merrill Co. Inc., 1966.
- SEGER, Linda, *Cómo convertir un buen guión en un guión excelente*, Madrid, Rialp, 1991.
- SHAPIRO, Meyer, *Words and Pictures*, La Haya, Mouton, 1973.
- SILVERMAN, Kaja, *The Acoustic Mirror*, Bloomington, Indiana University Press, 1988.
- SONTAG, Susan, "Film and Theatre", en Gerald Mast y Marshall Cohen, eds., *Film Theory and Criticism: Introductory Readings*, Nueva York, Oxford University Press, 1979, pp. 359-77 [2ª ed.].
- SPIEGEL, Alan, *Fiction and the Camera Eye: Visual Consciousness in Film and the Modern Novel*, Charlottesville, University of Virginia Press, 1976.
- TALENS, Jenaro, *El ojo tachado*, Madrid, Cátedra, 1986.
- , "The Referential Effect", M/MLA, mimeo (1987).
- VALE, Eugene, *Técnicas del guión para el cine y la televisión*, México D. F., Gedisa, 1989.
- VIQUEIRA, Carmen, *Percepción y cultura: un enfoque ecológico*, México D. F., Ediciones de la Casa Chata, 1977.
- VV.AA., *Metodologías de la historia del cine. I Encuentro de la Asociación de Historiadores del Cine del Estado Español*, 1988.
- VV.AA., *Historia General del Cine*, Madrid, Catedra, 1996.
- VV.AA., *El cine contado con sencillez*, Madrid, Maeva, 2000.
- WICKS, Ulrich, "Literature / Film: A Bibliography", *Literature / Film Quarterly*,

6 (1978), pp. 135-143.

WILLIAMS, Raymond, *Television: Technology and Cultural Form*, Glasgow, Fontana-Collins, 1974.

ZUNZUNEGUI, Santos, «Imagen. Documental, ficción», *Revista de Ciencias de la Información*, 2 (1984), pp. 53-62.

-----, “Microcircuitos del sentido”, en *Contracampo*, 38 (1985), pp. 33-45.

-----, *Pensar la imagen*, Madrid, Cátedra, 1989.

RESUMEN / ABSTRACT

TITLE:

TEACHING CINEMA IN THE SPANISH UNIVERSITY

OBJECTIVES:

-In the beginning the author states the purpose of this dissertation, that is, to analyze the pedagogy of cinema in the Spanish university.

-The author studies the pedagogy of movies in the class.

-The author also deals with the question of the way viewers watch movies and become viewers. This involves semiological issues and also communicational issues.

CONTENT:

In the first chapter, the author deals with preliminary issues. The second section consists of a general view of the way we watch movies.

The third section deals with general questions of cinema as a text.

The fourth section analyzes the parallels between literature and movies.

Cinema as an assembly of images is the theme of the fifth section.

Later on, in the sixth section, the author deals with the question of the way viewers watch movies and become viewers.

In the next section cinema is dealt with as a multi-disciplinary art, while art and industry are considered as part of the twofold nature of that art.

Furthermore, within that industry, the producer, the director and the actors become the three key tasks.

In the second chapter, the author analyzes the problem of cinema as an educational issue, which, in turn, reveals as an assembly of two separate issues: education in cinema (a class on cinema); education through cinema (cinema in the class).

Within the educational side of movies, there are several points of view, dealt with in this dissertation:

- pedagogical issues;
- technological education;
- teaching cinema in the university
- the students and the colleges in which it is taught;

- The professor of cinema and his training;
- Research, teaching and professional experience;
- Cinema in our academic syllabus.

The third chapter deals with the structure of the course of cinema.

The author of this work points at the main issues that should be considered part of the class syllabus.

To start with, he analyzes several introductory books on the subject.

Then he reviews the way the course on cinema should be structured in practical and theoretical sessions.

He defines the process of movie viewing in the class, together with the evaluation.

It is also important to examine the material conditions of the class as well as the technical hardware.

The fourth chapter defines movie commentary in the class through several points of view: separating the parts of a movie, the movie structure, point of view and other internal issues.

The fifth chapter deals with the history and the geographical aspects of movie making. The author develops this double perspective through several sections: European movies, American movies, Latin-American movies, and so forth.

In the next chapter, this dissertation contains an assembly of different complementary sections on practical exercises for the course, the issue of black and white and colour movies, the problem of bibliography and movies for the class, perspectives of creating a movie list for the course, both organized by countries and a historical point of view.

Then the author produces some final conclusions of the dissertation (*vid. infra*) and three separate bibliographical lists.

CONCLUSIONS:

-The author concludes that in the Spanish university classes cinema is a key issue of teaching. Being so, it is necessary to bring about both the question of teaching as such and the question of cinema as such.

-Teaching of cinema implies that you can study it by authors and/or by countries, genres, directors or movements.

-Modern teaching involves technological issues and pedagogical issues. The combination of both implies a new view of the subject, something indispensable within the context of modern technology development.