

EL SCRIPTORIUM

Vicent Garcia Martínez, Xavier Garcia-Raffi & Francesc J. Hernández Dobón
Universitat de València

En el ámbito universitario es común la queja de muchos profesores ante la ausencia de los estudiantes a las clases. El *scriptorium* se queda vacío. No sólo las aulas sufren ese fenómeno. También las bibliotecas universitarias (excepto en época de exámenes) lo padecen. En este artículo, se analizará las causas que provocan este vaciamiento de los espacios considerados tradicionalmente de conocimiento, y se reflexionará sobre cómo los cambios sociológicos propiciados por la sociedad de la información y la comunicación a partir de las tecnologías digitales han modificado de manera radical el acceso al conocimiento por parte de los estudiantes. Cambios a los que la Academia reacciona con lentitud a causa de las fuertes inercias institucionales que arrastra. El caso estudiado ha sido el de la narración audiovisual y su integración en la competencia comunicativa junto con la competencia lingüística (especialmente la habilidad de la escritura).

1. EL MARCO TRADICIONAL DE ENSEÑANZA DE CONOCIMIENTOS

La generalización de los procesos educativos se ha llevado a cabo con instituciones educativas establecidas sobre el modelo monacal (Lerena, 1983). La regla benedictina generalizó los cenobios organizados en torno al claustro, como microcosmos al margen del mundo, y la biblioteca, como archivo y *scriptorium*. Esto explica no sólo que las facultades superiores organizaran su saber en torno al libro (Kant, 1978: 284-285), sino que aquellos que querían licenciarse tuvieran que acreditar su competencia mediante el recuerdo del libro. Así, por ejemplo, sería buen médico quien recordara la nómina de antídotos. Aunque en sus escritos programáticos para el establecimiento de la Universidad de Berlín, Wilhelm von Humboldt propone una relación diferente entre profesorado y estudiantado a la que predominaba en las instituciones preuniversitarias, ya que en ellas los conocimientos que transmiten unos a otros están establecidos, mientras que en la universidad ambos grupos se dan

cita para hacer avanzar la ciencia (Humboldt, 1979), lo cierto es que el modelo humboldtiano vigente los dos últimos siglos no ha alterado la preeminencia del libro.

Apegadas a ese legado, las instituciones educativas en general y las superiores en particular tienen dificultades en asimilar dos procesos convergentes: la deconstrucción constructivista –valga la paradoja– del aprendizaje y la multiplicación, gracias a la revolución digital, de la presencia de pantallas en el mundo vivido.

En primer lugar, en la actualidad la conexión enseñanza-aprendizaje está siendo revisada. Siguiendo la explicación de los procesos de aprendizaje de Klaus Holzkamp, quedan profundamente cuestionadas las certezas que rodean habitualmente a los procesos de enseñanza. Según este psicólogo social, “aunque el aprendizaje humano se refiere efectivamente a las condiciones de aprendizaje, es conceptualizable como una actividad *independiente* frente a ellas” (Arnold, 2009: 87). Quiérese decir que no hay base científica suficiente para hablar del proceso de enseñanza-aprendizaje como de una unidad inmediata y programable eficientemente, sino que ambos momentos pueden o no coincidir, y en todo caso se relacionan como en un “cortocircuito” (cf. Holzkamp 1995).

Se deduciría de esta crítica constructivista a los procesos de enseñanza y aprendizaje que los únicos preceptos didácticos aceptables son los que se enuncian en términos formales y reiteran el primado de la autonomía. Por ejemplo, Michael Brater, siguiendo el análisis sociológico de su amigo Ulrich Beck, formula como las tareas centrales de la escuela en la edad juvenil: a) acompañar el encuentro del yo; b) hacer comprensible la propia biografía como una tarea individual de configuración, y c) formar las capacidades necesarias para la acción autónoma (Brater, 1999: 144-150). En todo caso, el docente se ubica en el terreno de las incertidumbres, lo que ha sido reiteradamente expresado apelando al mito de Sísifo (Arnold & Arnold-Haecky, 2009).

En segundo lugar, la revolución digital ha multiplicado la presencia de pantallas en el mundo vivido. Como acreditan las mediciones de audiencia, desde hace lustros, las personas en proceso de formación pasan más tiempo ante pantallas que en aulas, sin que las instituciones educativas hayan conseguido integrar tal presencia en sus enseñanzas.

Esta ausencia de imágenes en las aulas y las enseñanzas académicas puede explicarse a partir de la secular desconfianza hacia la *representación* como medio de transmisión de conocimiento o su adscripción a modos de transmisión de conocimiento del *pueblo llano*. Por ejemplo, Robert Stam explica la menosprecio de la adaptación cinematográfica de obras literarias (sobre todo las canónicas) de acuerdo con tres criterios (Stam, 2000: 54–76):

Gran parte de la discusión sobre la adaptación cinematográfica remarca calladamente la superioridad axiomática del arte literario sobre el filmico, una presunción derivada a partir de prejuicios superpuestos: la venerabilidad, la presuposición de que las artes más antiguas son necesariamente mejores artes; la iconofobia, el arraigado prejuicio cultural (rastreado hasta las prohibiciones judías, musulmanas y protestantes de “grabar imágenes” y el menosprecio platónico y neoplatónico del mundo de las apariencias fenomenológicas) de que las artes visuales son necesariamente inferiores a la artes verbales; y la logofilia, es decir, el valor paralelo al anterior, característico de las “religiones del libro”, de la “palabra sagrada”, de los textos sagrados.

A estos tres prejuicios básicos, cabe añadir también el hecho de que el cinematógrafo nace como una tecnología (con todos los recelos que conlleva aquello que revoluciona las formas de mirar y, por tanto, de pensar) que por sus costes iniciales y cantidad de recursos humanos (especializados) necesarios, de inmediato genera toda una industria a su alrededor para poder salir adelante como negocio e ir adquiriendo el estatus de *arte*. De hecho, la historia del cine a lo largo del siglo XX no ha sido más que la lucha por conseguir un estatus académico.

Como ejemplo, el mismísimo D. W. Griffith, unánimemente reconocido como creador de las bases del lenguaje audiovisual tal como lo conocemos hoy en *El nacimiento de una nación* (1915), escondía su identidad en los primeros espectáculos cinematográficos que presentó para no perder el prestigio que se había ganado en el teatro ante el público habitual burgués y acomodado (Gaut, 2002). No es hasta la década de los años sesenta del siglo XX, con los teóricos de la *Nouvelle Vague* y el denominado *cine de autor*, que el cine adquiere este estatus de respetabilidad. Eso sí, claramente diferenciado del cine comercial, del cual, en algunos casos se abomina por considerarlo “demasiado sencillo” de entender.

Esta *facilidad* en la comprensión, por contra, es alabada, por ejemplo, por Bazin, que lo considera una herramienta de formación de las clases bajas potentísima, puesto que sin necesidad de saber leer, la gente poco cultivada puede acceder, por ejemplo, a clásicos literarios (Bazin, 2000). Tampoco se debe olvidar que justo este aspecto *formador* o *propagandístico* fue utilizado por todos los países contendientes en la Segunda Guerra Mundial: *El acorazado Potemkin* de Eisenstein o *Olimpiada* de Riefenstahl son ejemplos más que evidentes.

Si a estos factores económicos o sociales se añade el hecho de que el cine o el resto de artes gráficas siempre han tenido en el erotismo y la pornografía uno

de los más prósperos campos de propagación y de mercado, se puede entender mucho mejor porqué no ha disfrutado de una mayor aceptación académica.

Otros ejemplos de esta marginación o desprecio de la imagen como fuente de conocimiento son el cómic o los libros ilustrados. La colección de la editorial Bruguera *Colección Historias Selección* (recientemente reeditada tras años agotada) ejemplifica este cruce entre cómic y libro (serio): se trata de libros en que, de cada cuatro páginas, una contiene una hoja de cómic que hace de resumen de las páginas anteriores, de manera que el lector, normalmente infantil y juvenil, puede escoger una lectura en forma de cómic o como libro (o las dos simultáneas). La imagen, pues, se considera como una forma de atraer a la lectura. Los títulos de esta colección de la editorial Bruguera abarcan desde clásicos de aventuras o ciencia ficción (Julio Verne, por ejemplo), a clásicos como *Oliver Twist*.

Esto conduce a lo que se considera o no académico: el cómic aún no ha adquirido ese estatus, a pesar de que Hollywood está llevando al cine multitud de historias y personajes provenientes del cómic en estos últimos años (*Hulk*, *Spiderman*, *X-Men*, *V de Vendetta*, 300...). Will Eisner, autor norteamericano recientemente fallecido (en, por ejemplo, Eisner (1996)), fue un firme defensor de la potencialidad del cómic como medio de narración de historias *serias* y acuñó el concepto *Novela gráfica* para cómics de mayor longitud con la publicación de *Contrato con Dios*, biografía de un judío en Estados Unidos que firma un contrato con Dios para guiar su vida en la marabunta neoyorquina. Ese concepto ha perdurado y Eisner se ha convertido en uno de los padres y principales teóricos del cómic como medio de expresión seria. Cabe resaltar un hecho de la biografía de Will Eisner: aprendió a dibujar realizando manuales visuales para la reparación de vehículos militares durante la Segunda Guerra Mundial y la Guerra de Corea, ya que los índices de analfabetismo de los soldados impedían la publicación de manuales escritos: otro ejemplo de utilización de la imagen como soporte práctico para el *pueblo llano*.

Siguiendo el hilo de esta última idea, se debe recordar que la enseñanza ha sido casi en su totalidad elitista hasta prácticamente la mitad del siglo XX, hecho que ha influido decisivamente en las prácticas docentes y la ideología dominante en este ámbito (religiosa totalmente hasta el siglo XVIII, y religiosa/laica desde entonces, pero siempre elitista).

Este elitismo, que se puede corroborar fácilmente consultando los índices de analfabetismo en los distintos países a lo largo de su historia, implica que el sistema educativo (ya sea en forma de *scriptorium* o en aula de educación infantil, primaria, secundaria o universidad) ya acogía a estudiantes *seleccionados*. No todo el mundo podía estudiar, puesto que era una cuestión de clase social y poder adquisitivo y, por tanto, el nivel se mantenía en unas

tasas de fracaso escolar bajo dado el factor motivacional y el entorno familiar del estudiante, que sabía que el estudio le garantizaba un lugar entre las clases dirigentes.

La universalización de la educación obligatoria trajo consigo no sólo el efecto positivo del descenso de la tasas de analfabetismo, también supuso el aumento del fracaso escolar. La razón es obvia: la obligatoriedad de la escolarización introduce en el sistema educativo estudiantes que no desean ser escolarizados o que no ven cumplidas sus expectativas laborales al acabar los estudios, con la consiguiente nostalgia por muchos sectores de las viejas prácticas docentes (*lectio*-memorización-esfuerzo) como lo deseable para restablecer el antiguo –y perverso– sistema elitista que garantizaba el aprendizaje en un entorno escolar mucho más controlado y homogéneo.

Ante los retos de una nueva sociedad en el siglo XX, con una enseñanza obligatoria universal y una sociedad tecnologizada digitalmente, estas antiguas formas de enseñanza, enfocadas hacia la veneración del libro y la centralidad del profesorado en los procesos de aprendizaje, quedan cada vez más en entredicho. Todo estudiante, de cualquier clase o grupo social llega al sistema educativo y vive su trayectoria académica en un entorno escolar que excluye o minusvalora la imagen audiovisual, justo con la más contacto tiene en su vida cotidiana bien sea a través de la televisión, el cine o Internet. No resulta exagerado afirmar, como hizo ya McLuhan en *La Galaxia Gutenberg*, o Castells en *La Galaxia Internet*, que estamos ante un cambio trascendental en las formas de expresión que están suponiendo cambios en la manera de acceder al conocimiento.

Esta revolución digital-audiovisual quita preponderancia al libro y al profesor como fuentes únicas de conocimiento y aprendizaje. Es decir, el estudiante ya no necesita de un profesor o un libro de la misma manera que lo necesitaba en un sistema más cerrado y elitista, en que el acceso al conocimiento era complicado a causa de lo escaso y caro de los libros. En lo que se puede denominar *la vieja escuela*, el profesor dictaba la lección que debía ser copiada y posteriormente reproducida por el estudiante porque simplemente no se podía permitir el lujo de comprar ese libro o acceder a él con facilidad y comodidad. Ahora, ese mismo conocimiento bien en forma de libro (todos los libros clásicos se pueden obtener gratuita y legalmente en Internet), bien en forma de discusión o artículo o vídeo o esquema, puede encontrarse en Internet a unos cuantos clics de distancia. Existen, además, buscadores de contenido que localizan la información en esa biblioteca que es Internet en apenas décimas de segundo.

En este contexto, en que los estudiantes ya han nacido inmersos en una cultural audiovisual y digital, lo que Prensky (2001) denomina *nativos digitales*,

las formas de enseñanzas basadas simplemente en el dictado de lecciones y la reproducción automática de contenidos dejan de tener sentido. Hoy en día, el problema no es acceder al conocimiento: es saber gestionarlo, clasificarlo, ordenarlo y asimilarlo.

En este punto, se debe remarcar la importancia de la narración audiovisual. Tal como se ha explicado anteriormente, lo visual ha sido marginado de la enseñanza por cuestiones ideológicas o sociológicas. Ahora, sin embargo, es moneda de cambio habitual. ¿Cómo introducirlo en el sistema educativo? Más aún, ¿cómo se conceptualiza la narración audiovisual dentro del sistema educativo?

Su conceptualización, al menos a nivel teórico, es clara: tan narración audiovisual es un vídeo doméstico de una celebración familiar, como una película de *auteur* o un *spot* publicitario en televisión. El problema, sin embargo, radica en cómo utiliza el sistema educativo la narración audiovisual.

No se trata de enseñar narración audiovisual de una manera academicista, sino generar estudiantes competentes en medios audiovisuales, capaces de decodificar las narraciones y deconstruir los discursos subyacentes. No obstante, este aprendizaje competencial se enfrenta a no pocas resistencias en entornos académicos, que lo consideran sesgado y poco riguroso.

2. LA DEFINICIÓN ARITMOMÓRFICA DE LAS COMPETENCIAS

La Academia reacciona intempestivamente de dos maneras en definitiva estériles: diluyendo el sentido del concepto “competencia” y efectuando una reducción hermenéutica de los lenguajes audiovisuales que pretende domesticar su potencial emocional y cognitivo. En el primer caso, la disolución se evidencia en no menos de tres desplazamientos conceptuales, a saber, el incremento de la ambigüedad de la noción misma de competencia, que pasa de ser una noción prácticamente dicotómica a un concepto aritmomórfico, utilizando una distinción acuñada por N. Georgescu-Roegen (1971, II: 3-4). Basta comparar el uso que las mismas autoridades educativas españolas efectúan de la noción “competencia” cuando se determinan las realizaciones profesionales y los criterios de realización de las unidades de competencia en el catálogo nacional de cualificaciones profesionales del Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL, 2008), donde se explicitan capacidades cuya disposición es inmediatamente determinable:

Cualificación profesional: DECORACIÓN Y MOLDEADO DE VIDRIO

Nivel: 1. Código:VIC053_1

UNIDAD DE COMPETENCIA Realizar mecanizados manuales en productos de vidrio.

Código UC0144_1

Realizaciones profesionales (RP) y criterios de realización (CR)

RP 1: Ordenar, etiquetar y almacenar productos de vidrio.

CR 1.1 Las hojas de vidrio plano, objetos de vidrio y los productos obtenidos se transportan sin que sufran ningún deterioro ni alteraciones inadmisibles en sus características, en condiciones de seguridad.

CR 1.2 El marcado y etiquetado de los productos de vidrio permite su identificación inequívoca y su correcta ubicación en el almacén correspondiente.

CR 1.3 Los productos identificados como “no conformes” se señalan correctamente y se les asigna el destino previsto en las instrucciones técnicas.

CR 1.4 El embalado y empaquetado de los productos permite su almacenamiento y transporte sin que sufran daños. [...]

RP 2: Instalar artículos de vidrio plano. [...]

RP 3: Realizar decoraciones mecánicas en productos de vidrio. [...]

Contrariamente a este caso de determinación dicotómica de las unidades de competencia, el mismo Ministerio de Educación (MEC, 2006) establece legalmente de un manera totalmente ambigua, si la comparamos con las descripciones fácilmente evaluables mostradas a propósito del manipulado del vidrio, las “competencias en comunicación lingüística” establecidas en la enseñanza mínima, que lejos de toda determinación dicotómica, están enunciadas de manera que permitirán un tratamiento aritmomórfico (las habituales “notas”).

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, de interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, de las emociones y de la conducta.

Los conocimientos, destrezas y actitudes propias de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y

escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a las nuevas culturas (sic), que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos [...]

Esta ambigüedad en el tratamiento de la competencia como una noción dicotómica o aritmomórfica, se ve reforzada por la proliferación de escalas de medida. En la elaboración del proyecto BevaKomp, un instrumento de evaluación de competencias coordinado por la profesora Edith Braun de la Universidad de Berlín, los autores reseñan 85 dimensiones en la medida de la competencia (cf. Braun, 2008: 155-158). Por supuesto, la cuestión que se plantea es si una metodología analítica que descompone un concepto que se formula precisamente en contraposición a una noción aritmomórfica de conocimiento (Braun, 2008: 51 y ss. cf. Jude, Hartig & Klieme, 2008) permite efectuar semejante desagregación sin que la noción resulte desvirtuada. Tal vez resulte más productivo en el ámbito educativo mantener una noción holística, de evaluación dicotómica, que, como veremos más adelante, tienen en cuenta la estimación de los propios sujetos, frente a la descomposición en tantísimas dimensiones según una evaluación externa. En todo caso, puede concebirse una ampliación del ámbito de competencias objeto de la formación, tanto en los aprendizajes formales como en los informales, proceso que se puede sintetizar en el esquema siguiente (Arnold, 2005: 205), y que apunta a lo que Arnold (2006) ha denominado un “entrecruzamiento de perspectivas”.

TABLA 1: Rolf Arnold: Fases de ampliación de las competencias

	Competencias específicas	Competencia metódica	Competencia social	Competencia emocional
Aprendizaje formal				
Aprendizaje informal				

Forma tradicional

Ampliación, 1987 y ss.

Ampliación, 1995 y ss.

Arnold presenta dos fases de ampliación de la forma tradicional de consideración de las “competencias”, y la relaciona con la clasificación habitual de los aprendizajes. Es una visión dinámica que permite intuir, por ejemplo, las deficiencias de consideraciones que limitan las competencias o los aprendizajes (piénsese, por ejemplo, como el denominado “marco europeo de las cualificaciones” se refiere sólo a las tres primeras competencias).

3. LA COMUNICACIÓN ESCRITA Y EL MUNDO VIVIDO DE LA PANTALLA

Se trataría, pues, de examinar si es posible un enfoque diferente de la enseñanza de la comunicación escrita en la que los medios audiovisuales fueran una ayuda y no un impedimento. Aceptando como un hecho que el mundo audiovisual no perderá importancia en el futuro sino que la ganará, y que esa realidad que en gran medida transcurre fuera del ámbito escolar aumentará su capacidad de influencia y en definitiva de aprendizaje informal sobre el alumnado. El desafío no puede solucionarse con la habitual respuesta reactiva que trata de acomodar el hecho perturbador a los esquemas de reacción habituales e integrarlo en la realidad tal y como ya la conocemos, pues el resultado será tratar la influencia de esos medios basada en una realidad que ya no existe. Denostarlos como consumidores de tiempo que debería ser utilizado en actividades más provechosas y sólo aceptarlos cuando los argumentos expuestos obedecen a un interés superior—como la adaptación de obras literarias clásicas— es una estrategia insuficiente adoptada desde la preeminencia del discurso escrito, un lugar de privilegio que los alumnos simplemente ignoran. Hacer enemigos a la comunicación escrita y a lo que denominaremos “mundo de la pantalla” —para englobar todas las formas audiovisuales que se transmiten a través de este medio— no conseguirá imponer la letra sobre la imagen, si acaso cargará a la comunicación escrita con el sambenito de ser la comunicación escolar e ir socavando su fuerza al reafirmar su dominio al ámbito de las instituciones educativas. Definir una nueva estrategia de integración de la pantalla que redunde en un mayor aprendizaje de la comunicación escrita implica necesariamente tratar de establecer vínculos y transferencias de aprendizaje entre el mundo audiovisual y el de la comunicación escrita. No obstante, se debe superar el uso la imagen en la medida que plasme un hecho literario y tratar de enfocar la conexión entre ambos mundos respecto de las formas narrativas para así remarcar las estructuras comunes y desarrollar la capacidad de entendimiento de narraciones sofisticadas, las cuales, una vez adquiridas por el alumno en cuanto que espectador, puede ser volcadas en forma de expresión escrita.

Esta estrategia exige del profesorado un esfuerzo nuevo en el que se abandone la lucha por “tener razón” –en la importancia del dominio de la comunicación escrita– y se adopte una “didáctica de la diversidad” (Arnold & Arnold-Haucky, 2009: 25) o el intento de transmisión de los contenidos a través de múltiples espacios experienciales, es decir, tratar de enseñar la comunicación escrita apelando a diversas formas de comunicación entre las que se encontrarían las correspondientes al “mundo de la pantalla”. Se trataría de desencadenar procesos de comunicación escrita a partir de la perspectiva del otro o más bien contando con la perspectiva del otro: el peso del mundo audiovisual en la vida cotidiana de los alumnos. El objetivo final no variaría en cuanto que se buscaría en el alumno la adquisición de un desarrollo de competencias sostenible por el que, en definitiva, la comunicación escrita pasara a formar parte de su propia autonomía como individuo. El núcleo de su enseñanza evitaría quedar reducido –pero no significa que se excluya– a la memorización de contenidos o a la realización repetida de ejercicios reglados por modelos porque ese “entrenamiento para memorizar” es, precisamente, el que resultará más cuestionable en el futuro “más aún cuando consideramos que este conocimiento envejece cada vez más rápido y puede ser almacenado fuera de los sujetos y buscado de modo cada vez más fácil” (idem: 74-5).

El ideal de la adquisición de la competencia escrita por el alumno sería su incorporación como una competencia que no le abandonara, que le acompañara a lo largo de la vida convirtiéndose el gusto por su manejo y dominio en un componente biográfico que superara el marco institucional escolar y en el que aprendizaje y biografía se identifican. Los procesos biográficos de formación superarían la estructura cuantitativa usual en la escuela y se adentrarían en la valoración cualitativa ligada a los procesos vitales de formación de las personas como individuos autónomos. La “educación a lo largo de la vida” afecta y concierne a todas las actividades significativas del aprendizaje y para que lo sean deben incorporarse al “fondo biográfico” de los individuos que engloba tanto los ámbitos de aprendizaje formales como los no formales. Para intentar ese *desideratum* de que la comunicación escrita sea una competencia que se desarrolle ininterrumpidamente, una competencia que se desarrolle “en el curso de la vida”, debe buscarse que se integre en la propia vida del individuo, que asuma la condición de “biograficidad” (Alheit & Dausien, 2007: 45). No hay más camino para ello que integrar la comunicación escrita en el saber previo y las vivencias de los individuos, y ese “fondo biográfico” está inevitablemente lleno de imágenes con las que hay que contar.

Y las imágenes que almacenan los alumnos no son en absoluto simples. Los espectadores han incorporado maneras muy sofisticadas de narrar la realidad en las que se explica fragmentariamente los elementos que la

constituyen, se intercalan puntos de vista diferentes que hay que fusionar, se entremezcla el pasado con el presente sin transición alguna, realidades oníricas o paralelas irrumpen en la narración puntualmente, los personajes cambian de rol bruscamente, la trama retrocede y es reconstruida, se ofrecen finales alternativos, etc. El espectador se ha sofisticado en su visión y ha aceptado su condición de partícipe en la historia narrada, un elemento que aparece cada vez con más intensidad en el cine y las series televisivas que han copiado la estructura narrativa de los cómics y especialmente de los juegos de rol por ordenador que han hecho furor en la cultura juvenil desde los años 80. Todo ello a una velocidad cada vez más endiablada en la que el intervalo de película admisible en el que no pase nada cada vez es menor como influencia del ritmo acelerado impuesto por los videoclips e imprescindible para el dinamismo exigido por los temas musicales Pop. Sería impensable que una sofisticación semejante en las formas narrativas un alumno la hubiera obtenido en la literatura donde los autores “experimentales” quedan apartados de la enseñanza general porque se les considera excesivamente complejos y capaces de desalentar a un lector maduro. Nadie confía en que un alumno acceda con comodidad a la comprensión del *Ulises* de Joyce, pero la mayoría son capaces de seguir los requiebros argumentales, formales y estilísticos de una serie de culto como *Perdidos*. Los guionistas cuentan con el esfuerzo reconstructivo del espectador y la capacidad de generar significado a partir de una narración con entrecruzamiento constante de líneas de argumento, retrocesos en el tiempo, transformaciones del carácter de los personajes, etc. La acostumbrada acusación de pasividad del espectador de los medios audiovisuales recibe así un sorprendente desmentido.

El espectador ha adquirido la capacidad de acceder a realidades complejas. La premiada película *Ciudad de Dios* (*Cidade de Deus*, Fernando Meirelles, 2002), con un impacto comercial y mediático indudable, cuenta la historia de la degradación de un barrio de *favelas* por la irrupción de la droga y el crimen organizado. La historia abarca el proceso a lo largo del crecimiento de sus protagonistas desde la niñez a la edad adulta, estableciendo un paralelismo entre sus intentos de triunfo y la degradación del barrio; un período de tiempo que transcurre desde la década de los sesenta a la de los años ochenta. A la complejidad del argumento el director responde con una narración que quiere ser tan coral y poliédrica como el mismo barrio. La imagen inicial de la película muestra cómo se prepara una comida en la que los ingredientes son arrojados a una cazuela, incluyendo una aterrorizada gallina perseguida por los futuros comensales. La película inserta la historia de cada ingrediente en el hirviente conjunto del barrio. Cada uno de sus habitantes son sus protagonistas. La historia central no es sino un río narrativo principal que continuamente para

con el fin de contarnos la vida del nuevo elemento. Se expone qué le llevo allí, justo a ese punto de la situación global. Luego, la acción principal continúa. Esta forma de narrar da una gran agilidad a la película que alterna las visiones generales de ese microcosmos que es el barrio con la peripecia de cada uno de los personajes que interaccionan en él. La estructura narrativa se enfrenta al reto de mostrar una estructura social compleja y desoladora propia de una marginación enquistada de lo que en principio era un barrio modelo respaldado por el Gobierno para realojar a la emigración incontrolada del campo a la ciudad.

Esta sofisticación de la capacidad del espectador para la visión de la imagen fue una de las características más sobresalientes del desarrollo del primitivo cinematógrafo, un espectáculo popular orientado a masas con un bajo nivel cultural y en gran parte iletradas que, sin embargo, se hicieron rápidamente con las convenciones formales y estilísticas de la narración cinematográfica. Si examinamos la que podríamos denominar adquisición de la competencia en el visionado de imágenes veríamos que cumpliría los requisitos que hemos definido de la biograficidad. Podríamos incluso afirmar que constituye un ejemplo de cómo la cultura nos forma. Los espectadores integran en su propia biografía, de forma armoniosa, los sucesivos avances que se han producido en el lenguaje de la imagen, los hacen suyos, pueden señalar rápidamente qué películas corresponden a una época ya pasada por la ausencia de elementos técnicos (la presencia del blanco y negro, la falta de trucos o efectos especiales), pero también por la manera diferente de narrar la historia y por las características de la trama. Es una película antigua, corresponde a una época pasada de su aprendizaje como espectador y de su propia biografía como individuo.

La transferencia de esta competencia como espectador a la capacidad de escribir, leer y comprender textos de creciente complejidad sería una vía prometedora que permitiría aprovechar la fuerza del mundo de la pantalla para reforzar la cultura escrita que su dominio pone en peligro. Esa transferencia puede producirse por varias vías. La primera y más evidente radica en los argumentos mismos. Examinar las raíces de los personajes y de los géneros cinematográficos lleva inmediatamente al alumno a topar con sus orígenes en la cultura escrita. Los personajes de la pantalla surgen de entre las páginas de la cultura letrada. Un libro paradigmático a este respecto sería *Máscaras de la ficción* (Gubern, 2002), un análisis de los personajes que ha popularizado el cine y la evolución que han experimentado desde sus orígenes hasta su incorporación a la pantalla cinematográfica, un libro modélico de la riqueza que se puede obtener del material filmico en manos de un experto como Roman Gubern. El cine no haría sino una versión más de historias seminales que han

sido repetidas una y otra vez en la literatura, como han elucidado Jordi Balló y Xavier Pérez (Balló & Pérez, 1997) en *La semilla inmortal. Los argumentos universales en el cine*. Evidentemente es posible utilizar el cine para explicar las Humanidades, una vía que actualmente ha generado un fuerte interés del que es ejemplo la utilización del cine para explicar filosofía, como en el libro *Primum videre, deinde philosophari. Una Historia de la Filosofía a través del cine* (Ferrer et alii, 2006).

Pero es también posible que esa transferencia se realice por las formas narrativas. Aunque el lenguaje cinematográfico tiene una variedad y cantidad de recursos de los que carece el escrito, resulta evidente la existencia de un cierto “aire de familia”, utilizando la terminología wittgensteniana, entre las formas narrativas de los géneros cinematográficos y las literarias. El western, por ejemplo, es en un número importante de películas concordante con las reglas de la narración clásica de la novela decimonónica y su autor omnisciente. El director John Ford suministra un buen número de películas que se encuadran perfectamente en los esquemas de la épica. La sobresaliente *Misión de audaces* presenta un coronel entregado a resolver su incursión bajo los patrones de la astucia y la audacia como un nuevo Ulises.

Queda, por último, la vía de la creación, cada vez más accesible por el abaratamiento de los componentes electrónicos. Internet es la pantalla de producciones mínimas en las que contando como cámara con la del teléfono móvil sus autores se lanzan a contar una historia. Cualquier historia que deba ser narrada en imágenes enfrentará al alumno con elementos comunes a la narración visual y escrita. Deberá elegir una perspectiva narrativa, un punto de vista, secuenciar el avance de la narración a semejanza de como los escritores regulan los picos de interés, cribar y seleccionar el material, y montarlo en una estructura coherente. Las colisiones entre los personajes y las deficiencias de su definición saltarán a la vista. El ritmo, visible inmediatamente en la narración con imágenes, mostrará su importancia decisiva. La pregunta fatal que ronda las mesas de los guionistas: ¿a dónde nos lleva esta escena?, surgirá inmediatamente. La creatividad y el entusiasmo inicial deberán ser reglados para ser productivos. Narrar la historia y articularla aparecerá como paso imprescindible para plasmarla en imágenes.

4. CONCLUSIONES

Con esta concepción de la comunicación escrita y lectora y las competencias generales del currículum, la narración audiovisual se convierte no sólo en una herramienta que permite una mejor aceptación por parte de los estudiantes de la literatura *venerable*, sino también en un fin en sí mismo. Es decir, la

narración audiovisual, en la medida en que conforma el imaginario colectivo de la sociedad actual, se convierte en objeto de estudio que permite que los estudiantes entiendan mejor los discursos que se generan en la sociedad de la información. De esta manera, no solo se refuerza la competencia comunicativa tal como aparece en todos los currículos de todos los niveles educativos (desde infantil hasta universidad), sino que también se forma a los estudiantes para que puedan entender mejor los discursos –y por tanto, las ideologías– que subyacen en estos.

El *scriptorium*, espacio físico, ámbito del *studium*, se amplía hasta los hogares de los ciudadanos, que pueden acceder al conocimiento no sólo en papel, sino a través de las historias que nos cuentan las pantallas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnold, R. (2004): *Blended Learning in International Human Resource Development*. Kaiserslautern: Pädagogischen Materialien der Technischen Universität Kaiserslautern.
- Arnold, R. (2005): “Die Systemik der Berufsbildung”. In: Reinhard Voß (ed.), *LernLust und EigenSinn. Systemisch konstruktivistische Lernwelten*. Heidelberg: Carl Auer, 201-212.
- Arnold, R. (2006): *Die Verschränkung der Blicke*, Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, R. (2009): “Sobre el ‘cortocircuito enseñanza-aprendizaje’. Entrevista con el profesor Klaus Holzkamp sobre el tema ‘aprendizaje’ ”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 2 (1): 86-94.
- Arnold, R. & Arnold-Haucky, B. (2009): *Der Eid des Sisyphos*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Alheit, P & Dausien, B. *En el curso de la vida. Textos sobre educación, formación, biograficidad y género*. Editorial Denes: Valencia.
- Balló, J. & Pérez, X. (1997): *La semilla inmortal. Los argumentos universales en el cine*. Anagrama, Barcelona.
- Bazin, André (2000): “Adaptation, or the Cinema as Digest”. In: James Naremore (ed.), *Film Adaptation*. Nueva York: Rutgers University Press, 19-27. (Trad. al inglés de 1997 por Bert Cardullo y Alain Piette en *Bazin at Work*. Original de 1948).
- Brater, M. (1999): “Escuela y formación bajo el signo de la individualización”. In: U. Beck. *Hijos de la libertad*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica (de Argentina).
- Braun, E. (2008): *Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen*. Göttingen: V&R Unipress.

- Eisner, Will (1999): *La narración gráfica*. Barcelona: Norma editorial.
- Ferrer, A., Garci-Raffi, X., Hernández, F. J. & Lerma, B. (2006): *Primum videre, deinde philosophari. Una Historia de la Filosofía a través del cine*. Valencia: Institució Alfons El Magnànim.
- Gaut, Berys (2002): "Cinematic Art". *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 60 (4): 299-312.
- Georgescu-Roegen, Nicholas (1971): *The Entropy Law and the Economic Process*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gubern, Roman (2002): *Máscaras de la ficción*, Barcelona: Anagrama.
- Holzkamp, K. (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Humboldt, W. v. (1979): "Surl'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieurs à Berlin" [1809]. In: J. P. Luc Ferry & A. R. Pesron (eds.), *Philosophies de l'université. L'idealisme allemand et la question de l'Université*. Paris: Payot, 319-329.
- Huerta, R. (2005): *Apaga-la! De com Tirant va combatre l'esquizofrènia de les pantalles*. Valencia: Alfons el Magnànim.
- INCUAL (2008): Cualificación profesional "Decoración y moldeado de vidrio". <http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/BDC/VIC053_1.pdf>
- Jude, N., Hartig, J. & Klieme, E. (eds.) (2008): *Kompetenzenerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kant, I. (1778): "Der Streit der Fakultäten" [1798]. In: *Werkausgabe Band XI. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik* 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2.^a ed., 261-393.
- Lerena, C. (1983): *Reprimir y liberar: crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Tres Cantos: Akal.
- MEC (2006): *Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, en el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* (BOE núm. 293, de 8 de diciembre de 2006).
- Prensky, Marc (2001): "Digital Natives, Digital Immigrants". *On the Horizon* 9 (5): 1-6.
- Stam, Robert (2000): "Beyond Fidelity: The Dialogics of Adaptation". In: James Naremore (ed.), *Film Adaptation*. New Brunswick: Rutgers University Press, 54-76.