

NARRATIVA FÍLMICA

CONSTRUCCIÓN, RECEPCIÓN, ANÁLISIS Y DIDÁCTICA

1. LA NARRATIVA FÍLMICA

Las narrativas audiovisuales se encuentran en permanente estado de transformación. La naturaleza esencialmente tecnológica de los relatos cinematográficos, televisivos o hipermedia provoca que no haya una sola faceta del acto de narrar con imágenes y sonidos que no sea proclive al cambio: evolucionan los medios, soportes y formatos; evolucionan los lenguajes visuales y sonoros; y, sobre todo, evolucionan los espectadores.

Ahora bien, a pesar de la dependencia tecnológica, de la heterogeneidad de los códigos audiovisuales o de la mutabilidad de los contextos de recepción, contar una historia responde a unos planteamientos estructurales fundamentales que son consustanciales al propio concepto de narración. Estos planteamientos abarcan una serie de propiedades, características y funciones inherentes al relato como objeto o producto comunicativo resultante de la acción de narrar —Canet y Prósper (2009); García García (2006); Gutiérrez San Miguel (2006); Peña Timón (2009)—.

Pensar, analizar, interpretar esas estructuras, estrategias o mecanismos del relato es el objetivo principal de la narrativa, referida esta no sólo al ámbito de los medios audiovisuales, sino a todas aquellas parcelas de la existencia humana en las que ha devenido una disciplina esencial: la cultura, la política, la economía, la sociología, la pedagogía o la religión, por citar algunas de las más importantes. En definitiva, *“La narrativa se convierte en laboratorio de la propia vida”* (García García y Rajas, 2011: p. 3) y en ese sentido *“En la actualidad, la creación y consumo de obras o productos narrativos, en sus múltiples materializaciones textuales, ha adquirido un papel especialmente preponderante en la construcción de distintas visiones del mundo y en la interacción comunicativa del sujeto con su entorno”* (García García y Rajas, 2011: p. 3).

Las narraciones nos sirven para conocernos y explicarnos a nosotros mismos, nuestras realidades, nuestros deseos; en definitiva, nos permiten aprender y aplicar lo aprendido a nuestro trayecto vital.

Por narrativa audiovisual entendemos *“la facultad o capacidad de que disponen las imágenes visuales y acústicas para contar historias [...] hasta el punto de configurar discursos constructivos de textos, cuyo significado son las historias”* (García Jiménez, 1996, p. 13).

La narratividad implica necesariamente la cualidad de dinamismo, de progresión, como sucesión cambiante de enunciados de estado y acción, a partir de tres conceptos interrelacionados: el esquema —marco formal o estructura organizativa canónica—; el programa —cambios de estado—; y el recorrido —estrategia relacional—.

Estructuralmente, el texto narrativo —*“aquel en el que un agente relate una narración”* (Bal, 1998: p. 13)— se articula en dos niveles: la historia —lo narrado, el qué— y el discurso —el modo de narrarlo, el cómo—, es decir, el plano del contenido y el plano de la expresión. Dentro de cada plano se distingue entre forma y sustancia, tanto del contenido, como de la

expresión. Así mismo, desde el punto de vista de la producción textual, se habla de enunciado, mientras que la enunciación corresponde al ámbito discursivo.

Lo fundamental de esta distinción —más propia de un modelo teórico que de una aplicación eminentemente práctica— redundante en que *“el discurso es la articulación específica de los elementos de un lenguaje del que nos servimos para expresar una historia”* (Rodríguez y Baños, 2010: p. 23) y que ésta es *“una serie de sucesos ligados entre sí en los que alguien está implicado y que se nos van a comunicar a lo largo del relato”* (Rodríguez y Baños, 2010: p. 23).

La historia narrada se compone, a su vez, de personajes, acciones, espacios y tiempos. Algunos autores como Chatman (1990: p. 20) distinguen entre sucesos —acciones y acontecimientos— y existentes —personajes y escenarios—. Sin embargo, los cuatro componentes referidos resultan esenciales en cualquier relato. Por ejemplo, el tiempo, a través de su arquitectura básica de orden, duración y frecuencia (Rajas, 2011) organiza la narración además de proveer de múltiples técnicas y mecanismos de construcción textual.

Por su parte, el discurso visual y sonoro se encarga de configurar esos componentes de la historia por medio de la selección y tratamiento de sustancias expresivas: tomas de rodaje, imagen de síntesis, música, efectos sonoros, etc., dependiendo del medio de creación de las distintas obras audiovisuales, desde el tradicional relato filmico a las nuevas formas de contar de los mundos hipermedia. El guion, la dirección de fotografía o el montaje son instrumentos narrativos de tratamiento de esas sustancias técnico-expresivas, por lo que la narrativa audiovisual abarca cualquier fase del proceso de realización audiovisual.

La interrelación entre historia y discurso conlleva la oportunidad de tomar múltiples decisiones y favorece incluir a discreción útiles mecanismos o procedimientos narrativos: la articulación de múltiples tramas y subtramas; la elaborada arquitectura secuencial o escénica de picos y valles; la utilización de instancias enunciativas como los narradores; la presentación de complejos personajes que evolucionan drásticamente y sufren irreversibles arcos de transformación; la progresión y dosificación informativa y emocional milimétricamente dispersada; la inserción de constantes detonantes, incidentes, anticipaciones, peripecias, acciones, conflictos, reveses, *beats*, puntos de inflexión, giros, agnánórisis, revelaciones, clímax, resoluciones, desenlaces, etc.; la predominancia de tácticas que generan mayor implicación del espectador en el relato, como el juego con la focalización, el punto de vista o la relación cambiante entre lo que saben los personajes y lo que sabemos nosotros —y que denominamos convencionalmente suspense ($E > P$), sorpresa ($E = P$) e intriga ($E < P$)—; y tantos otros instrumentos retóricos y estéticos. Con una lista tan exhaustiva y variopinta de opciones y combinaciones, la compleja integración historia-discurso se convierte en el más importante de los instrumentos de construcción narrativa textual para comunicarse con un espectador.

Por ello, la narrativa, como experiencia de vida, como proceso en constante proceso de cambio, como catálogo de decisiones de construcción textual y como espacio pragmático de relación con el espectador, es un ámbito abierto a la reflexión, el análisis y la aplicación práctica de lo que significa contar una historia, por medio de imágenes y sonidos, en una película, un discurso político o una clase o lección presencial de una facultad.

2. RECEPCIÓN DE LA NARRATIVA FÍLMICA

La narrativa cinematográfica potencia la comunicación y expresión de ideas y experiencias. Encuentra en la ficción la oportunidad de simular mundos posibles, representando la realidad de forma mimética -aunque referencial-, y instaurando la relación metafórica entre los dos universos. Se da la construcción de una historia, de un discurso, y de un texto autoral pasible de ser (re)interpretado por el espectador. El receptor participa en la película a través de la inmersión y de la comprensión y interpretación de los hechos ficcionales, desarrollando identificación y empatía con algunos de ellos. De ahí viene el potencial vital, pragmático y didáctico.

El cine narrativo es, ante de todo, una manifestación artística y cultural, un contenedor de creación, recepción, interpretación y transformación de cosmovisiones, sentimientos y entendimientos. Bruner afirma (1986: 45) que, tal cómo la ciencia, el arte es también un proceso de uno cuestionarse sobre situaciones humanas, partiendo de la mente del Hombre para luego concretarse en el espacio objetivo de la cultura, donde existe una “colección de mundos posibles”. Considerando la experiencia vital humana, “*es en las manifestaciones simbólicas de la cultura que el hombre rellena el abismo que lo separa de las cosas, de sí mismo y de los otros, ascendiendo así a la consciencia reflexiva y a la experiencia de la vida común*” (Rodrigues, 1991: 27).

Esa vivencia de la obra artística, desde el punto de vista del receptor, “*es donante de sentido, en la medida en que la interpretación de esa actividad a través de la cuál la obra trae a la presencia un mundo, proporciona y desoculta un modo de «estar-en-el-mundo» (...), que es el resultado de una «fusión de horizontes»*” (Cruz, 1991: 63). Tal “fusión de horizontes” (concepto desarrollado por Hans Robert Jauss en los años 80) se da en el momento de la recepción, entre, por una parte, la propuesta autoral (creador de la obra) y, por otra parte, la interpretación receptiva (espectador / lector de la obra). Esto nos lleva al concepto de “obra abierta” de Umberto Eco (1976), para quien una propuesta artística por parte de un autor jamás es un producto cerrado al nivel de significados y interpretaciones posibles, siendo solamente completada a través de la recepción de cada uno de los espectadores. La obra es una propuesta cerrada desde el punto de vista del autor, tiene leyes definidas cuanto a la organización y desarrollo de la estructura y de los contenidos de la obra, pero su verdadero significado y potencial solo se atinge cuando desarrollada la interpretación personal de cada receptor (una obra sugerida acaba multiplicándose en múltiples obras percibidas). Cómo Ricouer refiere (2011: 122), una obra de arte es la sugestión de “un mundo posible y de un modo posible de alguien en él se orientar”.

Dentro de la misma línea, y precisando el punto de enfoque en el cine ficcional narrativo, Casetti refiere (1989: 35) que el autor de una película, luego en el momento de su creación, “dibuja” su espectador, asignándole un “lugar” y el “trayecto” que tendrá que cumplir para atar los hilos sueltos de la trama. La asignación del lugar es planeada no solamente dentro de la narrativa, pero también en la realidad: Aumont y Marie añaden (1990: 52) que “sentado en la obscuridad, en un estado de total pasividad, el espectador no puede dominar la evolución de las imágenes y se ve muy pronto sumergido en el flujo de la proyección. En todo momento, el film le ofrece una importante cantidad de informaciones

sensoriales, cognitivas y afectivas”, que el espectador interpreta y utiliza para construir su experiencia cognitivo-emocional de la película.

Con el bajar de las defensas de la consciencia, y envuelto en un estado de “casi-sueño” (sobre todo en la sala de cine, donde el principal foco de luz y atención es la pantalla), el espectador es conducido a lo que Schaeffer refiere (2002: 38) cómo un especie de “*confusión momentánea entre realidad y ficción*”, lo que lo lleva a profundizar su involucramiento con los personajes, las acciones y los eventos de la narrativa cinematográfica. La sensación de realidad es mayor que en cualquier otro tipo de experiencia artística, ya que el cine utiliza imágenes y sonidos del mundo real – una “*objetividad natural de las cosas*” (Morin, 1996: 185) –, lo que permite una reactualización del pasado más fuerte y penetrante, una sensación de “estar ahí”, dentro de ese mundo simulado.

Aumont y Marie sustentan (1990: 237), dentro de la identificación entendida cómo relación subjetiva de cada individuo-espectador con el universo y hechos ficcionales, que el film origina en el receptor filmico afectos, simpatías y antipatías, y que estos afectos se dirigen sobre todo a los personajes de esos mundos narrativos (Aumont y Marie, 1990, 237). Cambra y Hevia añaden que el espectador sólo puede disfrutar de una narrativa cuando se da el catarsis, un proceso que lleva a la identificación del público con el héroe, a su posicionamiento en la piel del personaje; es decir, a una *transvivencia empática* (García y otros, 2006: 49).

Por otra parte, el cine funciona cómo un soporte de “almacenamiento de representaciones” (Schaeffer, 2002: 87) que, colgadas en una relación causal y simbólica (entre sí mismas y entre su ficcionalidad y su “realidad”), permiten que el espectador cinematográfico (re)construya el mundo ficticio dentro de premisas de posibilidad y plausibilidad, reflexionando aún sobre la referencia a su realidad de forma problemática y fructífera. El hecho representacional ya aporta una ficcionalidad intrínseca, cómo un instrumento básico en este juego de fingimiento, de ordenación de los elementos imaginarios en proposiciones ficticias verdaderas, y que al final acaba siendo el elemento de placer en el juego entre representación y espectador, promoviendo en el último la actividad creativa de tomar algo presentado y trabajar cognitivamente y emocionalmente su referencia a la realidad (Ryan, 2004: 134/5).

Así, el cine ficcional narrativo es importante para “*juzgar las relaciones y estados del propio mundo real*” (Dolezel, 1998: 54), dentro de lo que Schaeffer entiende (2002) cómo un abordaje de datos de la realidad con una menor tensión psicológica y libre de consecuencias reales. Dentro del cine de ficción, “*la estructura narrativa es una herramienta importante para la expresión y representación del colectivo y de la experiencia humana*”, “*trazando un mapa de los problemas y proponiendo soluciones para la situación presente o futura de la realidad humana*” (Jameson, 1995: 29 y 23). Por eso, las películas ficcionales narrativas presentan la capacidad de interpretar, pensar y sentir la realidad, ya que, tal cómo la no-ficción (la ciencia, por ejemplo), “*toman, deshacen, rehacen y retoman mundos familiares, remodelándolos de modos admirables y por veces recónditos pero finalmente reconocibles – es decir, reconocibles*” (Goodman, 1995: 156).

Cómo conclusión, podemos decir que el cine ficcional narrativo “*más que conocer el mundo, produce complementos del mundo, formas autónomas que se añaden a aquellas existentes, exhibiendo leyes propias y vida personal*” (Eco, 1976: 54). Con el cine, “*se entra*

en el reino del imaginario en el momento en lo cuál las aspiraciones, los deseos, y sus negativos, los temores y horrores, captan y modelan la imagen, con el objetivo de ordenar, según su lógica, los sueños, los mitos, las religiones, las creencias, las literaturas, o sea, precisamente, todas las ficciones. Mitos y creencias, sueños y ficciones, son los embriones de la visión mágica del mundo. Son ellos que colocan en acción el antropomorfismo y el doble. El imaginario es esa práctica mágica espontánea del espíritu que sueña” (Morin, 1996: 96).

3. EL ANÁLISIS DE LA NARRATIVA FÍLMICA

Definición

El análisis filmico es propio del ámbito de la enseñanza o de la crítica especializada y, según Vanoye y Goliot-Lété (2008: 5), no constituye un fin en sí mismo sino que siempre parte de un encargo a nivel institucional, de una investigación en busca de objetivos. El análisis cinematográfico o filmico tiene dos significados: la actividad de analizar y el resultado de la misma. La primera conclusión que podemos determinar es que el análisis del film es un proceso con dos estadios fundamentales y diferenciados, la descripción (de-construcción del film) y la interpretación (re-construcción).

Como repiten una y otra vez teóricos e historiadores del cine, no existe un modelo universal, infalible y válido para cualquier obra cinematográfica que se someta al análisis. Al contrario, el análisis de películas es una actividad inabarcable y de innumerables variables posibles para llevarlo a cabo.

Herramientas para el análisis del film

Para facilitar el análisis de una película o unas secuencias o un conjunto de planos, el analista podrá servirse de una serie de instrumentos que podemos dividir en tres categorías: descriptivos, citacionales y documentales.

Entre las herramientas descriptivas encontramos el *découpage* que supone una descripción de la película completa teniendo en cuenta su división en unidades más pequeñas como la secuencia o el plano. Existen múltiples posibilidades de realizar un *découpage* pero normalmente incluyen una serie de elementos fijos, como son para Aumont y Marie (1990: 58): el número de planos y su duración, la escala del plano, la angulación del plano y su profundidad de campo., los tipos de *raccords* utilizados por el montaje, así como los signos de puntuación, los movimientos de cámara, los desplazamientos de los personajes por el campo y fuera de él, la banda de sonido y los diálogos de los personajes.

Otro instrumento descriptivo que nos proporciona un soporte sólido para realizar un análisis filmico es la segmentación, es decir, la división del film en segmentos. Estos segmentos, en los films narrativos, se denominan tradicionalmente secuencias (conjunto de planos con unidad narrativa).

Al igual que ocurre con los textos literarios, la cita constituye un recurso de capital importancia para apoyar un análisis con fundamentos. En el texto filmico, la cosa es más

complicada, pues transcribir al lenguaje escrito las imágenes del film es una tarea utópica, dada la diferente naturaleza de los lenguajes.

Los instrumentos de carácter documental pueden ser de naturaleza anterior a la difusión del film o posterior a la misma. Otros elementos procederán del exterior de la producción del film, como los datos de taquilla, las críticas de la prensa diaria o de la prensa especializada, los artículos de opinión sobre el film y, en ocasiones, los análisis filmicos en profundidad.

Modelos de análisis filmico

- El análisis textual del film.

Nace con el objetivo de evitar caer en la dispersión que puede tener lugar durante la actividad analítica. Su fundamento reposa en tratar al film como una estructura que hay que sacar a la superficie y se origina bajo la fuerte influencia del estructuralismo, corriente teórica surgida en las disciplinas de la lingüística y la semiología, que tendrá como principal representante al lingüista suizo Ferdinand de Saussure. El estructuralismo pretende desvelar la estructura profunda de su objeto de estudio sirviéndose de un sistema de oposiciones binarias y relaciones entre las distintas estructuras así como los códigos utilizados en el texto.

- El análisis de la imagen y el sonido.

Primeramente, hay que señalar que el análisis de la banda de imagen y de la banda de sonido no puede separarse radicalmente del análisis del film como relato, es decir, del análisis narrativo. Partiendo de esa premisa, para elaborar más detalladamente este modelo de análisis hay que tomar en consideración las cualidades estéticas de la imagen y el sonido, dejando para más adelante el análisis narrativo de los mismos, con el fin de precisar y profundizar en ambos aspectos por separado.

- El análisis del film como relato.

La base del análisis del film como relato se encuentra en la narratividad que presenta, en mayor o menor medida, todo film de ficción. Estos modelos de análisis que surgen del tratamiento del texto como relato, provienen de la teoría literaria, pero su aplicación a la teoría cinematográfica es totalmente válida.

Un primer modelo de análisis del relato, en su concepción más general, tiene el propósito de sacar a la luz los temas y contenidos del film. En lo referente al análisis de contenidos, nunca podemos pasar por alto la necesidad de tener en cuenta que el estudio del contenido no puede separarse radicalmente del estudio de la forma a través de la cual se expresa. Forma y fondo (contenido) deben permanecer unidos y sería un grave error acometer un análisis de contenido sin atender al análisis formal del film.

- El análisis del film y el psicoanálisis.

Las teorías psicoanalíticas vienen siendo aplicadas al análisis del film desde la década de los 80 del siglo pasado. Su utilización a los ámbitos artísticos es polémica, pues enfrenta las posturas de los defensores del texto, que piensan que no existe separación entre el sujeto del enunciado y el de la enunciación, y los partidarios de considerar el texto, como cualquier otra producción intelectual, un espacio influido por el deseo del sujeto que lo produce y que

afecta al sujeto que lo recibe. Los problemas de identificación del espectador y las marcas de la enunciación son de capital importancia en este tipo de análisis.

- El análisis del film e intertextualidad.

Este tipo de análisis intertextual concibe el texto (film) como el resultado de la influencia de los demás textos precedentes. Un ejemplo es el análisis de grandes corpus de films, que tengan alguna característica en común. Las pretensiones de estos tipos de análisis consisten en descubrir afinidades entre los distintos films estudiados, que puedan incluso llegar a crear modelos de representación. También existe la posibilidad de analizar conjuntos de películas pertenecientes a un mismo género, a un mismo autor o a una determinada cinematografía nacional.

Validación del análisis

Entre los criterios de verificación interna, el análisis debe ser coherente, es decir, no debe presentar contradicciones metodológicas o formales, y extender la posibilidad de comparaciones entre los elementos analizados de la misma naturaleza. Además, el análisis debe dejar la puerta abierta a la inclusión de nuevos elementos no analizados anteriormente, tiene que tener la capacidad de integrar en su esquema unidades que no se han tenido en cuenta durante el análisis. Entre los criterios de verificación externos, el más obvio es la comparación con otros análisis del mismo género y la confrontación de los resultados obtenidos por los mismos. Otro criterio efectivo para la validación, es la comparación con otros análisis del mismo film, en el caso de existir.

4. NARRATIVA FÍLMICA Y DIDÁCTICA

El cine, afirma Martínez-Salanova (2002: 11), *“compendia los elementos de la comunicación convirtiéndose en elemento insustituible, tanto como recurso didáctico y fundamento educativo para llegar a la investigación, como clave metodológica de los nuevos diseños curriculares y actividad fundamental en todos los niveles educativos, incluido el universitario. Por ello es necesario que los procesos de socialización y de educación cuenten con él como imprescindible elemento cultural”*.

Por la máquina de la reproducción de la mirada sobre el mundo, la imagen representada por el cine alcanza un nivel de producción semiótica de la realidad. *“Lo que sucede en el cine, pierde la categoría de anécdota e, incluso, de contingencia, como si fuera un fragmento de la realidad, para convertirse en categoría o concepto (...) Las imágenes que el cine genera aluden a nuestra forma de ver el mundo, a cómo el mundo es visto por los otros, a cómo pensamos el universo que creemos que otros ven en el cine. Las imágenes que el cine ofrece a nuestra mirada son la representación de una forma de ver. No son el ver mismo. Son la forma en que pensamos el ver y se inscriben en el universo personal desde el que vemos”* (García García, 2000: 12 y 13).

Como estrategia didáctica, el cine ayuda a pensar y sentir, consolida conocimientos y genera actitudes. Asimismo, despierta el sentido crítico, la creatividad y la capacidad de análisis e intervención en la vida cotidiana. Promueve un tipo de aprendizaje integrado y multisensorial tan potente como los entornos virtuales. Por ello, no es sólo un recurso didáctico más al alcance del profesorado sino una estrategia para su formación integral. Por ello, el cine puede convertirse en una magnífica herramienta para la educación en valores.

En este sentido, subraya González (2002: 32) que *“el cine tiene una enorme proyección educativa, en la medida en que ayuda a cultivar el mundo interior mediante la asimilación de la cultura, humaniza los espíritus, permite el aprendizaje humano y eleva al mundo de la razón la mera fuerza vital y espontánea”*.

Dando un paso más, Porter-Moix (citado por González Martel, 1996: 134) distingue tres tipos de enseñanza en lo que al papel del cine en la escuela se refiere: enseñanza **con** el cine, enseñanza **por** el cine (cine pedagógico) y enseñanza **del** cine. En este contexto, Cobo Álvarez (2002:15) matiza que *“la didáctica del cine se puede enfocar en dos vertientes: enseñar con el cine o enseñar cine”*, y añade que *“enseñamos con el cine cuando utilizamos en clase una película y enseñamos cine cuando con el lenguaje cinematográfico creamos historias y/o ponemos al alumno en situación de crear historias”*.

Educar con el cine

Séguin (2007: 22), basándose en las ideas de Coissac, subrayó el temprano entusiasmo que suscitó la utilización del cine en las aulas cuando, recordando lo escrito por Collette en 1921, puntualizaba que la casi totalidad de los miembros de la enseñanza pública y privada consideraban la proyección animada como un potente medio de enseñanza y de instrucción. *“Por ello, los más ardientes propagadores de la adaptación del cine a la enseñanza son los maestros y las maestras mayores. Al parecer su larga experiencia ha sabido descubrir todo lo que se podía sacar de las producciones cinematográficas”*.

También De la Torre (1996: 10) subraya que *“el cine o la televisión son vehículos capaces de cambiar a las personas, de fomentar valores, de formar (...) No se trata de recurrir al cine didáctico, sino de utilizar el medio en aquellos mensajes que interesen para la formación, aunque el filme o programa no estuvieran diseñados con tal finalidad”*.

Desde el punto de vista didáctico, el cine puede ser un agente preventivo si al espectador se le capacita para el análisis y la crítica de aquellas situaciones argumentales, símbolos o mensajes que orienten sobre los riesgos a evitar, o que apoyen el desarrollo de posiciones más maduras y el afianzamiento de valores. Conviene recordar que el hecho de trabajar con imágenes facilita los procesos de construcción socio-cognitiva de los aprendizajes y hace que éstos sean mucho más enriquecedores. En este sentido Bergala (2007) defiende que *“la idea es desarrollar el espíritu crítico y fomentar la intuición y la sensibilidad”*.

Además, la utilización en la escuela de películas en formato DVD permite percibir y fijar detalles que en el cine o la televisión no se pueden controlar. La posibilidad de repetir escenas o de ver varias veces seguidas una parte o la totalidad del filme hace que se compenetren más con la acción, con el lenguaje, con los gestos de los personajes, que se involucren más en las historias y que comprendan mejor el contenido. Además el DVD permite congelar la imagen con toda perfección, ampliar, guardar en el ordenador fácilmente,

elegir idioma, etc. Estas posibilidades tecnológico-didácticas han sido ampliamente exploradas en la investigación aplicada de esta tesis doctoral en la que se realizan análisis de secuencias clave de películas cinematográficas (decoupage filmico) previa extracción de las mismas mediante programas informáticos al uso, congelándose la imagen e incluso capturando fotogramas sustanciales de dichas escenas.

Por otro lado, Gispert (2009) argumenta que el cine se debe introducir en el aula como un objeto de estudio y como un recurso didáctico planteando líneas de actuación entre sus propios componentes y las materias de estudio curricular.

Conviene tener presente, con Martínez-Salanova (2002: 51), que *“es difícil descubrir un solo tema o núcleo de contenido que no se haya visto tratado de alguna forma en el cine. Siempre es posible encontrar películas o documentales que permitan su utilización como punto de partida en un debate o como rasgo, dato o documento en una investigación o estudio”*.

García Amilburu y Landeros (2011) añaden que el cine es capaz de plasmar los intereses comunes a muchas personas en lograr que los alumnos sean capaces de reflexionar sobre esta experiencia e incorporarla a su vida de manera significativa en la forma de nuevo conocimiento.

Finalmente, Gómez Tarín (2007: 75) afirma, refiriéndose al alumnado, que *“aunque su cultura es fundamentalmente audiovisual, en tanto que espectadores televisivos desde su infancia, los mecanismos y procesos que hacen posible la construcción y la fruición de un texto filmico les son prácticamente desconocidos”*.

La utilización didáctica del cine: alfabetización audiovisual desde la lectura de textos visuales, gestuales, sonoros y multimedia

Compartimos con Ortega (2006: 111) la idea de que *“el ejercicio de la lectura de textos visuales y audiovisuales es una actividad que tradicionalmente se viene considerando como nuclear en los contextos formativos relacionados con la educación para el uso crítico de los medios de comunicación”*.

Para este autor, *“la lectura de imágenes estáticas es una estrategia didáctica muy eficaz para conseguir que el conjunto de la población adquiera un conocimiento aplicativo de la morfosintaxis y semántica del lenguaje visual, para con ello avanzar en el aprendizaje de la pragmática creativa que permite componer textos visuales de calidad”*.

Cualquier imagen puede descomponerse en determinados rasgos para extraer los elementos básicos que la conforman. Los mensajes correctamente producidos (bien sean carteles, videos didácticos o películas...) tendrán una elaborada articulación de esas variables destinadas a conseguir el exacto y preciso significado de la imagen representada. Para la correcta lectura objetiva de denotaciones patentes en las imágenes se deben analizar, una a una, dichas variables; esta tarea incomoda en un principio (tal y como sucedía cuando de niños empezamos a leer textos), pero una vez desarrollada tal destreza nos llevará a un correcto y completo disfrute del mensaje audiovisual (Fombona, 2008: 28).

Psicólogos, sociólogos y antropólogos intentan manipular a los consumidores más conscientes y críticos con refinadas estrategias coercitivas, creando un panorama desolador de

alienación y manipulación al servicio de intereses económicos, ideológicos y en muchos casos políticos (Ortega y Robles, 2006).

Por otro lado, Aragón, Ballesta y Chacón (2007: 101) analizan la lectura de textos sonoros, y señalan el sonofórum como una actividad grupal cuyo objetivo principal es el análisis crítico y estético un elemento sonoro (una canción, una banda sonora o un fragmento de texto musical), mediante la confrontación de opiniones respecto al tema de la obra musical, a través de un diálogo abierto, dinámico y participativo. Sus objetivos son el estímulo y desarrollo del sentido crítico; colaborar a conseguir el respeto al punto de vista del otro en el marco de una educación para la diversidad multicultural, la tolerancia y el diálogo constructivo como fuente de evitación y resolución de conflictos; colaborar al aprendizaje del escuchar al otro no simplemente callando mientras habla, sino poniendo atención a lo que nos dice, ponderándolo y analizando sus posibles contradicciones; ayudar al enriquecimiento de criterios a través de la diversidad de opiniones, favorecer la ejercitación en la expresión verbal de las ideas, con exactitud, con soltura y sin timidez, activación de los procesos de inducción y deducción mejorando la capacidad de razonamiento, ayudar a niños, jóvenes y adultos a conocer más y mejor la morfosintaxis y semántica del lenguaje musical y redescubrir y ampliar horizontes, tanto en lo que respecta a los temas de las canciones como en el disfrute estético de la música, posibilitando la obtención de mayores dosis de placer al escucharla conscientemente (López de la Viesca, 1971: 31 y ss.).

Con respecto a la lectura de textos audiovisuales, Marzal Felici (2007: 64-65), habla del análisis filmico como una actividad esencial para la formación de ciudadanos críticos, constituyendo un “background” imprescindible para abordar el estudio y análisis de otros medios de comunicación audiovisuales, con cuyas formas de expresión y narración mantiene una estrecha relación epistemológica (...). En los últimos años han aparecido cientos de análisis filmicos que nos han permitido un gran avance en el campo de la comprensión de los films. Miller y otros (2005) hablan de un agotamiento del modelo de análisis que ellos denominan “los estudios de pantalla”, en referencia al estudio de los textos filmicos en su estricta materialidad.

Para analizar un film no es suficiente verlo; la relación que se establece con el objeto en cuestión requiere una aproximación en profundidad que obliga a revisarlo hasta llegar a sus resortes mínimos... el analista trabaja sobre el film al tiempo que el análisis lo hace sobre sus procesos de percepción e interpretación, que son cuestionados, reordenados y puestos en crisis una vez tras otra (...). El análisis no está ni mucho menos reñido con la dimensión lúdica del cine, cuya naturaleza no sólo es entretener sino también ayudarnos a comprender mejor la realidad que nos ha tocado vivir.

Por su parte, Aumont (1996: 86) afirma que “nunca se debe realizar el análisis aplicando ciegamente una teoría previamente establecida, ni generar sentidos no extraídos directamente del texto, ni privilegiar el sujeto y mirar hacia el autor del texto, ni privilegiar el sujeto y mirar hacia el autor como origen exclusivo de la significación”.

Comenta Ortega (1999: 354) que en la práctica alfabetizadora audiovisual y en el marco de una educación multimedia y preferentemente para el caso de textos audiovisuales de media y larga duración (cortometrajes, tele programas y películas) pueden diseñarse estrategias didácticas que combinen la decodificación lineal de los planos de las secuencias

clave y el análisis globalizado de unidades estructurales, utilizando técnicas de debate crítico colaborativo tales como el fórum audiovisual, que denomina multimedia-fórum.

Con una visión similar, González (1980) define cinefórum como “*una actividad grupal en la que a partir del lenguaje cinematográfico o el cine, y a través de una dinámica interactiva o de comunicación entre sus participantes, se pretende llegar al descubrimiento, la interiorización y la vivencia de unas realidades y actitudes latentes en el grupo o proyectadas en la sociedad*”.

Buenas prácticas en educación cinematográfica: algunos programas consolidados

Las instituciones educativas formales, no formales e informales, han de jugar un destacado papel en la definición y consolidación de esta sociedad solidaria del conocimiento. Como señala Martínez (2008: 236) el entorno digital ha dado lugar a una nueva cultura que está redundando en una forma original de organizar la formación, el conocimiento y la vida en la sociedad digital quedan diluidos los límites espaciales del saber, los tiempos y los modos de organizar la transmisión del conocimiento, que se han transformado en una comunicación de experiencias y en un universo cada vez más compartido de ficciones.

Tal como venimos señalando, la utilización del cine en el aula se viene realizando en diversidad de programas desde hace décadas. Algunos de los más valiosos proyectos y experiencias, consolidados dentro del ámbito de la educación audiovisual son el programa que financió el CNICE “*El Cine: un recurso didáctico*”, la revista “*Making Of: Cuadernos de Cine y Educación*”, las web “*Asociación de la Prensa Juvenil: Cine y Educación*” o “*Aprender de cine, aprender de película*” y el proyecto “*Cineaula: educando con el cine*”.

BIBLIOGRAFIA

Amilburu, María García; Cervantes, Bárbara Lenderos (2011). *Teoría y práctica del análisis pedagógico del cine*. Madrid: UNED.

Aragón Carretero, Y.; Ballesta Pagán, J. y Chacón Medina, A. (2007). “La alfabetización visual en el lenguaje sonoro”. En Ortega Carrillo, J.A. y Chacón Medina, A. (Coords.): *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Aumont, Jacques y Marie, Michel (1990): *Análisis del film*. Ediciones Paidós Ibérica S.A., Barcelona.

Aumont, J. (1996). *A quoi present les films*. París: Seguir.

Bal, M. (1998). *Teoría de la narrativa (Una introducción a la narratología)*. Madrid: Cátedra.

Bergala, A. (2007). *La Hipótesis del Cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes, S.A. de Ediciones.

Bruner, Jerome (1986) – *Actual Minds, Possible Words*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

- Canet, F. y Prósper, J. (2009). *Narrativa Audiovisual. Estrategias y recursos*. Madrid: Síntesis.
- Casetti, F. (1989). *El film y su espectador*, Madrid: Cátedra (1ª edición de 1986).
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso: La estructura narrativa en la novela y el cine*. Madrid: Taurus.
- Cobo Álvarez, M. (2002). *Aprendiendo con el cine*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Cruz, Maria Teresa da (1991), “Experiência estética e esteticização da experiência”, *Revista de Comunicação e Linguagens*, nº 23, p. 57-65.
- De la Torre, S. (coord.). (1996). *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Octaedro.
- Dolezel, Lubomir (1998), *Heterocosmica: Fiction and Possible Worlds*, London, Johns Hopkins University Press.
- Eco, Umberto (1976), *Obra Aberta*, São Paulo, Editora Perspectiva (1ª edición de 1962).
- Fombona Cadavieco, J. (2008). *Lectura de imágenes y contenidos. Competencias para el análisis de la forma y contenidos del audiovisual: hacia una teoría de la composición*. Madrid: Editorial CEP.
- García García, F. (2000). El niño en el cine: historia de una mirada. En García García, F. (Coord.) (2000): *La imagen del niño en los medios de comunicación*. Madrid: Huerga Fierro.
- García García, F. y otros (2006) – *Narrativa audiovisual: televisiva, filmica, radiofónica, hipermedia y publicitaria*. Madrid: Laberinto.
- García García, F. y Rajas, M. (2011). El relato: una aproximación interdisciplinar. En García García, F. y Rajas, M., *Narrativas audiovisuales: el relato*. Madrid: Icono 14 Editorial, pp. 9-13.
- Gispert, E. (2009). *Cine, ficción y educación*. Barcelona: Lartes Ediciones.
- Gómez Tarín, F.J. (2007). *Narrativa cinematográfica y enseñanza del cine*. En *Comunicar*, vol. XV, nº 29. Huelva, pp. 75-80.
- González Lucini, F. (1980). *Música, canción y pedagogía*. Barcelona: Edebe.
- Gonzalez Martel, J. (1996). *El cine en el universo de la ética. El cineforum*. Madrid: Grupo ANAYA.
- González Subirá, J.F. (2002). *Aprender a ver cine*. Madrid: RIALP.
- Goodman, Nelson (1995), *Modos de Fazer Mundos*, Porto, Edições ASA (1ª edición de 1978).
- Gutiérrez San Miguel, B. (2006). *Teoría de la narración audiovisual*. Madrid: Cátedra.
- Jameson, Frederic (1995), *La estética geopolítica: cine y el espacio en el sistema mundial*, Barcelona, Paidós Ibérica, S.A. (1ª edición de 1992).
- López, E. (1971). *El fórum musical*. Madrid, Marsiega.
- Martínez-Salanova Sánchez, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar.

- Marzal Felici, J. (2007). *El análisis filmico en la era de las multipantallas*. En Comunicar, vol. XV. Nº 29. Huelva, pp. 63-68.
- Morin, Edgar (1996), *O Cinema ou o Homem Imaginário*, Lisboa, Relógio D'Água (1ª edição de 1956).
- Neira Piñeiro, M. R. (2003). *Introducción al discurso filmico narrativo*. Madrid: Arco/ Libros.
- Ortega Carrillo, J. A. (1999). *Comunicación visual y Tecnología Educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Peña Timón, V. (2001). *Narración audiovisual. Investigaciones*. Madrid: Laberinto.
- Rajas, M. (2011). Tiempo de la historia, tiempo del discurso. En García García, F. y Rajas, M., *Narrativas audiovisuales: el relato*. Madrid: Icono 14 Editorial, pp. 349-384.
- Ricouer, Paul (2011), *Teoria da Interpretação: o Discurso e o Excesso de Significação*, Lisboa, Edições 70 (1ª edição de 1976).
- Rodrigues, Adriano Duarte (1991), “Arte e experiência”, *Revista de Comunicação e Linguagens*, nº 23, p. 25-33.
- Rodríguez García, T. y Baños González, M. (2010). *Construcción y memoria del relato audiovisual*. Madrid: Fragua.
- Ryan, Marie-Laure (2004): *La Narración como Realidad Virtual*. Ediciones Paidós Ibérica S.A., Barcelona.
- Schaeffer, Jean-Marie (2002), *Por Qué La Ficción?*. Espanha: Edições Lengua de Trapo SL. (1ª edição de 1999).
- Séguin, J.C. (2007). *La enseñanza del cine en el sistema educativo francés*. En Comunicar, vol. XV, nº 29. Huelva, pp. 21-25.
- Vanoye, Francis y Golot-Lété, Anne (2008). *Principios de análisis cinematográfico*. Madrid, Abada Editores.