

Imágenes en acción aborda, de una manera completa y plenamente entroncada con la práctica, la incorporación de la comunicación audiovisual a las actividades educativas. Los autores, profesionales de la comunicación y de la enseñanza, demuestran que la iniciación al lenguaje audiovisual y a la comprensión de los procesos de comunicación masiva no exige necesariamente al educador complicados conocimientos ni recursos sofisticados.

En el momento en el que el Diseño Curricular Base del MEC debe orientar la planificación y el desarrollo de la docencia, esta obra se convierte en herramienta fundamental para los profesores. Recordemos, sin afán de pormenorizar, que sus contenidos se relacionan con los contenidos oficiales de dos áreas (dos bloques) de Educación Infantil, con los de tres áreas (siete bloques) de Primaria, y con los de cinco áreas (catorce bloques) de Secundaria.

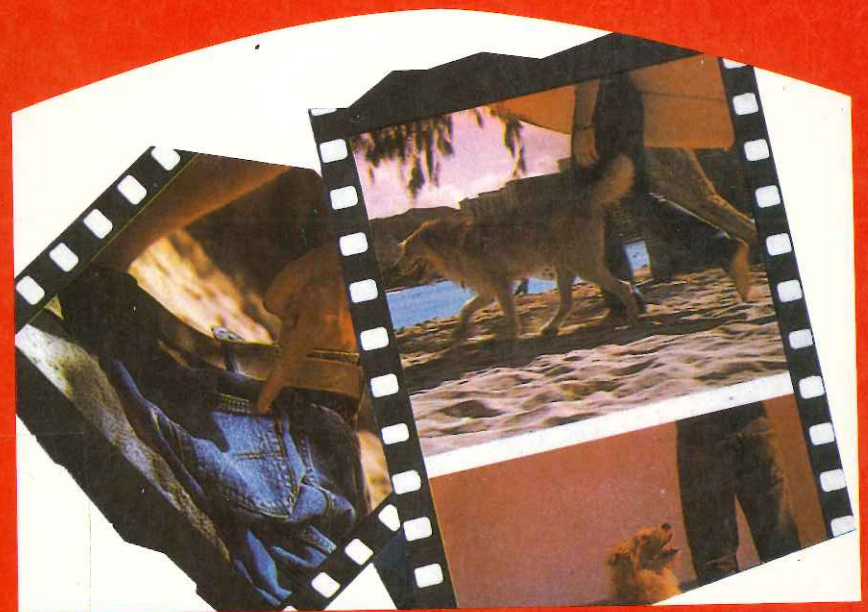
S

El Mochuelo pensativo



## IMAGENES EN ACCIÓN

Análisis y práctica de la  
expresión audiovisual en la  
escuela activa



MANUEL ALONSO/LUIS MATILLA  
AKAL

Biblioteca UCP



\*45215\*

659.3 ALO

EN ACCION

UNIVERSIDAD DE LA



659.3  
ALO

CUENCA DEL PLATA

ISBN 84-7600-498-2



9 788476 004982



DIRECTOR  
Juan Luis Suárez Granda

«No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.»

© Manuel Alonso  
© Luis Matilla  
© Ediciones AKAL, S.A., 1990  
Los Berrocales del Jarama  
Apdo. 400 - Torrejón de Ardoz  
Madrid (España)  
Teléfs.: 656 56 11 - 656 49 11  
Fax: 656 49 95  
ISBN: 84-7600-498-2  
Depósito legal: M. 27341 - 1990  
Impreso en Grefol, S.A., Pol. II-La Fuensanta  
Mostoles (Madrid)  
Printed in Spain



*El mochuelo pensativo*



# IMÁGENES EN ACCIÓN

## ANÁLISIS Y PRÁCTICA DE LA EXPRESIÓN AUDIOVISUAL EN LA ESCUELA ACTIVA

M. Alonso Erausquin  
Luis Matilla

Biblioteca UCP



\*45215\*

659.3 ALO

INVENTARIO  
SIG. TOPOGRAFICA

45215  
659.3  
ALO

AKAL



*Dedicamos este trabajo a todos aquellos que han aportado ideas, afanes y esfuerzos para lograr la inclusión de la comunicación audiovisual en los programas y actividades escolares*

«Puesto que el sistema escolar no es sino una de las formas de organización social por medio de las que una cultura logra perpetuarse, adquiere importancia central para la educación el distinguir entre la explotación y el régimen democrático de los medios de comunicación. Una sociedad totalitaria no tenderá a conceder amplia atención a la semiótica en su acción educativa en lo que atañe a toda la población, porque el conocimiento de los fenómenos de signo hace más invulnerables a la manipulación por medio de signos, a los que los poseen. Pero es justamente a causa de esto por lo que se debiera conceder a la semiótica un lugar preferente en el sistema educativo de una sociedad democrática».

Charles MORRIS, 1946

*Casi veinte años han pasado desde que iniciamos nuestras primeras reflexiones y experiencias a propósito del estudio y del uso creativo de los medios de comunicación audiovisual en el ámbito escolar. Durante todo este tiempo, hemos insistido, cada vez junto con más voces, en señalar la necesidad de que este tipo de actividades obtengan un lugar propio, reconocido y digno, en el conjunto de las tareas de aprendizaje, desde los niveles básicos a los superiores. Y durante los mismos años hemos ido verificando la existencia de dificultades de toda índole con las que la propuesta tropieza, así como el incremento de nuevos objetivos pedagógicos con los que entra en concurrencia.*

*Aunque los avances logrados en la consideración de las actividades de aprendizaje del lenguaje de los medios de difusión, desde la esfera institucional, hayan resultado lentos y dispersos, podemos detectar un crecimiento apreciable en la necesidad que muestran los educadores por abordar la cuestión, y el aumento de iniciativas individuales o grupales que han contribuido a cubrir la laguna. Un índice de ello, para nosotros gratificante y evidente a un tiempo, ha sido la acogida alcanzada por nuestro trabajo *Imágenes en libertad\** y los comentarios que muchos educadores nos hacen sobre la utilidad que para ellos ha tenido, y sobre la conveniencia de su reimpresión, máxime con las nuevas prescripciones del *Diseño Curricular Base del MEC*.*

*Nuestra respuesta directa, ante la necesidad autoformativa de quienes desean abordar el estudio de la imagen con sus alumnos, se concreta en el libro que aquí presentamos. Incluimos en él los aspectos fundamentales de la citada obra, revisamos y ampliamos muchos de sus contenidos, damos cabida a nuevas formulaciones, y presentamos los resultados logrados a partir de nuestras reflexiones teóricas y nuestras experiencias didácticas de los últimos años.*

*Imágenes en acción se configura, así, como vía para efectuar un recorrido iniciático y global a través de los distintos modos de creación y uso de mensajes audiovisuales, con orientación explícita sobre estrategias metodológicas y didácticas que faciliten su estudio crítico y su utilización creativa dentro de la actividad escolar ordinaria.*

*La situación de marginalidad o de dependencia respecto a otras disciplinas, que afecta a las actividades escolares sobre los medios de difusión, conduce a que éstas, cuando se realizan, reciban un tratamiento muy heterogéneo, lo cual puede acarrear y, de hecho, acarrea consecuencias nada saludables. Una de ellas es la dispersión que sitúa el trabajo audiovisual junto a los propios del área de expresión plástica o de la de lenguaje, y llega a estimar que no tiene sentido independizarlo de ellas. Se hace preciso recordar, entonces, que las imágenes de creación-reproducción mecánica o tecnificada, no estrictamente manual, y susceptibles de distribución mediada y masiva, se diferencian, en múltiples facetas, de la creación plástica, y que no pueden ser consideradas, sin serísimas adaptaciones, bajo el prisma semiológico general, máxime si se tiene en cuenta el rechazo de numerosos lingüistas a considerar la imagen como lenguaje.*

ALONSO, M. y MATILLA, L.: *Imágenes en libertad*. Madrid, Nuestra Cultura, 1980. T. I. 160 págs.; T. II. 168 págs.



Aunque existan tendencias coincidentes y campos prácticos de solapamiento con las referidas áreas, Imágenes en acción tiende a establecer un cuerpo de atención y de trabajo autónomo para el conjunto de imágenes que se producen, distribuyen y consumen de manera masiva y con mediación de un notable aparato tecnológico e industrial.

Solamente a partir del momento en que establezcamos y aceptemos la personalidad específica, la imagen y el sonido en los medios de difusión masiva, como campo de estudio y de trabajo, podrán afrontarse sin desajustes, y por múltiples iniciativas, las muy convenientes relaciones interdisciplinarias que siempre alentaremos y a las que también alude el Diseño Curricular Base.

La educación, como transmisora de conocimientos y como transmisora de actitudes, no es sino un complejo mecanismo de comunicación por medio del cual se perpetúa, generación tras generación, la memoria colectiva de una comunidad, para mantener la supervivencia y lograr la continua mejora de las condiciones de vida. Cuando cada sociedad alcanza un estado en el que se logra y se extiende progresivamente el uso del lenguaje escrito, aparece la necesidad de la estructuración escolar porque «el aprender a leer presupone naturalmente la presencia de jóvenes reunidos alrededor de un magister».<sup>1</sup>

La tradición oral, desarrollada en el seno de la familia y en el ámbito de las relaciones sociales, queda, a partir de entonces, desplazada gradual y crecientemente por la escritura que, además, va creando las condiciones adecuadas para que se desarrolle también una especial «relación de autoridad entre enseñante y enseñado que todavía predomina a la mayoría de las escuelas del mundo».<sup>2</sup>

Esta situación, unánimemente reconocida, se mantiene hasta el asentamiento de los «media» en el centro de las relaciones sociales. Un nuevo agente transmisor de los conocimientos y de las actitudes, revestido de un nuevo estilo, se añade a la familia, la escuela y la interacción social, como fuerza concurrente en la labor formativa. Se habla entonces de «aula sin muros», en denominación de McLuhan<sup>3</sup> y de «escuela paralela», cuyo sentido concreta Friedmann en los siguientes términos:

«El conjunto de estímulos afectivos e intelectuales que reciben los niños desde su más tierna infancia y fuera de la «escuela oficial», a partir del medio ambiente, de la televisión, la radio, el teléfono, el transmisor, los dibujos animados, las revistas de los padres».<sup>4</sup>

El problema fundamental que se plantea no está tanto en la naturaleza o características de los códigos de información desarrollados y potenciados por los medios masivos, como en su propia presencia incontestable y poderosa. Es importante que la televisión haya servido para recuperar y realzar la información visual como sistema de transmisión y de contacto, pero es más importante la constatación de que los niños españoles pasan ante el televisor más tiempo que en la escuela. Aunque no es solamente cuestión de computar horas de presencia. Cuando los programadores de los espacios de televisión y los responsables de los órganos rectores de las emisoras hablan de la triple función de informar, formar y entretener, para el contenido de sus emisiones, resulta claro que la escuela queda en desventaja, porque nunca ha precisado ganarse a pulso la atención de unos clientes que tenía plenamente asegurados.

<sup>1</sup> FAURE, E., y otros: *Aprender a ser*. Madrid. Alianza Editorial-UNESCO. 4ª ed., 1975. 432 págs., pág. 53.

<sup>2</sup> Idem., pág. 54.

<sup>3</sup> CARPENTER, E., MCLUHAN, M. y otros: *El aula sin muros*. Barcelona. Laia. 1974. 280 págs.

<sup>4</sup> FRIEDMANN, G.: *L'école et les communications de masse*. «Communications», n.º 2. 1962. págs. 122-196.



El cine, la radio, los carteles, las revistas gráficas, las historietas, las postales, los sellos, los cromos son, en menor grado que la televisión, pero no con menor efectividad, sistemas de transmisión de conocimientos y de contacto con realidades en sí mismas, en cuanto formas de expresión e información dotadas de gran atractivo, que están ahí y no pueden ignorarse; constituyen, por su propia presencia, mensajes totales en el sentido que McLuhan les da al señalar que el medio es el mensaje. Es decir que, en sus relaciones con la escuela, los medios de comunicación nos afectan como agencias de transmisión que concurren con ella como tal agencia, y como realidades en sí mismas, susceptibles de estudio por constituir parcelas del mundo en el que nos movemos.

Los dominadores del poder dominan la imagen y la usan. Nosotros no podemos dejar de utilizarla ni podemos dejar de conocer cómo la utilizan ellos. Porque las posturas están bien definidas, incluso públicamente. Así, el documento oficial «Winning the Cold War. The U. S. Ideological Offensive», elaborado ya en 1964 por el Committee of Foreign Affairs de los Estados Unidos, afirma:

«Diversos objetivos de política externa pueden obtenerse tratando directamente con el pueblo de los países foráneos antes que con sus gobiernos».

Y añade:

«Mediante el uso de los instrumentos y las técnicas modernas de comunicación, es posible hoy día alcanzar amplios e influyentes sectores de las poblaciones de otras naciones para informarles, influir sobre sus actitudes y al mismo tiempo, incluso, quizá motivarlos hacia determinadas conductas o determinado tipo de acción».

### Sobre la escuela paralela

«Progresivamente en aumento, la verdadera formación de los niños, su adaptación al mundo de hoy y a las posibilidades de mañana, se practican más o menos metódicamente fuera de la escuela, porque la escuela no las satisface en absoluto».

C. Freinet

«La cantidad de información comunicada por la prensa, las revistas, las películas, la televisión y la radio, excede en gran medida a la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos en la escuela. Este desafío ha destruido el monopolio del libro como ayuda a la enseñanza y ha derribado los propios muros de las aulas de modo tan repentino que estamos confundidos, desconcertados».

(...)

«La METROPOLI es hoy un aula; los anuncios son sus profesores. El aula tradicional es un hogar anticuado, un calabozo feudal».

E. Carpenter y M. McLuhan

«En los Medios de Comunicación Social encontramos las formas y los contenidos del programa educativo que nosotros proponemos. Por lo tanto, los Medios de Comunicación Social no han de ser vistos como una simple motivación de la enseñanza, como pudiera serlo cualquier técnica audiovisual. Los Medios de Comunicación Social en la escuela son fuentes tanto de formas expresivas como de contenidos pragmáticos (...). Nos valemos de los Medios de Comunicación como de módulos capaces de generar un juego de fuerzas de estructuración y asimilación».

F. Gutiérrez

«Los dos grandes sistemas de innovación más característicos de la era tecnológica, es decir, de una parte los *mass-media* (...), de otra la cibernética, consagrados tanto uno como otro a la *información*, a su transmisión, a su explotación, son por este hecho naturalmente aptos para las actividades del aprendizaje, de la educación, de la formación».

E. Faure

La televisión vía satélite es el máximo exponente de la técnica al servicio de la penetración cultural con intereses en absoluto objetivos ni neutrales. Y antes que la televisión vía satélite, hay todo un cúmulo de formas de comunicación dirigidas. El ciudadano de hoy tiene que aspirar a dominar la lectura de mensajes que tienden a influirle movidos por muy diversos intereses y en muy distintas circunstancias.

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.

Michel Tardy analizaba, ya en 1973, muy certeramente este fenómeno:

«Los pedagogos perciben la proliferación de imágenes como una amenaza dirigida contra su status social: quisieran creer que no están condenados a ser desposeídos de sus atributos esenciales. Es preciso decir que su situación es eminentemente incómoda. En la relación pedagógica habitual, el profesor sabe, los alumnos no saben nada o saben poco. Con el cine y la televisión se constata igualmente un desfase, pero en sentido inverso: el profesor es el ignorante y el que debe ponerse las orejas de burro (...) los adultos que quieren interesarse seriamente en la imagen se ven obligados a efectuar una verdadera conversión mental y viven dolorosamente un laborioso proceso de culturización»<sup>5</sup>.

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 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.

Lo lamentable de esa actuación no es solo el abandono del estudio de un instrumento que será fundamental en la adquisición continua 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 entretención 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.

Un estudio realizado por Sirkka Minkkinen, por encargo de la Unesco<sup>6</sup>, con el fin de sentar las bases de un programa para la enseñanza de los medios de comunicación de masas, ratifica que esa deficiencia se encuentra

<sup>5</sup> TARDY, M.: *Le professeur et les images*. Presses Universitaires de France, 1973, 136 págs.

<sup>6</sup> MINKKINEN, S.: *A general curricular model for mass media education*, Madrid, ESCO/UNESCO, 1978, 128 págs.



muy generalizada. En los 11 países considerados por la investigadora (Alemania Federal, Bélgica, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Holanda, Inglaterra, Italia, Suecia, y Unión Soviética) la educación en los medios es materia dispersa, entroncada parcialmente en otras disciplinas u optativa, y que solamente siguen a fondo y como unidad ciertos alumnos, en función de su personal interés y del interés mostrado por sus profesores.

El evidente abandonismo oficial hace que las iniciativas de experimentación y avance en este tipo de enseñanza y los intentos de sistematización pedagógica en torno a ella, nazcan, en muchos casos, como acciones privadas, y se desarrollen gracias al entusiasmo de algunos profesionales o gracias a la condición dicotómica de ciertos investigadores que conjugan sus quehaceres en el campo de la comunicación y en el de la enseñanza elemental. Un problema complementario en este aspecto lo constituye el escaso grado de conocimientos que los educadores reciben normativamente en el terreno audiovisual, lo que obliga a cubrir la etapa de su formación como paso necesariamente previo para su colaboración en las iniciativas escolares correspondientes. Y esa formación complementaria no resulta sencilla.

Dentro del indiscutible raquitismo del estudio de los medios de difusión, es el cine el que mayor atención recibe, y si nace y crece el interés sobre las restantes formas de expresión audiovisual, sin duda lo hace a partir de esa actitud frente al hecho cinematográfico. Son ya clásicas las obras de Sicker<sup>7</sup> y Peters<sup>8</sup>, dirigidas a la orientación de los profesores y animadores culturales, como también la ya citada de Tardy y los continuos trabajos de Taddei en el Centro Internazionale dello Spettacolo e della Comunicazione Sociale, del que es fundador.

Hay que señalar, además, que respecto al estricto terreno de lo cinematográfico, existen acciones oficiales amparadas por organismos como el Centro Internacional del Cine para la Infancia y la Juventud, y programas de enseñanza del lenguaje cinematográfico como los que se llevan a cabo en Hungría a base de emisiones específicas de televisión escolar, que los alumnos siguen por medio de fascículos adaptados a las aptitudes de su edad<sup>9</sup>. Hungaro film posee igualmente una serie de películas que, bajo el título genérico de «Film a Filmrol»<sup>10</sup>, abordan, desde una perspectiva didáctica, los aspectos fundamentales del lenguaje cinematográfico.

Circunscribiéndonos a España, señalaremos que el Centro de Estudios para la Escuela y la Comunicación desarrolló e impartió programas de estudio de la imagen en la escuela, para cuatro niveles de edad: 4 a 6 años, 7 a 10 años, 11 a 13 años y 14 a 16 años. Esta experiencia pionera coincidió con algunas otras como las llevadas a cabo por Serra Estruch en el Instituto Municipal de Educación de Barcelona, la organización «Drac Magic» que surgió también en el ámbito catalán, en el entorno de Miquel Porter, o el Movimiento «Chicos para Gijón» que organizó sesiones de iniciación cinematográfica, por toda España. Todo ello en los años 70.

La creación de la Oficina Permanente de la Pedagogía de la Imagen (OPPI) en el Certamen Internacional de Cine Infantil y Juvenil de Gijón, en la edición correspondiente a 1.982, y las sucesivas jornadas de Pedagogía de la Imagen que se llevaron a cabo hasta 1.985 en el ámbito del Festival, como continuación a una serie de iniciativas allí desarrolladas años antes, demostraron la inquietud de ciertos núcleos activos, preocupados por estas cuestiones y por su implantación en el sistema educativo español. Las nue-

<sup>7</sup> SICKER, A.: *El cine en la vida psíquica del niño*, Buenos Aires, 1960, 1520 págs.

<sup>8</sup> PETERS, J. L. M.: *La educación cinematográfica*, París, UNESCO, 1961, 126 págs.

<sup>9</sup> KIADAS, H.: *Film Esztétika*, Budapest, Ed. Takönyvkiado, 1971.

<sup>10</sup> «Cine sobre el cine».

vas actividades divulgativas y pedagógicas auspiciadas en los últimos años por los órganos autonómicos encargados de las directrices culturales y educativas han propiciado la aparición de numerosas iniciativas de carácter paraescolar en torno a la expresión audiovisual, que demuestran la sensibilización de ciertos sectores oficiales, ante una evidente laguna formativa.

El Programa de Medios Audiovisuales, de la Generalitat de Cataluña, las actividades del Área de Imagen del Programa de Educación Artística, de la Comunidad Autónoma de Madrid, o las acciones del Gabinete para la Reforma, de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia, son distintas muestras de ello.

La apuesta última consiste, sin embargo, en conseguir la sensibilización y la respuesta positiva de las instancias que pueden actuar con eficacia y contundencia en la oficialidad del aprendizaje de los mecanismos de funcionamiento e impacto de los medios de comunicación de masas.

En 1981, elevamos al Ministerio de Educación y Ciencia una propuesta de actividades correspondientes a Expresión Audiovisual, con tendencia a su inclusión, dentro del Área de Expresión, en las remodelaciones de los programas para la EGB. La propuesta primera, de seis temas, reconvertida en dos y adoptada dentro del epígrafe Dramatización<sup>11</sup>, perdió la pretendida individualidad, pero supuso el primer acceso de objetivos pedagógicos relacionados con los medios de comunicación, a los programas escolares oficiales.

Tal escasez no guardaba coherencia con la intención ministerial de llevar el vídeo, el ordenador y el periódico a los centros, materializada en los proyectos Mercurio, Atenea y Prensa-Escuela respectivamente. A no ser que se pretendiera introducir elementos de simple diversificación instrumental al margen de una necesaria actualización real de la actividad educativa. El proyecto Mercurio planteó la posibilidad de que los centros docentes elaborasen planes pedagógicos de trabajo con vídeo, y solicitasen un equipo básico compuesto por televisor en color, magnetoscopio estacionario y videocámara con magnetoscopio<sup>12</sup>. Los centros seleccionados recibieron una dotación inicial para gastos de puesta en marcha del proyecto, y asistencia en formación del profesorado responsable de la experiencia, por medio de los Centros de Profesores. Cabía vertebrar los proyectos sobre tres aspectos de uso escolar del equipo: Como medio de enseñanza de los contenidos del currículum, como objeto de enseñanza y medio de comunicación, expresión y desarrollo de la creatividad de los alumnos, y como núcleo para la elaboración de materiales didácticos por el profesorado. En la selección, se valoraron la viabilidad del proyecto, la interdisciplinariedad e integración de la actividad en el currículum, y la formación y experiencia del equipo docente en el uso didáctico de los medios audiovisuales.

El plan persigue garantizar la utilización de los equipos, plantea la voluntariedad y opcionalidad de las actividades que se programen, y contempla las tres opciones posibles de actividad escolar con el material facilitado. Posee rasgos muy similares al proyecto francés «Option cinéma-audiovisuel», puesto en marcha en 1984, y supone un camino adecuado aunque, a nuestro juicio, insuficiente, que es absolutamente necesario intensificar.

El riesgo que conlleva, al abrirse de manera independiente a las distintas opciones de uso de los equipos, es que, una vez más, aliente la utilización de los productos audiovisuales como auxiliares didácticos, al margen de la consideración de los medios como objeto directo y primordial de estudio y análisis.

<sup>11</sup> Véase «Vida escolar», n.º 213, sept.-oct., 1981, págs. 52-72.

<sup>12</sup> Primera convocatoria en BOE 14-6-85.



## Didáctica escolar de la Comunicación Audiovisual

La actividad escolar en torno a la Comunicación Audiovisual debe cubrir tres frentes claramente diferenciados.

1. *Conocimiento de la estructura comunicativa de cada medio.*
  - Recursos técnicos y humanos que operan en la creación, conservación y difusión de los mensajes.
  - Procesos y recursos precisos para la producción y financiación de éstos (ventas, publicidad, subvenciones) en el sector empresarial correspondiente (cinematográfico, editorial, radiofónico, televisivo...), tanto en sus manifestaciones dominantes, como en las marginales o alternativas.
  - Incidencia de cada medio en la población y estudio crítico de datos sobre recepción, aceptación por parte de la audiencia, y posible «participación» o colaboración suya en la creación y difusión de mensajes.
2. *Análisis de las características y recursos expresivos de cada medio.*
  - Codificación de los mensajes y creación de significado por parte de los emisores: el «lenguaje» del medio.
  - Descodificación de los mensajes por parte de los receptores e influencia que ejercen o pueden ejercer en ellos: «lectura» integral de propuestas audiovisuales.
3. *Generación autónoma de procesos comunicativos.*
  - Elaboración de mensajes utilizando el lenguaje propio de cada medio y los recursos técnicos al alcance del grupo.
  - Difusión de los mensajes en el ámbito natural de actuación del grupo (centro escolar y otros centros familiares, barrio...).
  - Evaluación cuantitativa y cualitativa de los resultados obtenidos (audiencia y aceptación), y recepción de posibles «respuestas» externas que cierren el ciclo comunicativo.

La Universidad Nacional de Educación a Distancia ha producido y distribuye un curso de *Introducción al análisis y la lectura de los medios audiovisuales*, destinado a educadores que se interesen por el conocimiento de los lenguajes, los métodos analíticos y las técnicas expresivas prácticas de los diferentes medios. Consta de 13 vídeos, 4 audiocasetes y 11 guías didácticas, elaboradas bajo la iniciativa y supervisión de la Dirección Técnica de la UNED, y que se siguen dentro de un curso normalizado y evaluado<sup>13</sup>.

La presencia que la comunicación audiovisual ha obtenido en el reciente Diseño Curricular Base del MEC, puede inducirnos a pensar que su situación respecto a la escuela ha dado un vuelco cualitativo. Tanto en la Educación Infantil como en la Primaria y en la Secundaria (ver Anexo), la nueva normativa reserva espacios concretos para el estudio de la expresión audiovisual y de los medios de comunicación, al tiempo que pone de manifiesto la conveniencia de utilizar los mensajes difundidos por esos medios, como enriquecedores del aprendizaje ordinario. Se trata de un avance notable. Pero la diseminación de contenidos en las áreas de Plástica y Artística, Lengua y Sociales, puede dificultar y debilitar el paso de las actividades desde la letra normativa a la práctica escolar. El éxito de la renovación promulgada dependerá fundamentalmente de las programaciones que lleven a cabo los centros educativos, de la disposición innovadora de los profesores, y de los apoyos reales que unos y otros reciban, desde la Administración, en forma de recursos materiales y de oportunidades asequibles de formación específica.

<sup>13</sup> APARICI, R.; GARCÍA, A. y VALDIVIA, M.: *La Imagen*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1987, T. I, 218 págs., T. II, 152 págs.

La aportación que aquí realizamos tiende a ensanchar los cauces ahora abiertos al estudio escolar de los medios audiovisuales y su modo de acción. Y lo hace desde la convicción de que resulta urgente *variar y remodelar en profundidad* las relaciones entre los protagonistas educativos, para adaptarse, de la manera más eficaz posible, a las nuevas circunstancias. No podemos, pues, limitarnos a subrayar la función de los medios de comunicación de masas como escuela paralela y a señalar que la actitud de los educadores ha de tener de alguna forma presente esta realidad. Debemos dejar sentado, desde el principio, que el crecimiento experimentado por los sistemas de creación y transmisión de informaciones y conocimientos, después de la Segunda Guerra Mundial, es tan brutal y tan rotundo que la institución escolar ha de transformarse en profundidad y no solamente adaptarse por inercia, por arrastre. De lo contrario, hoy más que nunca, la escuela corre peligro de convertirse en centro de extravagantes actividades inútiles, en dependencia primordialmente usada para la custodia temporal de menores. Los Centros y los profesores deben constituirse en impulsores reales del cambio.

La primera medida correctora consistirá en descargarse del temor a lo nuevo, y ser capaces de dinamizar nuestra postura ante el hecho cultural, porque, como señala Joan Costa, «es el temor ante lo nuevo, la comodidad de hallarnos instalados en cánones aceptados, la pereza de «desaprender», el respeto a todo lo instituido (por el mero hecho de haberlo sido) y el aspecto burocrático de la cultura, lo que inmoviliza tantos clisés mentales y tantos ojos»<sup>14</sup>.

Después, hemos de medir, para cada caso, para cada circunstancia particular, en qué aspectos podemos ser innovadores y en qué forma la variación de métodos o la introducción de nuevos objetos de estudio camina hacia la búsqueda de una escuela liberadora. Aunque Illich profetice y lamente que todos nuestros esfuerzos van a ser recuperados en beneficio del sistema, ya que, según él, toda transformación pedagógica del cuadro escolar termina por justificarlo o modernizarlo, no cabe cruzarse de brazos. Es preciso emprender acciones parciales, teniendo afán de que no acaben en sí mismas y de que tiendan a insertarse, en cuanto sea posible, en un objetivo general de ambiciones más amplias.

Y llegados a este punto, debemos distinguir muy claramente dos actitudes del pedagogo ante la enseñanza del lenguaje de la imagen, ante la formación de lectores de imágenes: la puramente técnica y la crítica. Si se procura al joven la posibilidad de ser simplemente receptor sensible, hábil cazador de mensajes, se está facilitando la labor de los emisores de información o de presión, se está allanando el terreno para que quienes tienen el poder del manejar las riendas de los medios de comunicación de masas puedan hacerse entender con más eficacia aplicando el mismo esfuerzo, lleguen a esos receptores preparados con superior efectividad de la que conseguirían frente a una población desacostumbrada a interpretar las imágenes. Si realmente queremos que la escuela facilite un instrumento válido para que el estudiante se haga más autónomo frente al mundo que le rodea, nuestra labor en torno al lenguaje de la imagen, y a la función que ésta cumple en la sociedad en que nos movemos, ha de ser indudablemente crítica. Es cierto, como señala Peters, que

«un espectador que esté al corriente de las principales técnicas de la toma de vistas y del montaje no se interesará menos que otro por la acción del film, pero no deberá olvidar en ningún momento que los trucajes y los efectos más hábiles son simplemente medios para lograr un fin»<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> COSTA, J.: *La imagen y el impacto psico-visual*, Ed. Zeus, Barcelona, 1971.

<sup>15</sup> PETERS, J. M.: Op. cit., pág. 57.



La mera divulgación técnica llevará a que desaparezca parte de la fascinación natural que el hecho cinematográfico en concreto y la comunicación por imágenes en general poseen, pero el saber técnico que descubra los procedimientos formales de entramar la anécdota y envolver el mensaje en una estructura atractiva, será insuficiente para evitar la influencia buscada por el emisor. Raphaél Deherpe hace notar que el espectador

«durante la proyección, está sujeto a toda clase de influencias, obedece a todas las sugerencias, y la actitud que tenga ante la pantalla, si no la modifica, seguirá influyendo en él como durante la proyección» (...) «La educación cinematográfica, a ese nivel, ya no es educación artística, sino educación moral»<sup>16</sup>.

Se hace necesaria una visión crítica o, mejor, una reflexión crítica sobre lo visto, sobre lo recibido. La formación técnica llevará a la distanciamiento en el momento de recibir el mensaje, paliando el poder de fascinación de la imagen. La toma de una actitud reflexiva posterior a la recepción del mensaje, conducirá a crearse propia opinión, coincidente, divergente o paralela a la del emisor.

El planteamiento de una educación crítica en torno a la imagen aparece, así, como vital, puesto que de ella depende que la tarea informativa-formativa desemboque en la creación de blancos ideales para los mensajes de los dominadores de los medios de comunicación, o en el nacimiento de receptores conscientes, con opinión personal, con capacidad de reacción, con independencia de actuación y con gustos e intereses propios que les lleven a exigir un tipo de mensaje y a reivindicar un adecuado uso de los medios de comunicación y unas concretas pautas de entretenimiento. Y que les lleven también a la elaboración de comunicación, participando en el uso de los elementos técnicos, «tomando» los medios de creación de imágenes para expresar las propias ideas y defender los intereses de la mayoría.

<sup>16</sup> DEHERPHE. R.: «Pour une pédagogie du cinéma», *Education et cinéma*, n.º 1, París, pág. 39.

---

## QUÉ ENTENDEMOS POR IMAGEN

---

Cuando el niño dice a su madre, señalando el dibujo del libro de cuentos o de la revista ilustrada, «mira, mamá, qué pájaro tan bonito», y la madre le contesta «hay uno igual en el Zoo, el domingo podemos ir a verlo», está produciéndose el efecto más difundido y a la vez más peligroso de la comunicación por medio de imágenes: la confusión de imagen y realidad. En sentido inverso, no deja de tener lugar la misma confusión y, así, uno recuerda el caso del escolar que en un paseo de trabajo en el que se había dicho que se fueran señalando las imágenes que salieran al paso, señalaba un árbol y afirmaba: «Eso también es una imagen». Y justificaba su afirmación recordando que la profesora Tal había dicho que todo lo que vemos son imágenes, que nuestro cerebro capta, por medio de la retina, una imagen visual del mundo.

### IMAGEN Y REALIDAD

Todo intento de acercamiento racional a un estudio de la comunicación por imágenes y a una pedagogía de la imagen debe plantearse como primera tarea la de distinguir conscientemente, como ejercicio inevitable, imagen y realidad, percepción de las cosas directamente y percepción directa de una representación de las cosas. Indudablemente, la profesora Tal lleva razón: siempre percibimos una imagen visual de la realidad y, en ese sentido, todo lo que vemos son imágenes visuales, pero para nosotros, aquí y ahora, la percepción de una imagen visual directa de la realidad va a ser entendida como percepción de la realidad, porque se hace sin intermediarios, sin filtros ajenos a nosotros mismos. Y la percepción de una imagen material supondrá el contacto con una realidad que es copia de otra, que imita, en algún sentido, a otra, pero que es remedo o calco de ella, nunca ella misma. El árbol es realidad, su fotografía es imagen. A esta aparente sutileza presta atención el Diccionario de la Lengua Española al dar para imagen la definición de «figura, representación, semejanza y apariencias de una cosa» y la de «representación viva y eficaz de una cosa, de una intuición o visión poética por medio del lenguaje», mientras no incluye la de Casares que dice «representación mental de alguna cosa percibida por los sentidos».

Cuando hablamos de imagen, hablamos pues de reproducción parcial de algo, de una realidad que se asemeja a otra, y cuando hablamos de realidad, hablamos de algo que termina en sí mismo, que no hace referencia a nada fuera de sí. Una niña es una niña y nada más que una niña. Si se parece mucho a su madre, diremos que nos la recuerda, que es como ella, y si el parecido es extraordinario, llegaremos a afirmar que «es la imagen viva de su madre», pero nunca diremos que la niña es su madre. Sin embargo, al mostrarnos la fotografía de la niña, podemos muy bien exclamar: «Es Lucía, qué guapa está». La diferencia estriba en que tenemos claro conoci-



miento efectivo de la autonomía real de la hija frente a su madre, pero no estamos acostumbrados a plantearnos la autonomía material, que la fotografía tiene con respecto a la niña.

Conviene, entonces, analizar materialmente la imagen y comparar ese análisis con el de la realidad que refleja. Así, el dibujo que hagamos de un árbol se compone de un trozo de papel blanco y de manchas de colores extendidas sobre él, huele a papel y a pinturas, sabe a papel y a pinturas, puede arrugarse fácilmente hasta convertirse en una bola y puede quemarse con una cerilla. El árbol es de madera, su olor es fresco y no admite que lo convirtamos en una bola ni lo quememos con una sola cerilla. Llamar la

**DIAPPOSITIVAS AGFA**  
Los colores naturales seguirán siendo naturales.

La piel de un niño, un paisaje, nubes, gente, viajes... La vida tiene colores naturales. Guárdelos en diapositivas Agfa. Es su garantía para que los colores sigan siendo naturales. Agfa le ofrece una gama de diapositivas (CT-18, CT-21 y ahora la nueva Agfachrome 200) con distintas sensibilidades que reproducen fielmente los colores naturales.

Agfa le ofrece un proceso de revelado que respeta toda la calidad y brillantez de los colores naturales. Y Agfa le ofrece el CS SYSTEM, un sistema único y exclusivo que enmarcará, archivará y proyectará los colores naturales que usted fotografíe. Pruebe con diapositivas Agfa. Usted, ya sabe elegir.

**AGFACHROME 200**  
135-36  
NUEVA PELICULA

Diapositivas AGFA. Colores naturales.

Fig. 1.— La identificación imagen-realidad se efectúa en esta propuesta publicitaria por medio del recorte de la escena fotografiada para su enmarcamiento en una diapositiva.

atención sobre los atributos reales que la imagen posee, sobre su identidad material, es, sin duda, la más rápida vía para evitar que la imagen se confunda con la realidad a la que se refiere.

La imagen es, generalmente, imagen de algo, alude a algo, representa algo. Existe relación entre la escultura y su modelo, entre la fotografía y el paisaje, entre el dibujo del prospecto publicitario y el producto que se anuncia. Esa relación, esa vinculación, aún siendo difícil de definir, está tan asimilada por nosotros, tan mecanizada, que nos lleva a sentirnos más ante lo real representado que ante su imagen, en una identificación tan continua como peligrosa.

Las variadas acepciones atribuidas al término imagen, de las cuales seleccionamos, en el cuadro adjunto, las más difundidas, indican que nos encontramos ante una determinación conceptual dificultosa y controvertida. Para lograr una adecuada comprensión de estas divergencias y para buscar una concreción superadora, debemos partir de la distinción (ya apuntada algo más arriba, al reflexionar sobre la imagen visual y la material) de diferentes tipos u órdenes de imágenes, que se encadenan en los procesos de visión, percepción y recreación del entorno.

En la visión directa, los rayos de luz que vienen reflejados por los objetos llegan hasta el ojo e inciden en la retina. De hecho, esa imagen puede ser observada con los adecuados aparatos de exploración y responde a las características generales que el globo ocular reviste como lente en su parte externa. El conjunto de rayos de luz que incide en la retina posee, pues, una estructura homóloga al conjunto de rayos de luz que vienen reflejados por la escena real exterior. Se trata de una luz incidente que ilumina el cuerpo de la retina y que forma allí una imagen que denominamos, al igual que en la acepción fisiológica general, *imagen retiniana*. La energía luminosa, que es captada por los fotorreceptores existentes en la retina desemboca en el cerebro gracias a una compleja conjunción de la actividad de los conos y

Esto es un trozo de Cuba.  
Ven a conocer el resto.  
**cuba**  
es lo más, por lo menos.

Esto, en Cuba, no sólo se ve



se baila



¡Baila que en La Habana sólo duermen el sofá! Cuando veas que la noche se abre, cuando empiece a bailar, después de los servicios. Baila! Cuba se vive de fiesta bajo las estrellas. Baila, baila y vive con las calles, los bares, los parques. ¡Propulsora de sentimientos! Baila de vivir en Cuba. El mejor momento para salir de tu rutina con nosotros ¡No seas...! ¡Es un momento!



Figs. 2 y 3.— En estas imágenes se juega, de manera diferente, con la distinción entre imagen y realidad. En la primera de ellas se propone una identificación similar a la establecida en la Figura 1, pero solamente como «gancho», puesto que el texto especifica «perdón, esto no es un trozo de Cuba». En la Figura 3, la distinción entre imagen y realidad se plantea como reclamo para sobrevalorar lo real frente a su reflejo visual.



## Aportaciones a la definición de imagen

«Un soporte de la comunicación visual que materializa un fragmento del medio óptico (universo perceptivo) susceptible de persistir a través del tiempo, y que constituye uno de los principales componentes de los *mass-media*».

A. Moles

«Un complejo de rayos luminosos que llevan consigo toda la información cromática y espacial que hubiera producido el objeto del que esa "imagen" es la representación».

J. J. Gibson

«Objeto plano con una superficie pigmentada cuyos reflejos varían de un lugar a otro, y que puede sustituir o suplantar la organización espacial de un conjunto de objetos enteramente diferentes».

J. Hochberg, refiriéndose al cuadro.

«El signo icónico construye un *modelo de relaciones* (entre los fenómenos gráficos) *homólogo* al modelo de relaciones perceptivas que construimos al conocer y recordar el objeto».

(...)

«Si el signo icónico tiene propiedades en común con algo, no es con el objeto, sino con el modelo perceptivo del objeto».

U. Eco

bastones, de las células que los rodean y de las sinapsis que se establecen en ese pequeño laboratorio lumínico que es el fondo del ojo. La complejidad de la estructura histológica retiniana y su similitud con la de la corteza cerebral lleva a que las sensaciones se integren en el transcurso de su recorrido hacia los lóbulos occipitales. En virtud de ello, puede defenderse, y así lo mantiene Arnheim, que el pensamiento visual comienza a producirse antes de que la estimulación nerviosa desemboque en su destino final<sup>1</sup>.

En cualquier caso, únicamente por la acción del cerebro se completa la sensación coherente y se produce la percepción de una imagen que denominamos aquí *imagen cerebral primaria*, dado que viene derivada de una estimulación directamente relacionada con rayos de luz que caminan desde la realidad objetual natural a la retina. Experimentalmente, se pueden provocar imágenes mentales a base de estimulaciones nerviosas no emparentadas con la impresión luminosa de la retina, y un mal funcionamiento del sistema nervioso en el sentido de la vista dará como resultado que la imagen retiniana no llegue a desencadenar el nacimiento de la imagen mental.

Resulta evidente que las imágenes cerebrales primarias recibidas en un momento concreto pueden ser revividas posteriormente con mayor o menor intensidad y a mayor o menor distancia temporal. Intervienen en ello mecanismos como el sueño, la fantasía, las sinestesias o la voluntad de recuerdo. Se pone en marcha la memoria visual, y el cerebro nos presenta imágenes mentales que provienen del propio cerebro, sin participación de un estímulo luminoso exterior y sin intervención de la retina, los fotorreceptores, el nervio óptico o los restantes órganos que colaboran en la formación de imágenes mentales primarias. Denominamos a estas imágenes evocadas *imágenes mentales secundarias o derivadas*.

La materialización de la imagen mental en una réplica creada de forma manual por el hombre da como resultado lo que generalmente conocemos como *imagen* sin calificativos, y que aquí vamos a denominar *imagen mate-*

<sup>1</sup> ARNHEIM, R., *El pensamiento visual*, Buenos Aires, Ed. Universitaria, 1976, 3.ª ed.

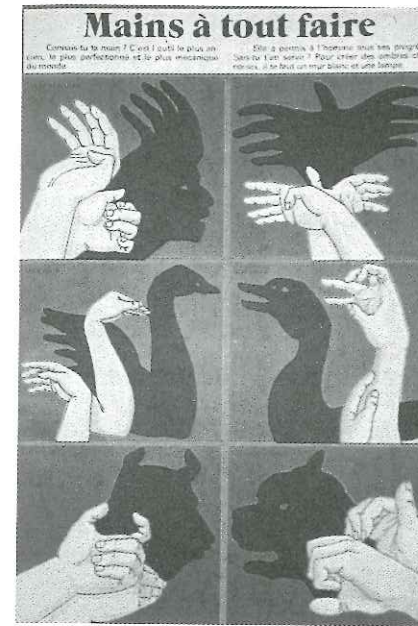


Fig. 4.— La imagen es vinculable a su origen material, pero puede desvincularse de éste, para establecer referencias con otras realidades con las que solamente mantiene vínculos a través de nuestra memoria visual.

*rial*. La imagen material supone un retorno en el itinerario más arriba descrito entre la realidad circundante y la percepción visual, y establece la construcción de una nueva realidad física, cuya apariencia se relaciona estrechamente con el modelo del que parte el proceso. Se genera manual o mecánicamente la distribución de materiales sobre un soporte (cuadro), de forma que tales materiales reflejen la luz de una manera semejante —en el sentido geométrico— a como la refleja un objeto a un conjunto de objetos. Esa es la que denominamos *imagen material*. Y la definimos de la siguiente forma:

*Conjunto de estímulos visuales organizados espacialmente, de manera intencional o azarosa, que desencadenan en su receptor un proceso de percepción diferente a la suma de los que desencadenarían por separado, y semejante o no al provocado por los estímulos visuales derivados de determinados fragmentos del entorno perceptivo natural.*

Como notas destacadas de esta definición establecemos:

A) La imagen supone una organización espacial de estímulos visuales, bien en un plano, bien en un ámbito tridimensional (escultura, láser). Los estímulos son, prácticamente siempre, materiales, aunque cabe pensar en la pura generación de energía luminosa.

B) El puro azar puede intervenir sobre la organización de materiales determinados, dando como resultado la aparición de un conjunto de estímulos que actúan sobre los mecanismos de la sensación visual de manera similar a como lo haría otro conjunto de estímulos nacidos de otros materiales.

C) El conjunto que constituye la imagen tiene un valor superior al de la mera suma de sus componentes, por una integración efectiva de éstos.

D) La definición que defendemos es absolutamente válida para ser aplicada a la creación abstracta que prescinde de las relaciones de semejanza o reflejo entre la imagen y un posible referente. La imagen puede evocar un algo inexistente, fantástico y, por lo tanto, no presente en el entorno perceptivo natural, o puede no pretender sino la afirmación de su propia realidad como organización autónoma de estímulos visuales.

La entidad propia de la imagen material puede quedar especialmente



PARA SPOT  
DE TELEVISIÓN

SE NECESITAN

**DOBLES**

de Bertín Osborne, Manolo Santana, Butragueño, Millikito, José María García, Miguel Bosé, Miguel Ríos y Julio Iglesias.

Interesados, presentarse mañana, lunes, de 10 a 14 y de 16 a 19, en:

**JOSEFA VALCÁRCEL, 40  
ESTUDIO 2**

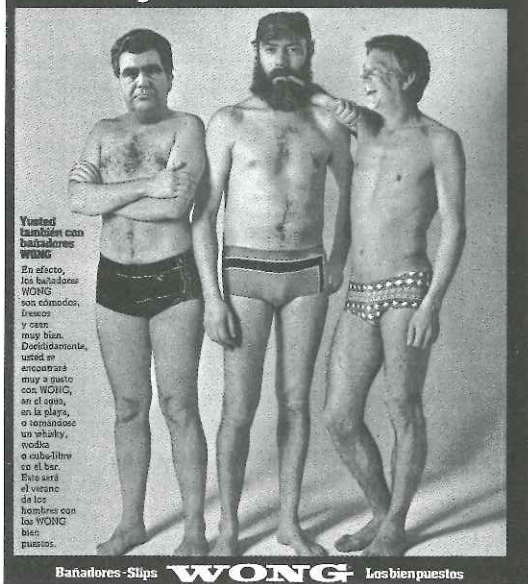
5.1. y 5.2. —Las cosas-imagen (sucedáneos) o las personas-imagen (dobles) constituyen la máxima desvinculación de los reflejos visuales respecto a su origen, con su asentamiento en el reflejo de otras apariencias.

clarificada parándose a comparar realidades análogas, completamente independientes y que, por accidente, desatan el mecanismo de la alusión imaginativa. Así, las rocas de la Ciudad Encantada de Cuenca nos aparecen como imágenes de entes que en realidad no existen, las manchas de humedad en los techos o los perfiles de las nubes son a veces para nosotros, además de nubes y manchas, imágenes de animales, de extraños rostros desconocidos. Y en el colmo de la vinculación entre imagen y realidad aludida, las láminas del *test* de Roschard nos hacen decir de manchas sobre un trozo de papel que representan realidades para nosotros importantes, gratas u obsesivas.

Llevar al ánimo de los escolares mayores de doce años esta diferenciación entre imagen y realidad, y hacerles ver la importancia de considerar como merece la realidad propia de la imagen no resulta difícil, aunque utilizemos únicamente la vía del raciocinio. Pero a niveles menores de edad se hace necesario contrastar experimentalmente la diferencia que separa la imagen de la realidad que representa. Y ello resulta facilísimo si se utiliza la vía sensorial. Al tocar, oler, gustar una imagen, no se obtienen las mismas sensaciones que al hacer similares acercamientos a la realidad que representa. Fotografías de cosas diferentes tienen todas muy similar olor: el olor de la fotografía. Si volcamos un vaso de agua, el agua cae; en cambio, si invertimos un dibujo de un vaso de agua, la representación del líquido se niega a comportarse según la ley de la gravedad. Y así, infinidad de ejercicios.

Habrà quien afirme que por esta vía se mata la fantasía del niño, pero debe quedar claro que existe una frontera bien marcada entre la creatividad, la imaginatividad, y el idealismo. Crear e imaginar conjuntando elementos reales, trascendiendo de lo conocido y lo cotidiano, supone enriquecimiento saludable, pero ¿qué ventajas puede aportar al escolar el mantenimiento continuado de un falso sentido del mundo y de su represen-

**Hombres con los  
WONG bien puestos,  
...y bien frescos**



Vuestro  
también con  
bañadores  
WONG.  
En efecto,  
los bañadores  
WONG  
son cómodos,  
frescos  
y están  
muy bien.  
Definitivamente,  
usted es  
encantado  
muy a gusto  
con WONG,  
en el spa,  
o tomando  
un whisky,  
vodka  
o cualquier  
en el bar.  
Este será  
el verano  
de los  
hombres con  
los WONG  
bien  
puestos.

Bañadores-Slips **WONG** Los bien puestos

tación ante nosotros?, ¿en qué le beneficiará seguir creyendo en los sueños que entreteje para gozar, una vez que ya los haya gozado?

Y si se desea entrar en saludables juegos con la fantasía, éntrese a través de la creación de objetos o seres inexistentes. La construcción mental, puramente imaginativa, de ellos, concibiendo lo que hemos llamado imágenes mentales secundarias, dará paso al dibujo o al modelado de imágenes materiales de esos objetos o seres. Tal cosa y no otra hacen los dibujantes cuando crean personajes o cuando plasman escenas de ciencia ficción.

### ELEMENTOS DE LA IMAGEN MATERIAL

Si al definir la imagen material hemos puesto el acento sobre la ordenación de un conjunto de estímulos visuales, debemos admitir ahora que el acercamiento a una disección de la imagen material en componentes básicos o elementales solamente puede alcanzarse a través de la reflexión acerca de la identidad de tales estímulos. Desde un punto de vista físico, hay que admitir que el número de herramientas gráficas aparece como ilimitado, siempre que cumplan la función de determinar gradientes o discontinuidades de reflexión o refracción de la luz. Desde el punto de vista formal, estas distinciones de luminosidad se presentan bajo un limitado número de modalidades entroncadas en dos ejes: Naturaleza del soporte y distribución sobre él de los modificadores de la propagación luminosa. Estos modificadores pueden descomponerse en unidades últimas espacialmente idénticas y con variables valores lumínicos y cromáticos: Los puntos. El modelo viene representado por una pantalla electrónica de televisión.

En la aproximación didáctica a los componentes de la imagen, la reducción última de superficie-soporte y puntos de reflexión o de emisión de luz puede llegar tras una anterior reflexión que produzca diferencias graduales. Así, manteniendo el espacio bidimensional del soporte (tela, papel, metal...) como base indispensable para la aparición de la imagen, los restantes elementos se enunciarán como masas de colores, puntos, líneas, vacíos o agujeros. La diferenciación debe plantearse a través de búsquedas en la lectura de imágenes propuestas. Presentamos una imagen y preguntamos qué elementos materiales se distinguen en ella, qué es lo que forma la imagen sobre el soporte. Saldrán a relucir colores, líneas, formas, sombras, puntos... En ese momento pasaremos a la elaboración de imágenes por composición que combine los distintos elementos reseñados. El juego cooperativo, de forma que cada participante utilice únicamente un elemento en la construcción conjunta de imágenes, puede resultar muy gratificante y permitirá que se rompa algo de esa fascinación por la que el niño mitifica lo que las imágenes le dan. Y el dibujo para el que uno haya preparado el papel o la tela, otro haga la línea, un tercero dé el color, uno más las sombras, etc., será la obra que conjunte a todos y acerque a cada cual el sentido material propio de la imagen.

En la imagen corpórea (escultura, maqueta), la configuración del volumen a partir de una masa informe constituye el ensamblaje entre soporte y línea desarrollada, mientras que con el conjunto de manchas, puntos y líneas planas tiene el volumen similar relación que la que tenía el soporte plano bidimensional. Los ejercicios individuales o de cooperación pueden plantearse aquí con el manejo de la plastilina, el barro e incluso la madera, y no conformándose con quedarse en la forma, sino dando entrada al dibujo y al coloreado sobre el volumen. Huelga recordar la conveniencia de realizar estos trabajos en coordinación con las clases de plástica.

A medio camino entre el dibujo o la pintura, y la escultura se encontraría el «collage» con materiales corpóreos o la colocación de piezas metáli-



cas imantadas sobre superficies de iguales características. El pintor donostiarra Sistiaga exponía en San Sebastián, a finales de los años 60, un juguete artístico de estas características que interesaba y divertía extraordinariamente a los niños.

La diferenciación, en imágenes elaboradas con diferentes técnicas, de la utilización de los distintos elementos, el mostrar cómo la conjunción de los mismos enriquece la representación, el tratar de utilizar únicamente uno de los elementos (raya, punto, volumen, mancha, hueco...) para conseguir una figura, todo este tipo de ejercicios, unidos a la distinción constante, por lectura de diferentes imágenes, de cómo juegan los diversos factores, cómo se relacionan, cómo dominan unos sobre otros, llegando incluso a proponer variantes nuevas, resultará esclarecedor y atrayente en este campo.

En niveles más altos de edad, esa diferenciación puede ser afrontada directamente de manera abstracta, con reflexión acerca de las agregaciones posibles de pigmentos sobre soportes y con auxilio de referencias a trabajos clásicos como los de Kandinsky<sup>2</sup>, en cuanto a la naturaleza material de la imagen, o los de Magritte en sus búsquedas formales de paradójicas relaciones entre la representación y lo representado.

La construcción material de imágenes y la consideración de las interacciones entre sus componentes, deberán llevarnos a tratar, aunque sea mínimamente, el concepto de textura y su conexión con la presencia real o figurada de relieve en las cosas y en sus imágenes. La textura de la imagen, que depende de la naturaleza más o menos lisa, rugosa o accidentada del soporte y de la disposición física de diferentes materiales pigmentantes en él, contribuye a que apreciemos, en ocasiones, la textura de lo representado, en cuanto a la percepción de sus relieves. Pero esta representación de la orografía de los objetos también se nos hace llegar por la distribución fina de

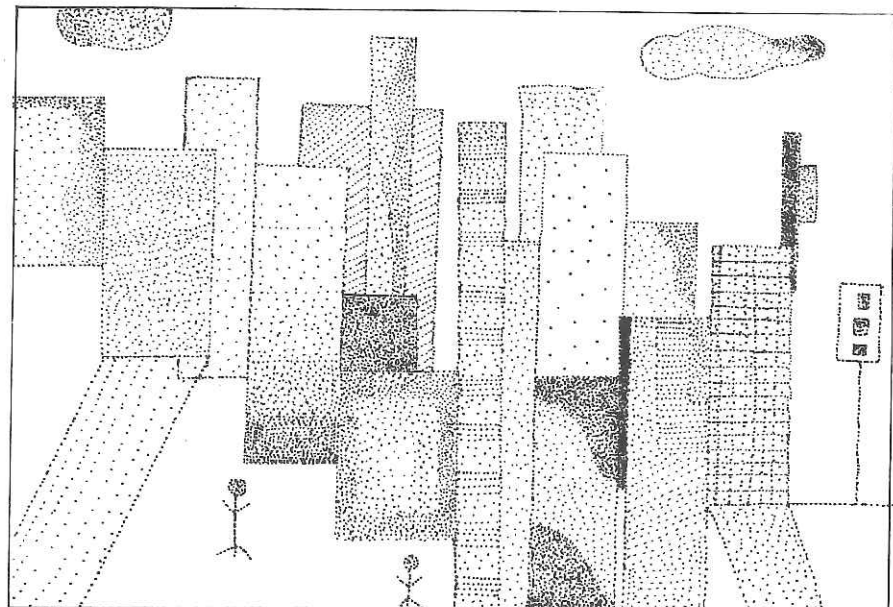


Fig. 6. — Ejercicio de utilización exclusiva del punto. Realizado por un alumno del Colegio Trabenco de Madrid.

<sup>2</sup> KANDINSKY, V. V.: *Punto y línea sobre el plano*, Barcelona, Labor, 1981, 5.ª ed.

la luminosidad en las más ínfimas parcelas de las imágenes. Las diferencias de textura, mucho más notorias en las obras plásticas manuales que en las fotográficas, cinematográficas o electrónicas, cuyo soporte plano y liso impide la existencia de gradaciones texturales de la propia imagen, permitiendo nada más sugerencias textuales —por distribución luminosa— acerca de lo representado, facilitan una muy útil verificación de las conexiones y diferencias entre la materialidad de los objetos reales y la materialidad de sus representaciones visuales. A través de la consideración de las texturas propias de la imagen y de la apreciación de la textura de lo representado en esa imagen, daremos entrada al protagonismo del sentido del tacto en el mejor conocimiento de la naturaleza de la comunicación visual y de las relaciones materiales entre la realidad y sus imágenes.

### LA VISIÓN CODIFICADA

La diferenciación entre la realidad de la imagen y la realidad externa a ella, de la cual nos traslada un reflejo visual al que admitimos denominar representación, supone que las imágenes actúan como signos de algo ajeno, además de mantener su propia naturaleza y entidad. Y esa significación de las imágenes, más allá de su materialidad estricta, nos impone la necesidad de reflexionar acerca de la exactitud o inexactitud de tal representación, de su globalidad o parcialidad.

La réplica visual viene construida por un autor que, con ayuda de determinados instrumentos, establece correspondencias o vínculos entre la identidad visual de su creación y lo que ésta representa para quienes la contemplamos. Esta acción o efecto (conocido como *función semiótica*) tiene lugar por la influencia de ciertas constantes de interpretación de la apariencia visual, que conocemos como códigos. Si las imágenes actúan, pues, como representaciones codificadas de realidades externas a ellas, el estudio de la codificación visual nos permitirá penetrar en la comprensión del lenguaje de las imágenes, de su peculiar modo de transmitirnos datos y sugerencias.

Las imágenes incorporan códigos comunicativos generales, que existen en nuestra interacción directa y ordinaria con el entorno, y códigos específicos. Entre los primeros encontramos la gestualidad o la simbología, y entre los segundos, el código gráfico o el de relación compositiva. Todos ellos actúan una vez que ha funcionado el código de reconocimiento de formas, que está plenamente vinculado a nuestro esquema de percepción visual, y todos ellos son de origen o implantación culturales, lo cual implica que su acción provoca dispares efectos en distintos lugares y épocas.

La organización de las sensaciones ópticas siempre tiene en cuenta una jerarquización figura-fondo por la que se distingue un tema protagonista en un entorno, sobre un campo. Cuando tema y entorno adquieren valoraciones equiparables, nuestro sistema perceptivo duda en la elección e incluso titubea, dándonos sentidos alternativos para la misma representación, tal y como puede apreciarse en la figura 7. Lo vertical, lo horizontal, lo pequeño y lo regular suelen identificarse con el tema protagonista, aun cuando no exista figurativismo, mientras que lo oblicuo, lo grande y lo irregular tienden a ser percibidos como entorno envolvente, como fondo.

Los mecanismos perceptivos tienden, además, a organizar las figuras en grupos por cercanía, continuidad o semejanza, y a paliar los defectos que la reproducción pueda tener, supliendo espontáneamente vacíos o integrando datos carentes de la suficiente estructuración. Los teóricos de la Gestalt destacaron la presencia de dos principios básicos en el funcionamiento de estos procesos: La interacción del entorno y el objeto principal percibido y la



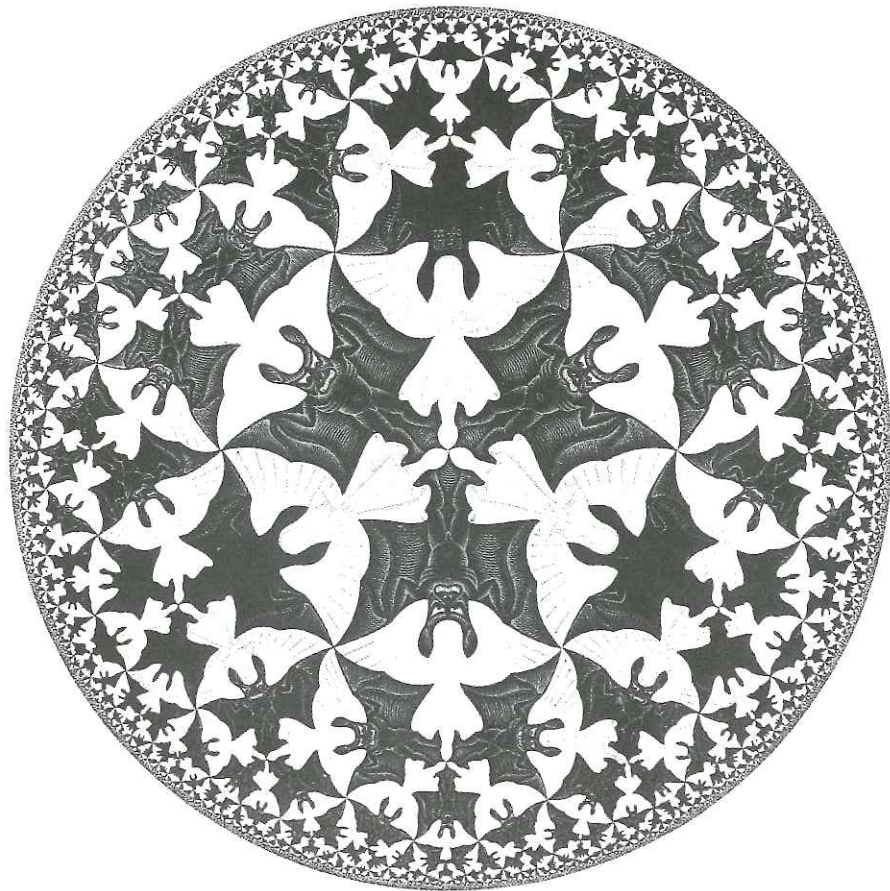


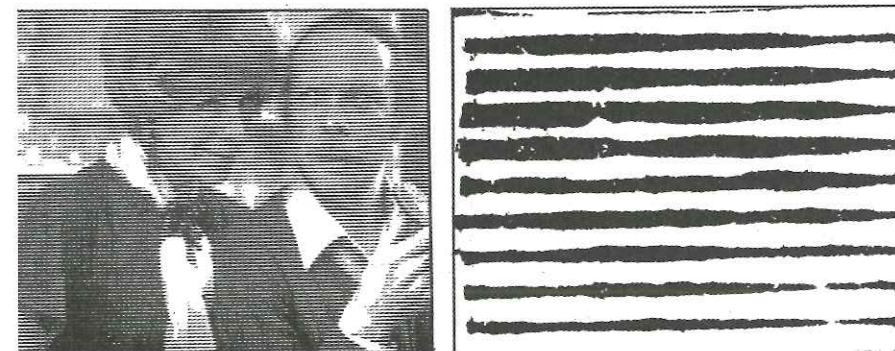
Fig. 7.— La alternancia de las formas en figura y fondo es uno de los múltiples juegos ópticos que Escher desarrolló valiéndose de las peculiaridades de la percepción visual.

tendencia a organizar perceptivamente los estímulos de acuerdo al esquema más sencillo entre los posibles<sup>3</sup>.

La agudeza visual es uno de los factores básicos en este terreno. Los objetos pequeños cercanos al ojo y los grandes lejanos al ojo ocupan un ángulo visual equivalente o similar. Los detalles que ocupan un ángulo muy pequeño del arco total de visión (menor a un minuto)\* no son distinguidos normalmente por el receptor, fenómeno que es aprovechado para conseguir reproducciones impresas de imágenes con efecto de continuidad en la gama de grises a base de composiciones elaboradas con numerosas líneas negras convenientemente distribuidas (Figs. 8, 9 y 10). El grado de ampliación que apliquemos a la trama dará como resultado efectos diferentes para el ojo del observador situado en un punto equidistante de las distintas reproducciones. Y tales resultados variarán, a su vez, si la distancia entre las reproducciones y el observador varía. Un efecto similar se produce en la percepción del color. En el caso de la televisión, en la pantalla se reproducen

<sup>3</sup> Respecto al estudio de la percepción visual, continúa siendo fundamental la obra de KATZ *Psicología de la forma*. Madrid, Espasa Calpe, 1949.

\* Nos referimos, naturalmente, al minuto como sesentavo de grado geométrico.



Figs. 8, 9 y 10.— La misma imagen se percibe de distinta forma según el tamaño de la reproducción. En la tercera figura, el ojo izquierdo del hombre no es identificable. Si alejamos la imagen de nosotros, facilitamos las identificaciones.

diminutos puntos rojos, azules y verdes, y nuestro sistema visual funde los puntos próximos para obtener variadas sensaciones cromáticas.

La distancia y el relieve se perciben en virtud de la diferente posición que cada uno de nuestros ojos ocupa con respecto a lo que vemos. Sin embargo, ante un cuadro o en el cine, reproducciones planas, bidimensionales, obtenemos la sensación de percibir distancia y relieve como consecuencia de que aceptamos unas convenciones ilusionadoras. Así, los objetos más pequeños se consideran más distantes que los grandes, las figuras borrosas se perciben como más lejanas que las nítidas, lo oscuro sobre lo brillante se considera cóncavo, mientras que lo brillante sobre lo oscuro produce ilusión de convexidad, los colores fríos aumentan la sensación de distancia y



la luminosidad transmite cercanía, lo que «tapa» se interpreta como situado delante de lo «tapado»...

Todas estas «ilusiones» que proceden de aplicar a la visión en un plano reflejos producidos por la experiencia de ver directamente realidades tridimensionales, son conocidos por los artistas plásticos que los aprovechan para subrayar los efectos que pretenden conseguir en cada caso. Se refuerza así el mecanismo de la reproducción en perspectiva que no es sino la visualización de un corte imaginario en un imaginario prisma de rayos de luz que uniera un objeto determinado con el ojo del observador (Fig. 11). El lugar en que se suponga el «corte» y el ángulo entre el eje de su plano y el eje de unión objeto-ojo determinarán la estructura de la reproducción. Las líneas convergentes en la reproducción se aprecian como paralelas en la realidad y como perpendiculares u oblicuas respecto al eje del «corte». Y las líneas paralelas en la reproducción se consideran paralelas en la realidad y paralelas también al eje de «corte». La ausencia o escasez de líneas convergentes en la reproducción perspectiva nos hace perder los datos más relevantes para la interpretación (paralelismo hacia la lejanía o hacia el espectador) y obtenemos paradojas como las de Escher (Fig. 12) o dibujos de doble interpretación.

Los códigos comunicativos que relacionan expresión y contenido, forma y fondo, y que son utilizados por los creadores en la organización material de sus mensajes, han sido enunciados y desglosados con detalle por diferentes autores. Nosotros plantearemos, aquí, un acercamiento riguroso, pero no exhaustivo, a su clasificación, distinguiendo siete vías o factores de codificación.

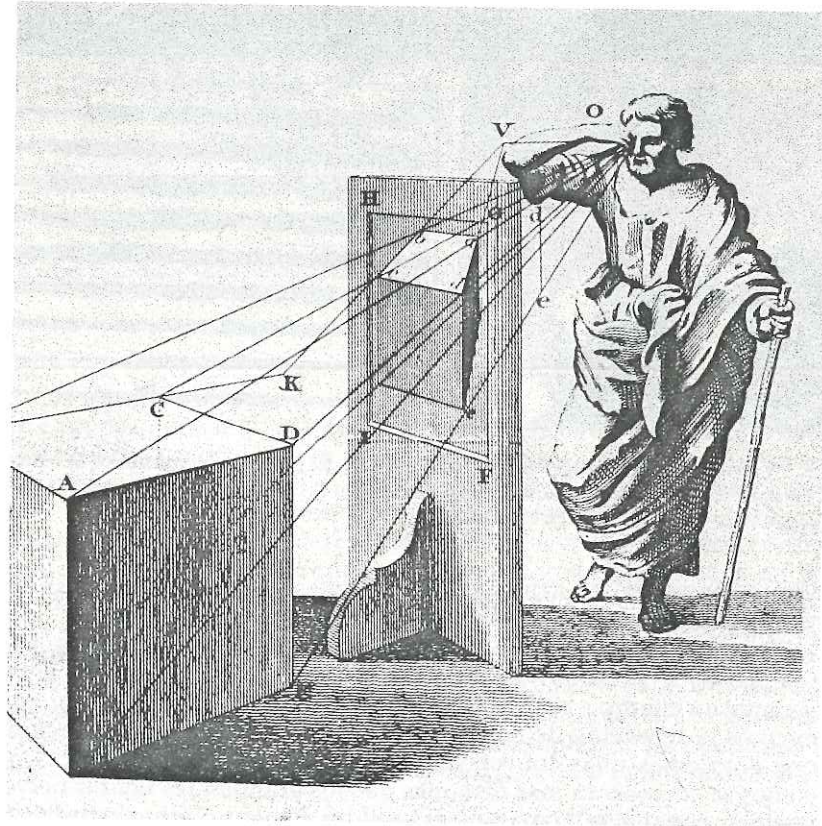


Fig. 11.— La representación de volúmenes en un plano debe eliminar una dimensión manteniendo el efecto visual de su existencia.

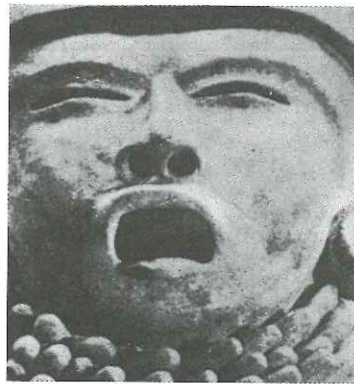


Fig. 12.— Otro juego perceptual de Escher, ahora con la distancia, dentro de la proyección en perspectiva.



Normalmente no podemos hacer una reproducción visual de todo lo que tenemos ante nosotros, a no ser que nos encontremos en un espacio muy reducido. El pintor que se sienta ante un paisaje, el fotógrafo que pega su ojo a un visor, limitan su campo de incidencia o de acción, plasman en el cuadro o en la fotografía, que acaban por elaborar, una parcela de lo que sus ojos pueden ver. Esa elección de la amplitud del campo de trabajo, juntamente con el punto de vista desde el que se contempla ese mismo campo (desde arriba, abajo, derecha, izquierda arriba, etc.) es lo que denominamos *encuadre*. Si una misma realidad puede ser reflejada desde infinitos encuadres físicamente accesibles, y el pintor o el fotógrafo solamente nos transmiten la visión desde uno, han elegido, para la objetividad o para la distorsión, para el realismo o para el engaño, pero no han podido eludir la elección. La importancia del grado de parcelación que apliquemos a la reproducción por imágenes de una realidad concreta se pone especialmente de manifiesto si aplicamos en directo la mutilación a un documento gráfico. Las imágenes de las figuras 13 y 14, presentadas tal y como las vemos ahí, nos producen el efecto de encontrarnos ante la captación del momento de la victoria en una prueba de atletismo y ante el retrato de un monumento megalítico. Al menos, nadie al que afirmáramos esas dos versiones interpretativas de las dos fotografías mostraría dudas al respecto. Sin embargo, contemplando los documentos que aparecen en las figuras 15 y 16, de los que se han extraído por parcelación los anteriores, concluimos que nuestra impresión era errónea. Alguien, operando ya sobre una elección concreta, puede tergiversar el sentido de una imagen y darle otro distinto e incluso opuesto al original.<sup>4</sup>

El enclave desde el cual reproduzcamos visualmente una escena dará inmediata noticia de nuestra posición física, con posibles derivaciones hacia una apreciación de nuestra toma de partido, en el caso de que la escena sea conflictiva o plantee algún tipo de oposición o de confrontación. No es lo mismo fotografiar a manifestantes desde detrás de la policía que a policías desde detrás de los manifestantes, cuando unos y otros protagonizan un enfrentamiento.



Figs. 13 a 16.— La exclusión en la toma o en su reproducción dificulta la interpretación de la imagen al privarla de su contexto.

<sup>4</sup> Otros ejemplos de manipulación por mutilación y por exclusión son también presentados en FREUND, G.: *La fotografía como documento social*, Barcelona, Gustavo Gili, 1976. 208 págs.





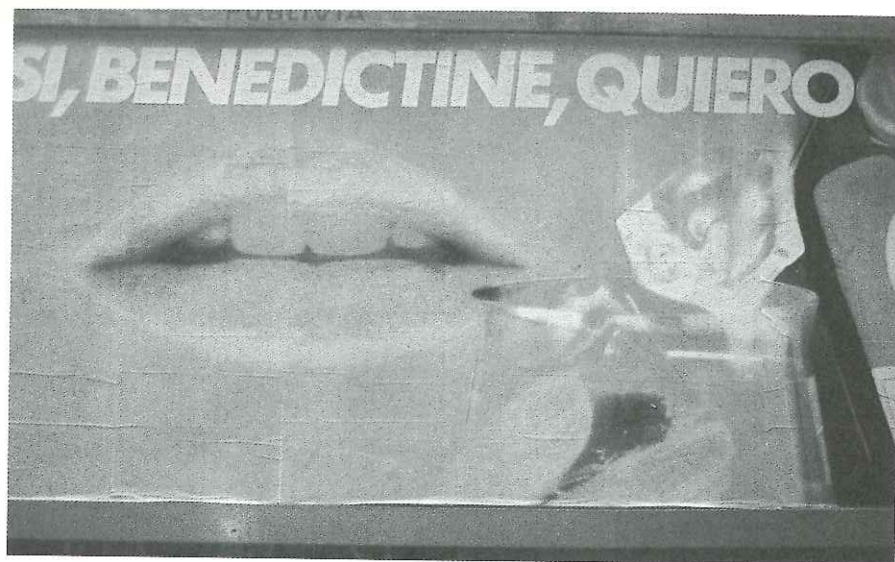


Fig. 17.— El efecto de acercamiento facilita la apreciación y el realce de los detalles y es muy frecuentemente utilizado por los técnicos publicitarios.



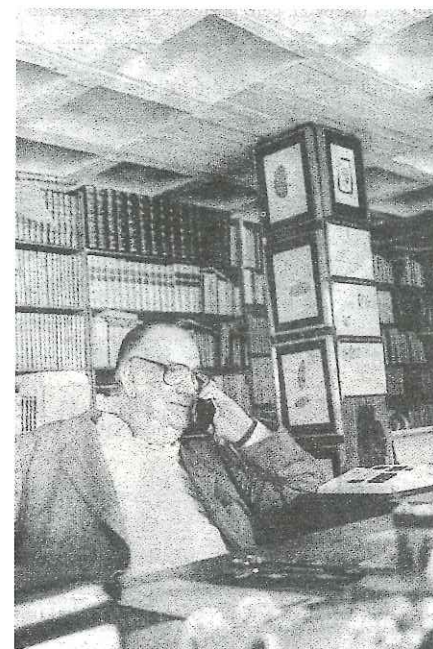
Fig. 18.— La limitación del campo y la posición del observador resultan fundamentales en la creación del sentido de esta imagen en cuanto a complicidad lector-personaje e identificación de aquél con éste.

## CÓDIGO GESTUAL

La gestualidad es un factor de significación directo constante en la comunicación ordinaria. Su importancia dentro de la creación de mensajes visuales estriba en que su protagonismo puede resultar potenciado, sobre todo cuando, por medio de imágenes fijas, se independiza un ademán o una expresión de los que los rodearon cuando se produjeron. El gesto viene, así, a encarnar la representación de una actitud, de una tendencia, de un estado de ánimo, de una intención, como permanentes o, al menos, mucho más dilatados en el tiempo que lo que pudiese indicar su presencia real en el contexto en el que se produjera.

La quietud, el nerviosismo, la alegría o la tristeza, el tormento, la serenidad, el autoritarismo o la benevolencia son algunas de las actitudes que pueden expresarse por la composición gestual general, y cuyas manifestaciones podemos encontrar en múltiples representaciones visuales de todos los tiempos. Ello demuestra que la gestualidad rebasa las fronteras de la organización de los rasgos faciales, cuya utilización está muy tipificada en la elaboración de historietas y de caricaturas. Hasta el grado de que también los objetos poseen su gestualidad, dando por medio de su posición sensación de rigidez, abandono o inquietud.

La presencia de una cámara en un escenario cualquiera provoca variaciones de comportamiento gestual en las personas que la advierten. Hay una respuesta directa ante la posible fijación visual del momento. Se adopta postura fotográfica, al igual que, ante el pintor tradicional, se mantenía actitud de posar.



Figs. 19.1 y 19.2.— Estas dos fotografías de Camilo J. Cela fueron publicadas por «El País» a raíz de que el académico obtuviese el Premio Príncipe de Asturias de los Libros, de 1987. La primera se publicó, junto con la información de la concesión del Premio, en el diario del día 28 de marzo de 1987. Ocho días más tarde, se utilizó la otra, de archivo, para ilustrar la sección «La Elipse», en la que Umbral aludía al galardón obtenido por Cela. La codificación gestual matiza, en ambos casos y de forma opuesta, el contenido del texto.



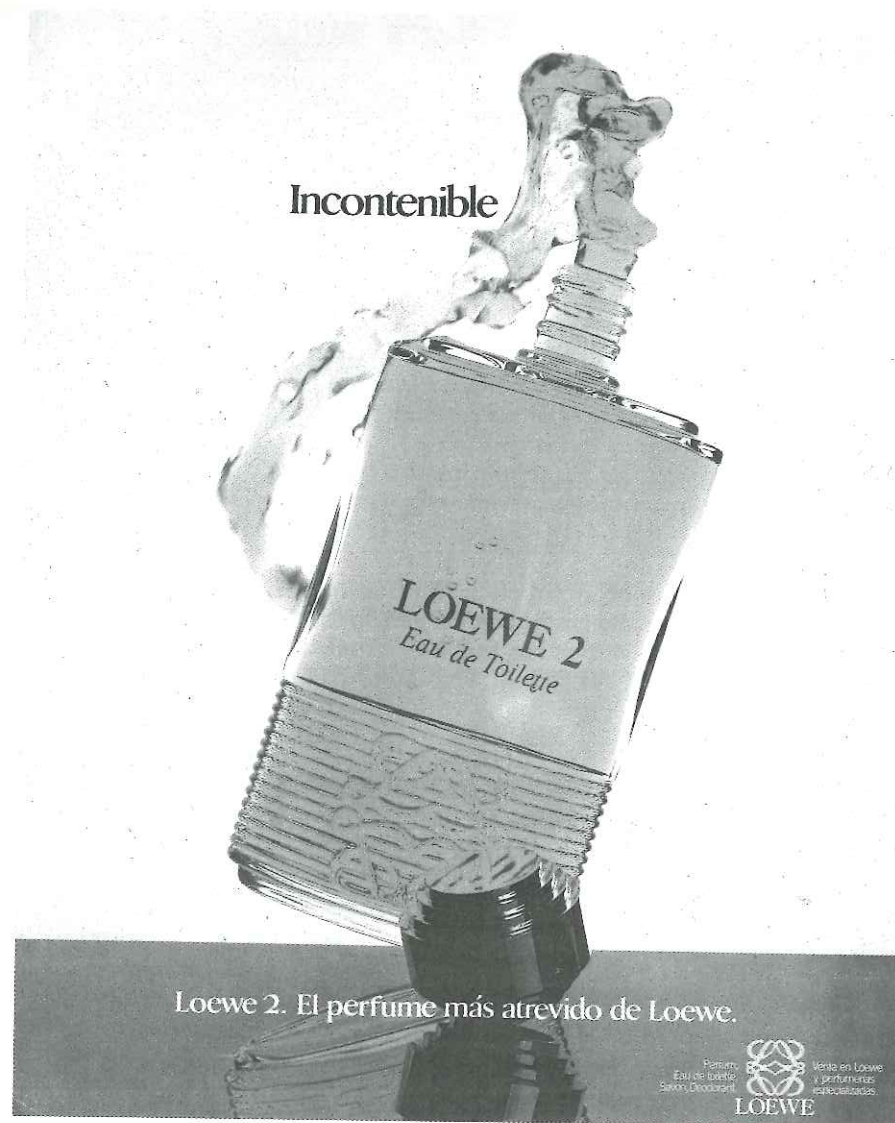


Fig. 20.— Las cosas también tienen su gestualidad.

Todo un cúmulo de indicios sobre la relación entre protagonistas de una imagen puede venir dado por las relaciones entre sus gestos y sus posiciones, en función del paralelismo o del contraste entre ellos. El periodismo gráfico utiliza en muchas ocasiones la contraposición gestual para subrayar actitudes presentes o intuidas en los personajes que intervienen en los hechos de actualidad. Y la publicidad articula sus mensajes reforzando las argumentaciones sobre evidentes sugerencias gestuales.

#### CÓDIGO ESCENOGRÁFICO

Los protagonistas principales de las imágenes llevan sobre sí y tienen en su derredor toda una serie de aditamentos que ambientan y adjetivan su

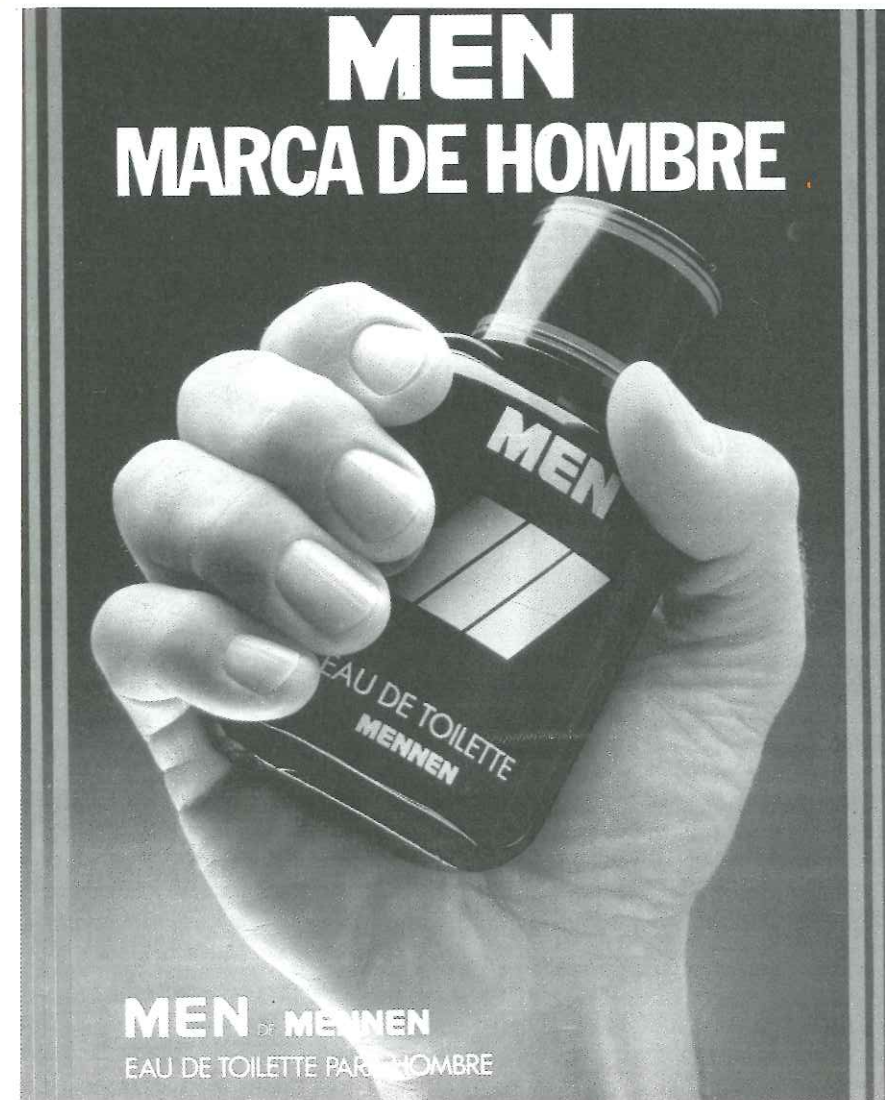


Fig. 21.— El modo de coger un frasco nos recuerda el modo de coger una granada de mano (arma fuerte de hombre fuerte), a través de la codificación gestual.

mera presencia. El vestuario, maquillaje, arreglo personal y objetos de uso del protagonista, así como el ambiente en el que está situado, nos aportarán datos acerca de su personalidad y sus circunstancias temporales, espaciales y de relación social. El lenguaje de los signos externos, la entronización de la apariencia por encima de la esencia de las cosas, han llevado a que la escenografía, el simulacro, sean especialmente importantes en nuestra sociedad. Por eso resulta de capital importancia insistir sobre lo escenográfico como factor de lectura, de descodificación de datos, y como elemento de construcción de mensajes, como instrumento para la creación de matices significativas. Y, sobre todo, debe llamarse la atención sobre la simulación escenográfica, sobre la creación de apariencias, en las que la percepción acerca de la realidad de las cosas varía a través del retrato de su aspecto.



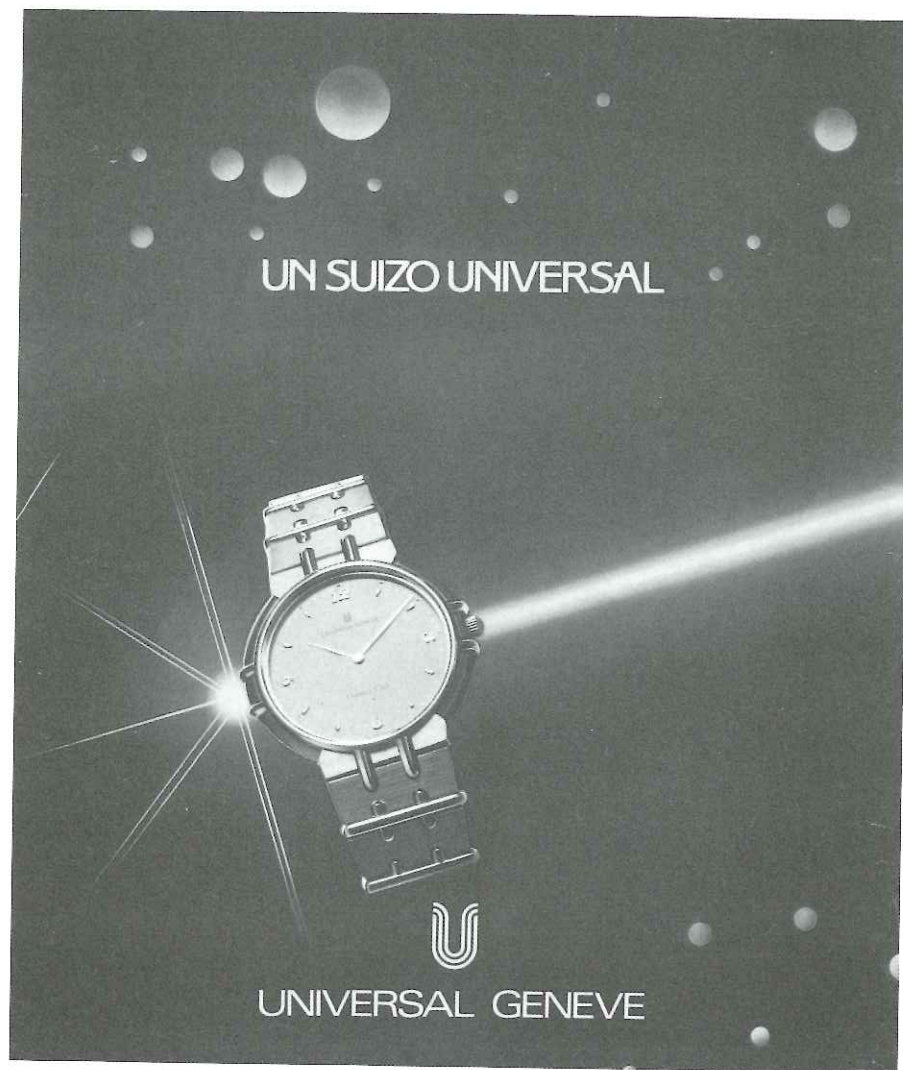


Fig. 22.— El espacio se utiliza cada vez más como escenario para sugerir precisión, alta tecnología, fiabilidad técnica.

Cualquier reportero de televisión puede relatar la anécdota de haberse encontrado con un posible entrevistado que le pedía «vuelva usted mañana, que me pondré el traje» o «venga usted mañana, que voy a ir antes a la peluquería». Quedar perpetuado en celuloide, y que los demás contemplen la imagen de uno, despierta en cada quien el deseo de estar lo más «presentable» posible. Algo similar sucede con la publicidad mostrativa que nos presenta un tomate ideal, que nunca llegaremos a ver en la realidad con tal tersura y frescor, como si fuera el tomate-tipo representativo de la totalidad de los tomates. El maquillaje de las personas o de las cosas, el vestuario, el *atrezzo*, etc., colaboran a presentar una visión intencionadamente deformada de la realidad. Y cuando el cine neorrealista entró a las cocinas verdaderas, donde se movían mujeres despeinadas y con el mandil arrugado, todo el mundo coincidió en afirmar que allí había más verdad de lo que normalmente se encontraba en el cine al uso. La inclusión de la bandera estadou-

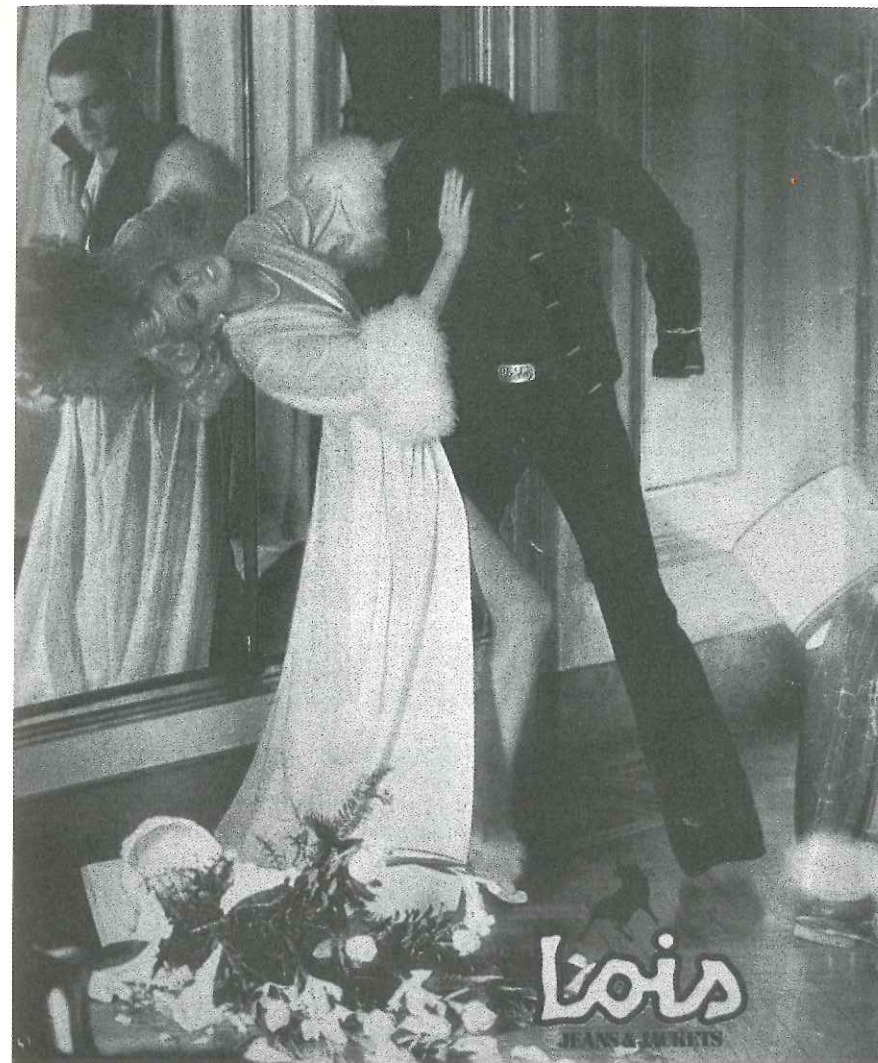


Fig. 23.— Escenografía de vampirización para una vestimenta que se presenta como altamente seductora.

nidense en todas las imágenes de operaciones espaciales es un certificado de origen, ¿pero no tiene también su vertiente propagandística?

La sangre que no es sangre, sino tomate, la simulación de golpes por procedimientos varios, el humo falso y las falsas explosiones, las tormentas marinas en bañeras y todo un largo etcétera de efectos especiales son suplantaciones muy variadas de unas realidades por otras con vistas a la creación de un espectáculo verosímil.

Más sofisticados son los trucajes de las maquetas o de las transparencias que se utilizan en el cine y que consisten en aprovechar la relación tamaño-distancia para «transformar» las proporciones (fig. 24) o en retratar una imagen como si fuera una realidad (fig. 25). La truca electrónica permite incluso incrustar una imagen en otra y hacer composiciones a las que nos ha habituado ya plenamente la puesta en escena de los vídeos musicales, que aprovechan al máximo la generación digital de efectos.



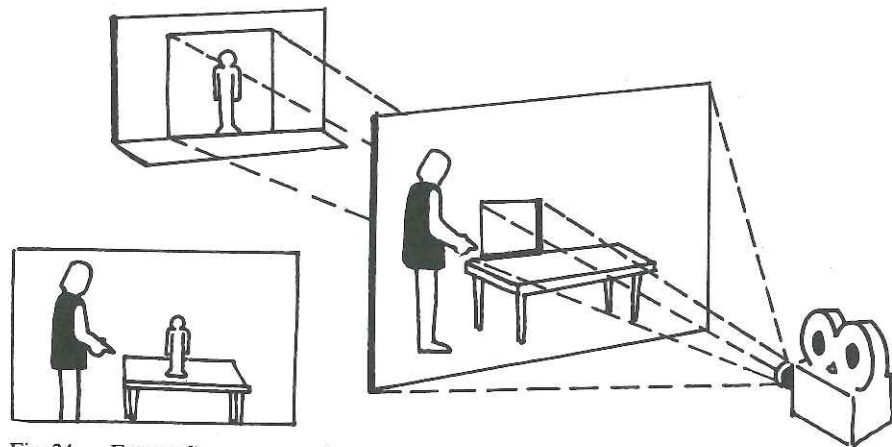


Fig. 24.— Fotografía con maqueta.

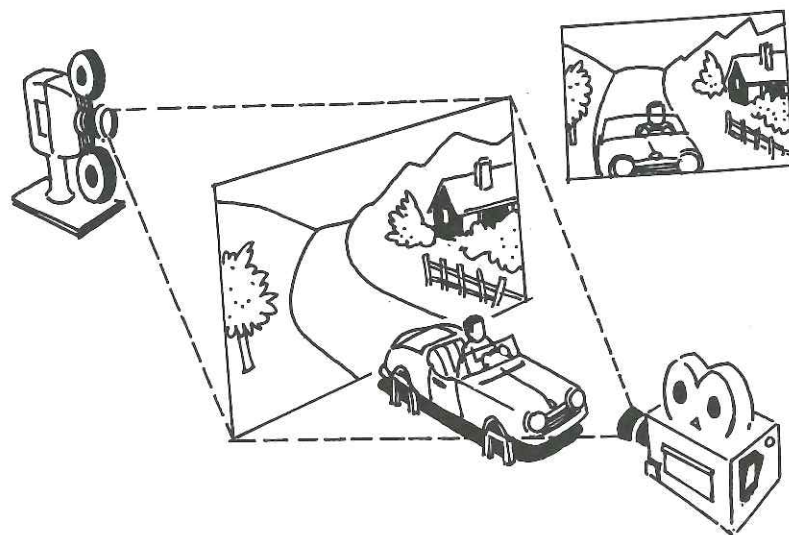


Fig. 25.— Fotografía con transparencia.

### CÓDIGO LUMÍNICO

Se conoce a Velázquez como el pintor de la luz. No se dirá lo mismo de los expresionistas alemanes o del Goya de los aguafuertes. Sin embargo, también hay en sus estilos una intención clara de utilizar la reproducción de la luz para el contraste: El juego mágico y directo de las sombras. La presencia de la luz en la pintura responde a una acción manual en la que el artista decide crear con su pincel una gama de reflejos en el lienzo o en el papel. Todos los efectos son posibles sin hacer otra cosa que mezclar y extender. Otro asunto será la habilidad del artista para conseguir los resultados apetecidos o plausibles. Pero se manipula a voluntad y se retoca, se corrige, se superpone. Con todo ello, se crea un estilo reconocible y personal. Así, los pintores tienen sus preferencias cromáticas y vemos cómo un

### En el mundo físico no existe el color\*

En el mundo de la física tan sólo existen materia y energía. Ambas son incoloras. Los seres vivos que poseen un órgano de la vista intacto son capaces de orientarse por determinadas radiaciones de energía. Con ello están en situación de captar ópticamente su entorno y, por consiguiente, de enjuiciar su situación personal y sus posibilidades de movimiento.

Desde un punto de vista químico, toda materia se caracteriza por la construcción de las moléculas, por la estructura molecular que diferencia una materia de otra. Según como sea esa estructura molecular, determinada parte de la luz incidente queda absorbida; el resto remitido o transmitido puede caer sobre el ojo del observador. Este estímulo de color es, por lo tanto, aquel resto de la luz que no ha sido absorbido.

El aspecto de color de la materia recibe el nombre de color del cuerpo. Por regla general, por color del cuerpo entenderemos este resto de luz individual, porque estos rayos luminicos remitidos o transmitidos son los transmisores de información.

Quien tenga una noción clara de tales conexiones, comprenderá que el color del cuerpo no es algo fijo, algo invariable. Porque resulta que la composición espectral del estímulo del color siempre depende de la composición espectral de la iluminación existente. Incluso si un material poseyera la capacidad de remitir determinadas longitudes de onda, ello no puede suceder si estas longitudes de onda no están presentes en la luz de que se dispone.

De ello se deduce que las radiaciones luminosas no tienen color o son portadoras de color. La radiaciones de luz no son más que transmisoras de información. Así como una cinta perforada no es información, el estímulo de color no es color. Una cinta perforada puede dar paso a una información siempre que se disponga de un aparato apropiado que transforme los códigos de información. Y también el estímulo de color puede dar paso al «color» siempre que un órgano de la vista intacto dé lugar a la correspondiente sensación de color.

análisis que sobre el colorido en algunos escritos de Solana realizó Camilo José Cela, señala el negro, el rojo y el blanco como colores destacados sobre todos los demás<sup>5</sup>. Esos mismos colores son también preponderantes en el trabajo pictórico de Solana y así lo avala Sánchez Camargo, biógrafo y comentarista del pintor, al afirmar: «El negro, como color importante, distingue a Solana. Es casi su secreto».

Cuando damos el salto a la fotografía y al cine, la luz reflejada no solamente es resultado último de la tarea creativa, sino que es también materia prima que nosotros debemos utilizar, graduando su llegada a la película fotosensible por medio de procedimientos mecánicos. En esa tarea, tenemos que atender a la incidencia que los cambios de diversos factores supondrán en el resultado final: El objeto retatable, la luz natural, la iluminación artificial, los filtros que utilizemos, el tiempo de exposición de la película a la luz que incida en la cámara y que será diferente según la abertura que demos al diafragma, la sensibilidad de la película utilizada y, finalmente, el proceso de revelado y positivado según el diferente material de copiado. Estos factores deben conjugarse y todos ellos suponen posibilidades de variación de alguna condición para el trabajo del fotógrafo.

La luz frontal aplasta los objetos contra el fondo. La iluminación posterior permite «separar» las figuras de ese fondo. La iluminación lateral —horizontal u oblicua— produce relieve, pero si no es equilibrada e ilumina media cara dejando la otra media en sombra, acentúa contrastes deformantes e inquietantes, al igual que si se dirige desde arriba o desde abajo,

\* KÜPERS. H.: *Fundamentos de la teoría de los colores*. Barcelona, Gustavo Gili, 1980, pp. 102 y 103.

<sup>5</sup> GUTIÉRREZ SOLANA, J.: *Obra literaria*, Madrid, Pirámide, 1985.





Figs. 26.1, 26.2 y 26.3.— Fondos claro y oscuro tras los dirigentes políticos. ¿Casualidad o adjetivación luminosa?

## Il Telefono. Oggi.



Fig. 27.— El reflejo luminoso como realce estético del objeto.

puesto que origina fuertes sombras en la superficie a retratar. Los efectos de inquietud o de terror siempre van acompañados de una iluminación especial que está intencionadamente desequilibrada para subrayar el desasosiego. Lo oscuro pesando sobre lo iluminado reforzará el abatimiento. La luz directa produce sombras más fuertes que la luz reflejada. La angulación de la fuente de luz respecto a la posición de la cámara hará que obtengamos un efecto de estilización o de ensanchamiento del objeto o persona que retratemos. Y todo esto antes de haber apretado el botón.

La luz que nos llega a la cámara es regulada cuantitativamente por el tiempo de exposición y por la abertura del diafragma, pero puede ser seleccionada también cualitativamente. Podemos pensar en fuentes de luz que por sí mismas impongan una tonalidad y podemos utilizar los filtros que separan del caudal general de rayos los de determinadas clases. Los filtros son sustancias de color montadas sobre un soporte de gelatina o vidrio. Puestos ante la lente del objetivo, dejan pasar los rayos de luz correspondientes a su color y cortan los correspondientes al color complementario. Ello permite alterar la composición del haz de rayos que llega al objetivo de una cámara dejando que la película de color o blanco y negro se impresione únicamente con la incidencia de una parte de aquél.

La captación y reproducción electrónica de imágenes (sistema usado en la televisión) permite que se actúe directamente sobre la intensidad de los colores tomados como fundamentales (rojo, azul y verde) del mismo modo que lo hacemos con el contraste y con el brillo de un televisor normal, pudiendo conseguirse así efectos diferentes de un mismo caudal de luz reflejado por una misma e invariable fuente.

La significación de los diferentes colores, muy manejada como lenguaje



Simbología de los colores según diversos autores

	ROJO	AZUL	VERDE	AMARILLO
Faber Bibien	El rojo es un color que viene hacia nosotros, avanza. Color turgente que acapara la atención y desbanca a todos los colores circundantes. La naturaleza agresiva del rojo ha estado siempre relacionada con las ideas de combate. Puede asociarse con la carne y la emoción: desde el amor y el coraje hasta la lujuria, el crimen, la rabia y la alegría. La gama del rojo se alterna dramáticamente cuando el color se va convirtiendo en rosa. Se vuelve amable, condescendiente.	Color que da sensación de infinitud, inspira confianza y puede ser asociado con lo espiritual. Indica placer y descanso, apunta al reino de lo trascendente y se puede relacionar con la aristocracia. «Es como un juez de paz de los colores: frío, preciso, ordenado». Es un color saludable aunque sus significados negativos no son más que simples extensiones de sus aspectos positivos: lo frío está relacionado con la insensibilidad, la soledad, con el aislamiento, la tranquilidad, con la inercia.	Color del moho y la decadencia, es sin embargo, el color de la vida misma. Se le relaciona con el equilibrio emocional y con fenómenos aparentemente sobrenaturales. Color del planeta Venus y por tanto del amor. Se usa para expresar lo bueno y lo malo de la juventud. Es asimismo el color del follaje, del renacimiento de la primavera, del silencioso permanente poder de la naturaleza. La relación de este color con las cualidades de estabilidad y seguridad proceden de su facilidad de percepción.	Expresa la magnanimidad y la inconsistencia. Puede representar la muerte del verde, tal como sucede con las hojas y las hierbas que amarillean. Puede asociarse con la mente. Significa precaución, lejanía. El amarillo es el vínculo entre el soldador de vida y el oro, el patrón de la riqueza terrestre. Un amarillo sucio parece traicionero, pero, en su forma más pura, el amarillo irradia calor, imaginación, cierta frialdad. Es el más feliz de todos los colores.
S. Fabris y R. Germani	Color que parece salir al encuentro, adecuado para expresar alegría entusiasta y comunicativa. Es el más significativo de los colores y puede expresar pasión, emoción, acción, agresividad, peligro, guerra... En sentido ascético: vida, caridad, sacrificio, triunfo.	Color reservado que parece que se aleja. Puede significar confianza, reserva, armonía, fidelidad, afecto, amistad, amor.	Color reservado y esplendoroso. Puede expresar naturaleza, juventud, deseo, descanso, equilibrio.	Color de la luz, irradia siempre y sobre todas las cosas... Puede expresar egoísmo, celos y envidia, placer, adolescencia, risa.
Abraham Moles	Color que era entusiasmo. Es dinámico, erótico, violento.	Color calmo, algo frío.	Es apacible y reposado.	Es un color tónico y luminoso.
Clarence Rainwater	Expresa valentía, coraje, enojo.	Puede indicar sinceridad, rigurosidad, capricho, indecencia.	Color que expresa juventud y rigor, inexperiencia, envidia.	Expresa jovialidad, claridad meridiana, cobardía.
Max Lüscher	Expresa deseos de conquista, ansias de logro y de vencer. Color atractivo para aquellos que valoran las cosas que ofrece una vida intensa y plena. Comprende todas las formas de vitalidad y poder. Los rojos y rosas fuertes, con un cierto toque de azul, resultan sensuales y voluptuosos. Al magenta se le puede considerar como un color divertido y sensacional hasta ser excesivamente intenso y loco.	Es el color del silencio. Relacionado con la paz y el sosiego. Detrás de la elección de este color hay una necesidad de seguridad. El azul verdoso expresa firmeza y, sobre todo, resistencia al cambio. Valoración de las posesiones como símbolo tanto de seguridad, como de propia estimación, etc.	Los verdes son colores tranquilos y reservados, que no provocan emociones fuertes. Despiertan la curiosidad, la reflexión y la imaginación. Pueden evocar la paz y la tranquilidad del campo. Un verde puro, a medio camino entre el amarillo y el azul, es el color de la fertilidad.	Proporciona un goce espontáneo provocando una respuesta activa. Recuerda la tonalidad de las llamas. Color de la alarma tanto en la naturaleza como en la industria. La rigurosa energía brillante provoca reacciones encontradas. Puede parecer sobreestimulante, frenético, chabacano, bulanguero...

(Extraído de APARISI R. y GARCÍA MATILLA, A.: *Lectura de imágenes*).

ANARANJADO	VIOLETA	BLANCO	NEGRO
Color de cualidades domésticas. Expresa seguridad y confort. Puede asociarse con la fertilidad y tener connotaciones sexuales. Está más cerca del espíritu del amarillo que del rojo.	Color relacionado con la intimidad y la sublimación, indica sentimientos profundos. El púrpura se asocia con la sexualidad y el poder.	Es la luz total. Se le asocia con el día, el nacimiento. Expresa transparencia, claridad, porvenir y también puede significar fría castidad.	Representa la oscuridad absoluta. En África se relaciona con la muerte y el demonio. Color de moda sofisticado para ambos sexos: los <i>beatniks</i> , los <i>rockers</i> y los <i>punks</i> adoptaron el negro como símbolo de un rechazo de la sociedad y sus valores. A partir de los años 60 se asocia con la distinción, la elegancia. Expresa peso y solidez. Se relaciona con lo desconocido, el misterio, el poder.
Color del fuego flameante el más visible después del amarillo. Puede significar regocijo, fiesta, placer, amor, presencia del sol.	Color que indica ausencia de tensión. Puede expresar calma, autocontrol, dignidad, aristocracia, pero también violencia, agresión premeditada, engaño, hurto.	Es luz que se difunde, el no color. Puede significar inocencia, paz, infancia, alma, divinidad, estabilidad absoluta, calma, armonía. Para los orientales es generalmente el color que indica la muerte.	Color de la disolución, de la desesperación, de la tristeza. Puede expresar todo lo que está escondido y velado: muerte, asesinato, noche, ansiedad. Las sensaciones positivas asociadas al negro son: seriedad, nobleza, pesar.
Color estimulante, atrae a los indecisos.	No le otorga un valor preciso.		
Puede significar poder, jovialidad, frialdad.	Expresa realeza.	Expresa pureza, inocencia, esperanza. En China significa luto.	En Occidente se le asocia con muerte, desesperación, maldad.
Significaría «deseos de conquista más esperanza de algo nuevo». Recuerda la tonalidad de las llamas. Color de alarma tanto en la naturaleza como en la industria. Las personas pueden encontrarlo provocativo, excitante, crótico.	Tiene asociaciones místicas. Puede ofrecer un cierto aire de moda ya pasada, la elegancia de un mundo ya caduco. Las tonalidades más pálidas contienen un toque de tristeza. Puede expresar lujo, poder.	Puede significar refinamiento y delicadeza.	Expresa distinción y elegancia. Si se combina con el oro posee connotaciones de lujo y fascinación. El negro representa la última rendición o abandono.





Fig. 28.— El «relieve» realzado por la iluminación resulta, en este caso, más llamativo en la fotografía que si contemplamos directamente el objeto promocionado.

específico en variados protocolos y liturgias, no debe ser mantenida a rajatabla, sobre todo si se adivina una tendencia a la pormenorización. Sólo cabe mantener como constantes, generalmente admitidas en la cultura moderna occidental, que la gama de colores calientes (predominio de rojos y amarillos) es euforizante, optimista, fuerte, y la gama de los colores fríos (predominio de verdes y azules) es relajante, pesimista y débil. Y siempre con las cautelas que impidan una aplicación tajante de la norma. Documentamos este escepticismo con la inclusión en el cuadro adjunto de la recopilación que Aparisi y García Matilla han hecho de valoraciones semióticas del color propuestas por diferentes autores.

### CÓDIGO SIMBÓLICO

Cuando la representación visual de una persona o una cosa es generalmente entendida por quienes la ven, como representación de algo más amplio que la cosa o persona concretas, nos encontramos ante un proceso comunicativo de carácter simbólico. A partir de ahí, nace la posibilidad de representar gráficamente conceptos, ideas, órdenes, organizaciones, lo inmaterial, en suma. Lo único que necesitamos para que un rasgo concreto o una imagen determinada simbolice algo para nosotros es que admitamos ese significado y respetemos la vinculación a lo largo del tiempo. Quien nunca haya oído hablar de los semáforos y no haya vivido en ciudades «modernas», no podrá comprender, sin más, el significado que para nosotros tienen los tres discos luminosos que regulan el tráfico. Para un ignorante en cultura religiosa, nada significarán una cruz o una media luna. Los significados convenidos precisan una implantación social para funcionar activamente en una dimensión comunicativa simbólica, implantación que

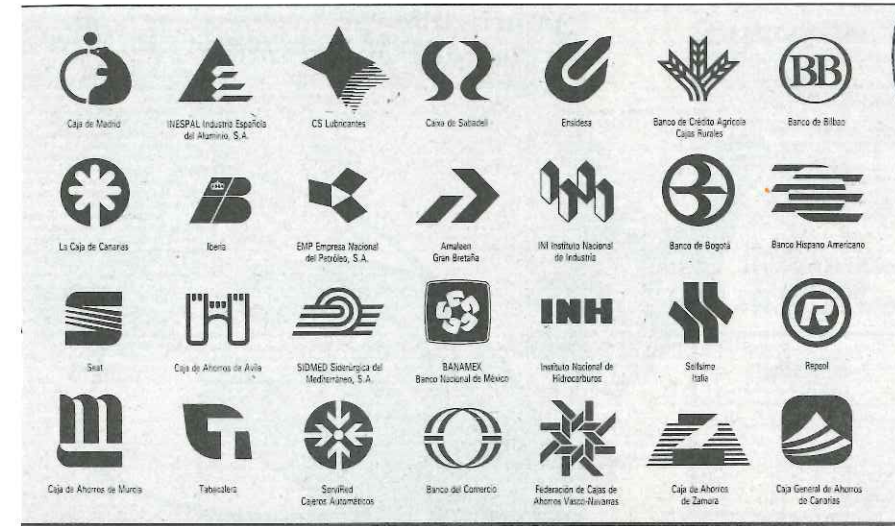


Fig. 29.— Símbolos convencionales de utilización empresarial y con un ámbito limitado de reconocimiento.

se logra por la mera relación entre los individuos cuando la codificación es sencilla, o por un aprendizaje sistemático, cuando es más complicada, como en el caso del código de la circulación.

La aceptación de las convenciones simbólicas puede ser universal o limitarse a un ámbito grupal reducido. En concreto, la firma de un cuentacorrentista en un banco, firma que puede ser incluso diferente a la firma habitual de esa persona, sirve para que se entienda en aquella entidad que los documentos que lleven ese signo concreto están admitidos como válidos por el cliente. Fuera de ese ámbito, no existe ningún significado para ese signo lineal abstracto. El significado útil de la imagen sobre la que recae un acuerdo convencional avanza con la difusión y la proliferación del pacto. Precisamente, en los códigos secretos interesa que tal proliferación no llegue a darse, para tener la seguridad de que solamente unos pocos, los que convenga, puedan comunicarse por unos concretos guarismos o con el uso de unas determinadas imágenes.

Las relaciones entre los símbolos y aquello que simbolizan pueden establecerse por la existencia de analogías o de implicaciones causa-efecto, o por puras convenciones libremente pactadas. Existe una relación analógica entre la calavera y la muerte, mientras que se da una relación convencional cuando se entiende la paloma como representación de la paz o el laurel, de la victoria. Resulta evidente que toda comunicación simbólica implica un proceso de abstracción, puesto que se opera con conceptos, con realidades inmatrimales e invisibles, cuya concreción hacemos visible. Las firmas comerciales tratan, en muchos casos, de diseñar sus marcas estableciendo una relación entre el símbolo que van a utilizar y su objeto social, hasta el punto que los antiguos gremios colgaban en sus puertas un distintivo que no era sino una herramienta útil de trabajo, como la bacía para los barberos o los impertinentes para los ópticos. Hoy, la bacía se ha sustituido por el cilindro pintado con los colores blanco, azul y rojo a rayas transversales ligeramente oblicuas. La relación de los anagramas con la actividad comercial de las correspondientes empresas lleva, en la actualidad, a complicados trabajos de búsqueda, concreción y síntesis por parte de los diseñadores.

INVENTARIO  
S.G. TOPOGRAFICA

45215  
659,3  
ALO





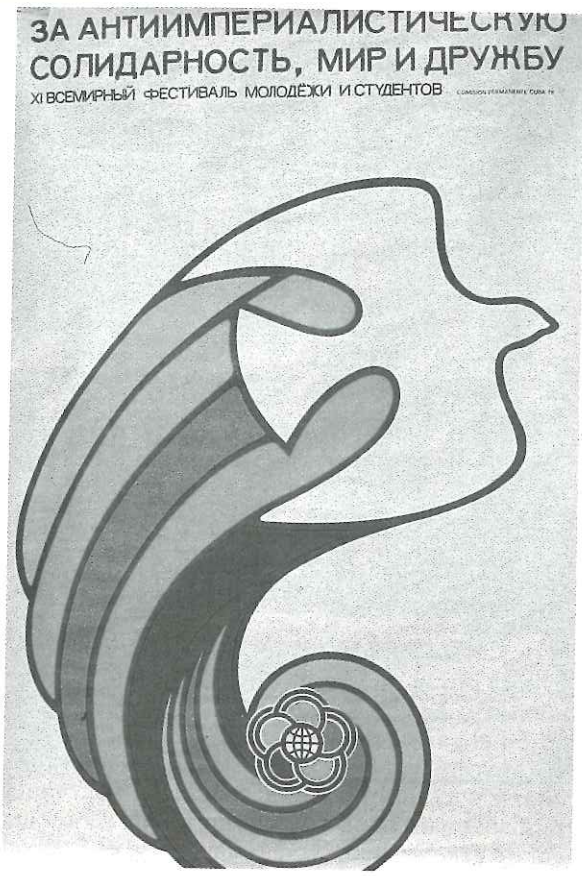


Fig. 30.— La combinación de símbolos genera un nuevo y crea un significado convencional.



Fig. 31.— Utilización simbólica del símbolo del comunismo en el momento en que se debatía dentro de nuestro país la legalización de los partidos de izquierda.

**Viva como un liberal.  
Sea independiente.**

En estos tiempos en los que la "libertad" se ha convertido en un concepto tan abstracto como el de la "libertad" que se nos ofrece en los libros de texto, el Plan de Previsión Familiar es una herramienta que nos ayuda a tomar decisiones importantes y a protegerlos para sus hijos, para lo que puede ser el momento más adecuado.

**Plan de Previsión Familiar**  
**CHASVR SEGUROS**

Este seguro garantiza a los hijos de los asegurados el pago de una pensión vitalicia, desde el momento en que se produzca el fallecimiento del asegurado, para el caso de que éste falle antes de haber cumplido los 18 años de edad.

Para más detalles consulte con el agente de seguros de CHASVR SEGUROS en su oficina o en el departamento de ventas de CHASVR SEGUROS en la Calle de Castellón 102, Madrid 4.

Nombre: \_\_\_\_\_  
 Puesto: \_\_\_\_\_  
 Dirección: \_\_\_\_\_  
 Teléfono: \_\_\_\_\_  
 Provincia: \_\_\_\_\_

**Viva como un conservador.  
Sea prudente.**

En estos tiempos en los que la "libertad" se ha convertido en un concepto tan abstracto como el de la "libertad" que se nos ofrece en los libros de texto, el Plan de Previsión Familiar es una herramienta que nos ayuda a tomar decisiones importantes y a protegerlos para sus hijos, para lo que puede ser el momento más adecuado.

**Plan de Previsión Familiar**  
**CHASVR SEGUROS**

Este seguro garantiza a los hijos de los asegurados el pago de una pensión vitalicia, desde el momento en que se produzca el fallecimiento del asegurado, para el caso de que éste falle antes de haber cumplido los 18 años de edad.

Para más detalles consulte con el agente de seguros de CHASVR SEGUROS en su oficina o en el departamento de ventas de CHASVR SEGUROS en la Calle de Castellón 102, Madrid 4.

Nombre: \_\_\_\_\_  
 Puesto: \_\_\_\_\_  
 Dirección: \_\_\_\_\_  
 Teléfono: \_\_\_\_\_  
 Provincia: \_\_\_\_\_

Figs. 32.1 y 32.2.— Ciertos personajes pasan a ocupar un nivel de significación por encima de su personalidad, y representando una postura política, una ideología, una forma de vida.

Esta dualidad en la descodificación de la imagen de las cosas, puede también trasladarse a la interpretación de situaciones o relaciones entre objetos, personas, o unos y otras. De la conexión mental que se establece entre un personaje y su entorno, más allá de la pura matización aportada por el código escenográfico, surge una idea precisa y autónoma, brota una metáfora visual que encarna un concepto abstracto, inmaterial. Estaremos ante otra vertiente de la codificación simbólica.

Para experimentar la esencia de los símbolos y su conexión con el convenio, con el pacto, podemos proponer a los alumnos que inventen el distintivo de la clase, que diseñen símbolos para significar profesor, profesora, buen humor, mal humor, y que combinen, posteriormente, profesor y buen humor, profesora y mal humor, etc., en nuevos signos simbólicos. El juego será acogido con entusiasmo y dará resultados concretos como los que recogemos en la figura 33: Diversas propuestas para el símbolo de la clase, realizadas por alumnos del colegio Mounier de Madrid.

Hay que recalcar la posibilidad que existe de establecer relaciones entre los símbolos una vez que se ha impuesto el conocimiento de la significación de los mismos. El sentido directo de la imagen sobre la que existe un convenio, según el cual se admite una significación, queda desbordado, ampliado. El símbolo se convierte, así, en un factor no únicamente significativo de una realidad, compilador de una abstracción, sino también instrumental para el diseño de un mensaje concreto. Pasamos de la referencia a la expresión, de la representación de una idea a la creación de un mensaje.

**CÓDIGOS GRÁFICOS**

La codificación gráfica es aquella que está vinculada directamente a los instrumentos técnicos con los cuales se elabora el mensaje visual. La mediación técnica impuesta por las herramientas de creación determina particularidades formales que matizan o modifican el sentido total de las imágenes obtenidas. En primer lugar, porque influye en la textura y en la repre-



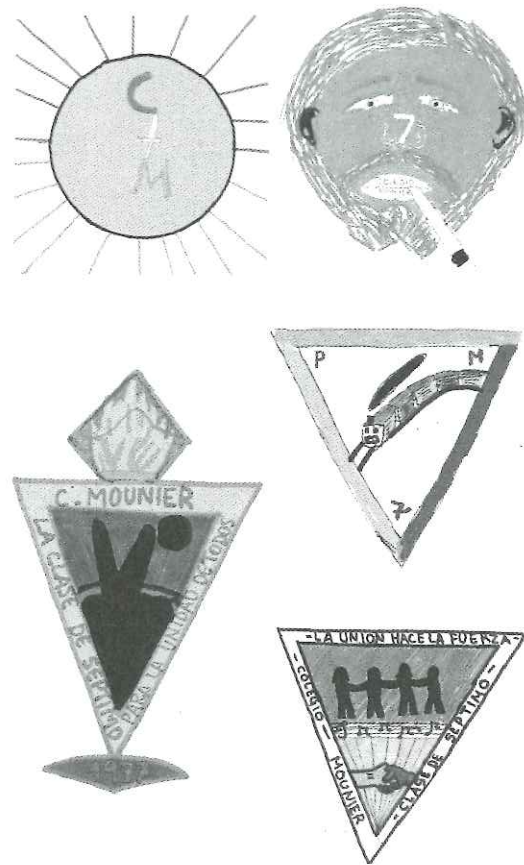


Fig. 33.— Símbolos diseñados por alumnos de una clase de Séptimo de E.G.B. para representar al grupo.



Fig. 34.— El código gráfico transmite, aquí, inconformismo y protesta, identificables, por ampliación, con juventud.



Fig. 35.— La maquetación del mensaje publicitario con pautas correspondientes a la información trata de incorporar autenticidad al anuncio. Fig. 36.— Arte en la imagen, arte en el producto.

sentación visual de la imagen. En segundo lugar, porque la elección de materiales y herramientas identifica el mensaje con determinadas pautas propias de estilos o tendencias con implantación social, como en el caso de la pintada, por ejemplo. Y, en tercer lugar, porque los recursos utilizados influyen en la exactitud de la representación y en nuestro modo de percibirla.

La presentación de una imagen publicitaria con características gráficas correspondientes a la pintura, llevará al mensaje una sugerencia de valor artístico, y su presentación con pautas correspondientes a la confección de los mensajes informativos, provocará sugerencias de fiabilidad (figuras 35 y 36).

En la captación o elaboración de mensajes con procedimientos mecánicos o electrónicos (fotografía, cine o televisión), la intervención de la óptica de los objetivos, del grano fino o grueso de la emulsión de las películas o de la definición exacta del diseño electrónico digital, implica matizaciones de lo percibido, e incluso condicionamientos en el proceso de percepción. A veces, nos sorprendemos al ver fotografías de lugares familiares para nosotros, porque no reconocemos sus proporciones. Tropezamos con una distorsión que proviene de la intervención de un determinado objetivo óptico en la captación de la imagen. Los objetivos que abarcan mucho campo, que tienen un gran ángulo de «visión», nos dan imágenes «lejanas» desde una situación efectiva de proximidad, aumentando en el receptor la sensación de profundidad ante las escenas representadas. Los teleobjetivos, que tienen un estrecho ángulo de toma, nos proporcionan imágenes «cercanas» desde una situación de lejanía, provocando una sensación de aplastamiento, y de camuflaje de las distancias relativas. Estas distorsiones pueden implicar ambigüedades o equívocos en la apreciación de las escenas representadas, de la misma manera que puede hacerlo la utilización de una película rápida, con mucho grano, o de una película lenta, de emulsión fina, al valorar de manera opuesta la distribución gradual de la luz en la representación fotográfica. O de modo paralelo al efecto de frialdad que incorporan las nítidas, limpias y profundas imágenes digitales.



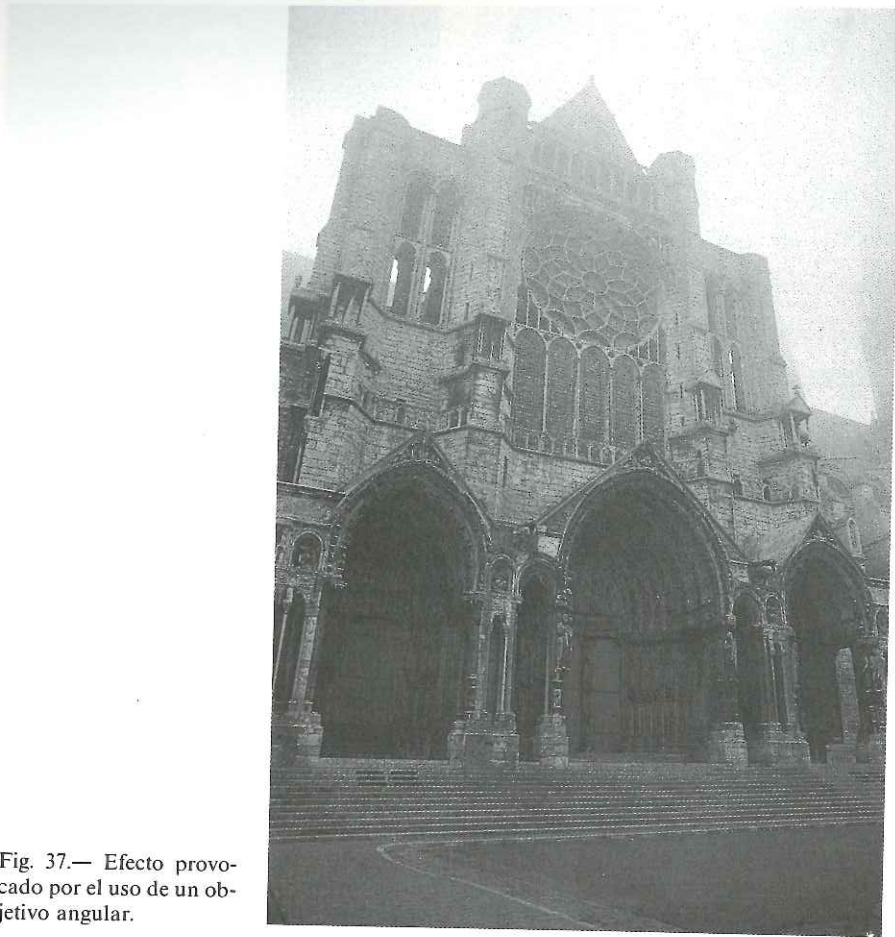


Fig. 37.— Efecto provocado por el uso de un objetivo angular.



Fig. 38.— Efecto de «aplastamiento» provocado por el uso de un teleobjetivo.

Si combinamos el tipo de objetivo con la cantidad de luz que entra en la cámara, tenemos diferentes posibilidades de enfoque. Y en muchas ocasiones se juega con el desenfoque como elemento expresivo que tiende a realizar una parte de la realidad que capta. La aplicación de un difractor en la lente puede hacer que se difumine el contorno de la fotografía mientras se mantiene nítido el centro, dando lugar a ese «flou» que tan profusamente ha utilizado Hamilton hasta imponerlo como uso en ciertos tipos de trabajo.

En la comunicación impresa, la influencia de los códigos gráficos se completa con la mediación del proceso de impresión, dentro del que el encuentro de tinta y papel determinará la definitiva calidad visual del producto y de las propuestas visuales en él presentes. Una impresión defectuosa es menos contundente, menos fiable que una impresión de calidad (salvo en los casos en los que aquella tenga el aval de lo contracultural o de lo clandestino), y las escenas que nos transmita quedarán matizadas por ello.

#### CÓDIGO DE RELACIÓN

La disposición de los elementos parciales que constituyen el conjunto pleno de una imagen, dentro del espacio determinado por los límites del cuadro, viene a establecer relaciones espaciales entre ellos y puede convertirse en factor de jerarquización y de ordenación en el proceso de examen visual que realizamos los receptores. Las relaciones visuales a las que aludimos están vinculadas a relaciones reales entre los objetos representados, que el autor se limita a reproducir objetivamente, o pueden estar potenciadas por la composición de la imagen, con ayuda de la codificación espacial y la lumínico-cromática especialmente.

La elección del formato y del punto de vista nos llevará a una composición plana o en profundidad. El respecto de las leyes de la perspectiva y del equilibrio entre las masas visuales dará armonía a la totalidad, mientras que los desequilibrios crearán tensiones internas entre los elementos del cuadro. Un esquema geométrico subyacente podrá dar estabilidad, solidez y coherencia al conjunto (trabajando sobre un triángulo o un pentágono básico) y servirá para dirigir la mirada del espectador en un determinado



Fig. 39.— La figura nítida sobre un fondo desenfocado obtiene un evidente realce visual que refuerza el protagonismo.

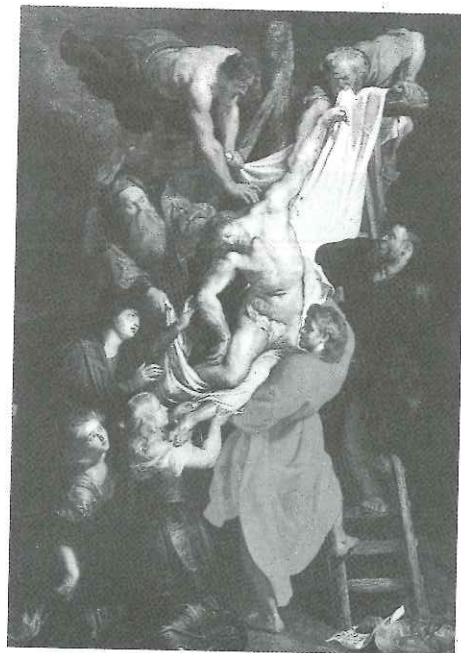


recorrido. Pero las relaciones entre los personajes y las cosas, por miradas, ademanes, señalamientos u oposiciones proxémicas, también darán dinamidad a la representación, y harán que desplazemos por ella, de una determinada forma, nuestra mirada y nuestra imaginación comprensivas.

El juego de pesos, direcciones, tensiones, equilibrios y desequilibrios desemboca en una jerarquización, más o menos evidente según los casos, de formas y significados, y en una dinámica de paralelismos, antagonismos, complementariedades o divergencias que, dadas por la vía directa y estrictamente visual, encierran indiscutibles aportaciones de sentido. Cuando la imagen se elabora con medios mecánicos y de forma apresurada (fotografía de prensa) las relaciones creadas por el autor son elementales y poco elaboradas.

Se basan, sobre todo, en jerarquizaciones por términos, en paralelismos y en contrastes. Las imágenes publicitarias y las cinematográficas, producidas con auxiliares mecánicos, pero con mayor reposo y detenimiento, elaboran con más cuidado las relaciones compositivas. El protagonismo de la figura central se refuerza con la sugerencia de líneas que concentran la atención en él, para conducir la vista del receptor. Pero el conocimiento de los hábitos lectores lleva a que, en ocasiones, la disposición de los elementos se haga de acuerdo a la conveniencia del emisor dentro del esperado orden espontáneo y natural de explotación de la imagen por los receptores. Es el caso frecuente de colocación de un estímulo potente en el ángulo inferior derecho de una página, que es el lugar por el que saldrá el lector de ella, y se lo llevará como último impacto.

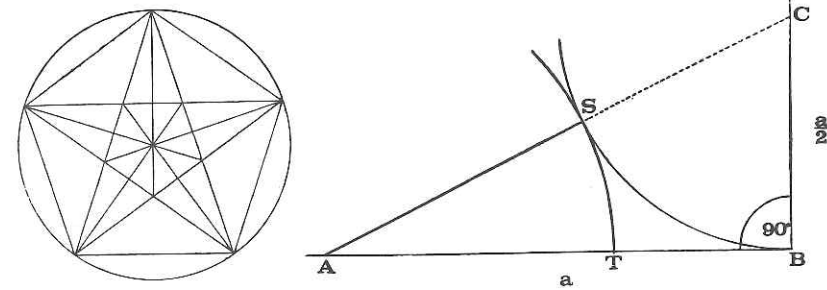
Una extensión de los códigos de relación nos conducirá hasta la consideración de la continuidad de imágenes en sucesión fija o en generación de movimiento. La secuenciación visual de las historietas o de los audiovisuales, así como el montaje cinematográfico constituyen estadios más avanza-



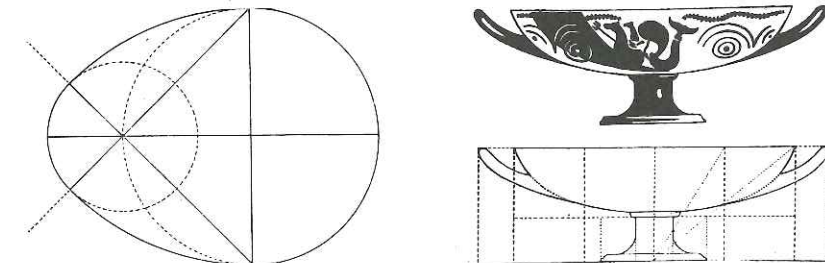
Figs. 40.1 y 40.2.— La composición vertebrada sobre un eje diagonal puede encontrarse tanto en la pintura clásica («Descendimiento» de Rubens) como en las imágenes publicitarias de nuestros días.

## La base de la composición clásica

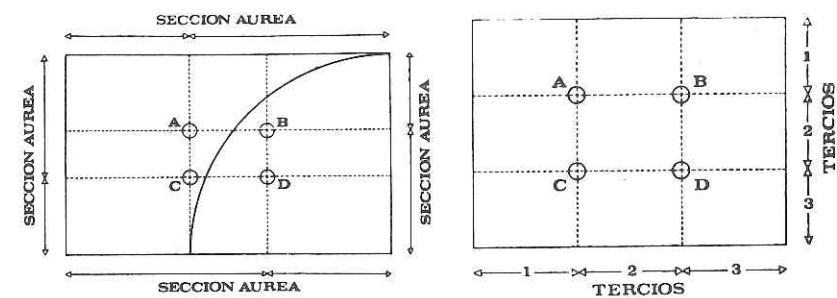
El diagrama pentagonal que rige las antiguas construcciones babilónicas es el precedente de la denominada *sección áurea* que determina toda la estética clásica. La sección áurea se puede expresar como una *división del todo en dos partes, de tal modo que la parte menor es a la mayor como la mayor es al todo*. En la figura adjunta,  $TB : AT = AT : AB$ , proporción que en la práctica se asimila a 5/8. En esta página incluimos algunos ejemplos de la presencia de las proporciones áureas en la Naturaleza y en realizaciones artísticas. La aplicación de la sección a cada uno de los lados de un rectángulo da como resultado la localización de los llamados «puntos fuertes», sobre los que se dice hay una mayor concentración de la atención y sobre los que se trabaja la composición alterando las proporciones a la división en tercios.



Base geométrica de la sección áurea.



Presencia de la sección áurea en la Naturaleza y en el Arte.



Simplificación de la sección áurea con la división en tercios de la que resultan los puntos fuertes.

dos y complejos de ese factor de creación de sentido, y de ellos nos ocuparemos al abordar el trabajo en los medios respectivos.

Es evidente que el acercamiento que aquí efectuamos a las técnicas compositivas, como elemento fundamental del código de relación, resulta escaso y parcial. Creemos, en consecuencia, interesante y conveniente para el lector el estudio de los planteamientos formalistas que expone Justo Vi-



La nueva ley incluye la producción de armas químicas

## Sólo los comunistas rechazan el proyecto de Jacques Chirac para el rearme francés

LLUÍS BASSETS, París  
Sólo los 35 diputados comunistas votaron contra la ley de Programa Militar para los años 1987-1991, presentada por el Gobierno conservador de Jacques Chirac a la Asamblea Nacional francesa y aprobada en la madrugada del viernes. La insó-

lita unanimidad que ha logrado esta ley —que prevé, entre otras cosas, la producción y almacenamiento de armas químicas— no supone, sin embargo, el fin de las diferencias entre el presidente François Mitterrand y Chirac sobre los misiles estratégicos.

Una sola abstención, la de la ex ministra socialista de Medio Ambiente, Huguette Bouchardeau, y la oposición comunista rompieron la ley de la unanimidad, insólita en este tipo de proyectos bajo la V República, que juntó los votos del ultraderechista Frente Nacional con los del Partido Socialista, además del resto de fuerzas, con 536 diputados a favor en total.

La ley de Programa Militar compromete un total de 435.000 millones de francos (unos 8,7 billones de pesetas) constantes (con valor de 1986), que experimentarán una progresión del 11% en 1987 y del 6% en los años siguientes.

La ley se dota de un conjunto de cautelas destinadas a evitar que la coyuntura económica limite el esfuerzo presupuestario en años sucesivos. La ley no contempla los gastos de funcionamiento, se expresa en francos constantes (que se no deterioran por la inflación), y distribuye los paquetes financieros por anualidades, y no por programas, que se pueden revisar de año en año en función de las nuevas necesidades.

La ley prevé la renovación del arsenal militar francés tanto en armamento táctico como estratégico: nuevos misiles estratégicos, una nueva generación de submarinos nucleares.



François Mitterrand (a la derecha) y Jacques Chirac. AVELINO ESTÉVEZ

Fig. 41.— La relación poxémica nos da aquí una visión un tanto inquietante de la necesaria «cohabitación» en la Francia del momento (abril 87).

llafañe en su obra «Introducción a la teoría de la imagen»<sup>6</sup>. Y es en este terreno en el que se hace más aconsejable que nunca el trabajo coordinado con las actividades correspondientes al área de Plástica.

También pueden ampliarse las consideraciones que hemos efectuado a lo largo de todo este capítulo en relación con la codificación. Consideramos que es Rudolf Arnheim el autor que ha estudiado más en profundidad todos los aspectos formales del arte creador, desde un ángulo visual y los ha sistematizado con claridad y rigor. Sus obras «Arte y percepción visual» y «El poder del centro»<sup>7</sup> presentan ampliamente la labor a la que nos referimos.

La codificación visual, tal y como aquí se plantea, debe ser entendida como un camino de ida y vuelta entre la realidad y las imágenes. Los factores de codificación han de ser tenidos en cuenta en el momento de planificar la creación de mensajes, para no introducir en ellos contenidos o sugerencias inadvertidos o indeseados. Y deben ser tenidos igualmente en cuenta a la hora de enfrentarse con los mensajes creados por los demás. Porque la codificación visual es el nexo entre la realidad de la imagen y la imagen de la realidad.

<sup>6</sup> VILLAFANE, J.: *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid, Pirámide, 1985.

<sup>7</sup> ARHEIM, R.: *Arte y percepción visual*, Madrid, Alianza, 1979; *El poder del centro*. Madrid, Alianza, 1984.



Fig. 42.— Las líneas con influencia visual más notable pueden conducir nuestra mirada hacia un centro concreto.

### DINÁMICAS PARA APLICAR EN EL AULA

— Si la imagen es representación de una realidad, veamos cuáles son las diferencias entre una y otra.

- Comparar un árbol y una foto de ese árbol: dimensiones (tamaño, volumen-plano, peso), materiales (madera, hojas, papel, tintas), propiedades (olor, color, sabor, brillo). ¿En qué se parecen? ¿En qué se diferencian?
- Comparar el perro de una etiqueta puesta en un bote de comida para perros y un perro real: inmovilidad-movimiento, sonido-silencio, presencia-ausencia de calor propio, repetición o no de un mismo ejemplar tantas veces como se desee. ¿En qué se parecen? ¿En qué se diferencian?



- Compararnos con nuestras fotografías: dimensiones (tamaño, volumen, peso), materiales (papel, carne...), propiedades (al sol, nuestra piel ennegrece, la fotografía amarillea y se difumina).
  - Comprobar, por la utilización del resto de los sentidos, que cosas visualmente identificables como iguales son diferentes: azúcar y sal, gaseosa y agua tónica, mantequilla y margarina, chocolate y goma...
  - Comprobar el diferente trato que podemos dar a una cosa y a su imagen: un vaso de agua y una fotografía de un vaso de agua, por ejemplo.
  - Comparar formas naturales y su posible interpretación como imágenes. Fijémonos en las caprichosas formas que adoptan las manchas de humedad en la pared, el humo al ascender por el aire, el fuego al arder los leños de la chimenea, las nubes, las rocas (utilizar vistas de la Ciudad Encantada de Cuenca).
  - Observar la realidad a través de filtros de colores, lentes con diferentes sustancias (aceite, vaselina...) o cartones con distintos tipos de agujeros, de manera que el alumno perciba la existencia de múltiples formas de contemplar (y luego, reflejar) una misma realidad.
  - Descubrir gradualmente distintas fotos o dibujos de rostros de personas muy conocidas, hasta que puedan ser identificados por algún alumno. Recapacitar sobre los porcentajes de la imagen total que tenemos que ver para lograr las identificaciones.
  - Invitar a los alumnos a que cada uno de ellos nos ofrezca una visión diferente de una misma realidad libremente seleccionada por el colectivo, y a partir de los sistemas que ellos mismos hayan ido proponiendo como aportación a los estímulos creados por el profesor.
  - Que cada alumno relate su experiencia personal al haber confundido la realidad de un objeto, o haber adquirido una perspectiva diferente de la distancia, el tipo de luz, la niebla, la noche, etc.
- Los elementos reales de la imagen han de ser analizados en sí mismos, al margen de la realidad representada. ¿De qué se componen las imágenes?
- Hacer a los alumnos la pregunta anterior, pidiéndoles que vayan verbalizando los diferentes elementos materiales con los que se elaboran las imágenes: papel, pinturas, manchas, líneas, puntos, huecos, agujeros...
  - Jugar con los diferentes tonos de luz, sombras y colores sobre espacios concretos: sombras chinescas, colores en movimiento: mezcla blanca y negra, reflejos de luz con espejos, comparar colores reproducidos con colores reales.
  - Partir de una silueta y jugar a incorporarle elementos gráficos y colorearla.
  - Enunciar y clasificar objetos que sean fuentes naturales o artificiales de luz (sol, fuego, bombillas), o que la reflejen (luna, metales, espejos). Hablar de los colores como caudales de luz reflejada.
  - Presentar una diapositiva figurativa. Enfocarla y desenfocarla lentamente para ver las manchas de color y la lenta definición de los elementos de la imagen.
  - Pegar en el cristal de la ventana siluetas de objetos y observar las sombras que producen.
  - Buscar diferentes formas de modificar la tonalidad del aula.
  - Buscar los colores que predominan en la pintura de algún pintor concreto.
  - Pedir a los alumnos que elaboren imágenes utilizando un número limitado de todos los elementos a su alcance, empezando desde las opciones más simples (puntos y rayas negras sobre soportes blancos) para ir ampliando los recursos.

— Si la visión de la realidad externa está sometida a codificaciones derivadas de la mediación técnica, reflexionaremos activamente sobre esa circunstancia.

- Observar y dibujar imágenes de «doble visión» por equiparación de los valores de figura y fondo, o por peculiaridades en la aplicación de las leyes de la perspectiva.
- Dibujar un objeto familiar de la clase que se coloque en medio de los alumnos. Intercambiar los dibujos y comprobar cómo el punto de vista ha influido en la reproducción y cómo el trazo y el tamaño de la imagen varían a voluntad de cada dibujante. Que cada uno compare su dibujo con los realizados por compañeros en posición distanciada de la suya.
- Observar las variaciones que se producen en la apreciación de las distancias existentes entre los objetos o entre éstos y personas, cuando los observamos desde diferentes distancias. Hágase notar la distorsión, cuando miramos desde muy cerca.
- Jugar a la creación e interpretación de gestos y verbalizar la importancia que tiene la comunicación gestual. Mantener posiciones gestuales «congeladas» que no respondan a la gestualidad normal y ordinaria de quienes las mantienen.
- «Vestir» y «maquillar» imágenes, de forma que varíe su significado.
- Parcelar o «mutilar» una imagen de manera que quede patente la importancia de la codificación espacial.
- Montar una misma figura sobre diferentes fondos y distintas figuras sobre el mismo fondo, resaltando la importancia del entorno, el ambiente y del escenario.
- Proponer a la clase que acuerde símbolos para significar los siguientes conceptos: recreo, profesor, estudio, amistad y prohibición, y tratar de realizar «frases» signícas por combinación de esos símbolos.
- Comprobar con el grupo que ese lenguaje simbólico no es comprendido fuera de la comunidad en la que se ha pactado.
- Establecer «frases visuales» con símbolos de difusión general y de significados bien conocidos.
- Solicitar a los alumnos que busquen y que traigan a la clase recortes de imágenes en las que alguno de los factores fundamentales de codificación tenga influencia protagónica destacada en la creación de significado.
- Presentar a los alumnos imágenes con estructuras compositivas subyacentes que sean claras, e incitar a que las descubran. Comparar los resultados.



## FUNCIONES Y PROPIEDADES DE LA COMUNICACIÓN POR IMÁGENES

La mediación visual de las imágenes, en nuestras relaciones con el entorno cotidiano, se nos ha hecho tan familiar que la evaluación de su presencia e influencia nos exige afrontar un esfuerzo de reflexión, mientras nos provoca una cierta sorpresa. Cuanto mayores son nuestro empeño y sinceridad reflexivos, mejor constatamos que los procesos en los que aquella mediación no interviene son escasos, sobre todo si nos centramos en los modos de adquisición de informaciones y nuevos datos acerca del mundo en que vivimos. La experiencia directa, e interrelacionada con la realidad externa, es corta, repetitiva y monótona. La experiencia mediada es pasiva, pero amplia, creciente, renovable y variada. Conviene detenerse a considerar este desequilibrio, que a primera vista no se nos hace evidente.

La diferenciación de los tipos o clases de imágenes que percibimos día tras día, y la evaluación de sus características o propiedades así como de las funciones comunicativas que cumplen en su relación con nosotros, son útiles factores de acercamiento a la naturaleza de la mediación visual. No es cuestión de empeñarse, porque sí, en ejercicios taxonómicos que bien pudieran prolongarse hasta la saciedad. Se trata de sistematizar mínimamente la necesaria reflexión sobre un fenómeno comunicativo cuya implantación resulta tan fuerte y sigilosa que no nos parece extraña, sino normal, hasta el punto de constituir sorpresa el que alguien plantee la conveniencia de analizarla. Esa sistematización nos ocupará en el capítulo que aquí iniciamos.

### COLECCIONISMO DE IMÁGENES

La indiferencia de los chicos ante la invasión icónica, su escepticismo, suelen ser mayores que los nuestros. Cuando se propone a los escolares el trabajo con imágenes, es frecuente oír cosas como las que siguen: «bueno, imagen es la televisión, a mí el programa que más me gusta...», «es una tontería, sólo está en el cine y la televisión». Normalmente, el reflejo inmediato ante la propuesta es de indiferencia, de lejanía, de desinterés.

Si ante la autosuficiencia del alumnado el profesor responde con cierta sorna, surgirá casi con seguridad la respuesta de inquietud y mayor reflexión que va a llevar de inmediato a los chicos y chicas a ver imágenes en más lugares y a entusiasmarse con los nuevos hallazgos. Y, teniendo en cuenta que los chicos están capacitados por sí mismos para descubrir el cúmulo de imágenes que nos rodean, admitiremos que la labor del profesor debe limitarse a provocar y a encauzar el interés por el tema. Todos sabemos que el interés se despierta mejor con la propuesta de una tarea activa sobre soporte material que con el mantenimiento de una labor discursiva y mental que no tenga reflejo directo en movimientos físicos concretos o en

manipulación de cosas. Este es un motivo destacado, entre otros, para proponer la confección material de un inventario de imágenes con presencia permanente en el aula. Disponemos un tablero de madera, un panel de corcho o cualquier otro soporte, y pedimos que la clase vaya pegando allí imágenes que provengan de distintos lugares, impresas o grabadas en diferentes materiales. Este trabajo es casi imposible de hacer autónoma y directamente en el aula y provocará la salida encaminada a cubrir el objetivo de la actividad o el encargo de que cada cual aporte al día siguiente las imágenes con que se haya encontrado. La «caza de imágenes» no está exenta de «riesgos». Así, recordamos a los alumnos del colegio Mounier de Madrid que, en número superior a veinte, entraron a un supermercado en búsqueda de imágenes. Los echaron y luego se lamentaban ante su profesor diciendo que no les dejaban realizar su trabajo.

La confección del inventario, el coleccionismo y la gratificación directa que supone, llevarán a los chicos a interesarse por el trabajo con las imágenes, a darle importancia. Ahora, ya verán imágenes por doquier y pedirán incluso la utilización de ellas para tareas diversas, como aquellos alumnos que solicitaban a su profesor: «ponnos una diapositiva y hacemos una redacción». Otra anécdota que da idea del interés que despierta el inventario la vivió Eva Cebrecos, profesora de EGB en Madrid, que se encontró un día con que gran parte de la recolección de imágenes hecha en su clase había desaparecido del lugar habitual. Los alumnos le dijeron que habían llevado lo que faltaba a un compañero que estaba en la enfermería del internado, con la intención de ayudarlo a distraerse. «Y no les puedes reñir —comentaba la profesora— porque para una vez que tienen un acto solidario...» En cualquier caso, el inventario fue reconstruido de nuevo y continuaron las actividades en torno a él.

Ahora bien, existen imágenes, con plena presencia en nuestro entorno, que no pueden ser «capturadas», por ejemplo las de las vallas y otros soportes urbanos de publicidad, o las que decoran fachadas. La reflexión sobre su presencia y su función puede abordarse con el encargo de un recuento



Fig. 43.— La caza o coleccionismo de imágenes atractivas, curiosas o sencillamente variadas, y su presencia renovable en el aula constituyen excelentes estímulos para avanzar en el estudio de la comunicación visual.



minucioso de las imágenes vistas en el recorrido habitual desde la escuela a las casas de los alumnos, y una posterior puesta en común.

Metodológicamente, hay que ensamblar, en la práctica, estas tareas de localizar y reunir imágenes, con la reflexión sobre su naturaleza y relaciones con la realidad. Los chicos, viéndose rodeados de imágenes, aprenderán a distinguir imagen de realidad y podrán comprender la entidad de los elementos reales de la imagen sin hacer apartados rígidos entre un aprendizaje y otro, sino llevando adelante una tarea global como es la construcción del inventario permanente de imágenes. Pensemos que, desde el mismo momento en que tal inventario es aceptado como objetivo de trabajo, comienza a plantearse la necesidad de saber qué es imagen y qué no es imagen para aportarlo al mural o excluir su presencia de él, y se comprende, de forma práctica, experimental, el hecho de que vivimos inmersos en un mundo de imágenes, comprobando, además, que no es lo mismo una cosa que su representación iónica.

Surgirán dudas y discusiones desde el comienzo mismo de la actividad propuesta. Ello servirá para aclarar conceptos. Los chicos preguntan muy frecuentemente si la sombra es o no es imagen, en función de que tiene una aparente «vitalidad» que otras imágenes no poseen. En efecto, la sombra es una imagen permanente que depende de una realidad concreta que la crea, y que está vinculada espacial y temporalmente a ella. Se planteará también la discusión en torno al mundo del espectáculo. ¿El circo, el fútbol, el teatro, son imágenes? La presencia continua de retransmisiones futbolísticas y adaptaciones dramáticas en la televisión, y la existencia de programas sobre el circo hacen que la confusión sea absolutamente inevitable. Habremos de distinguir, pues, un partido de fútbol visto en el terreno de juego, hecho en el que no hay más imágenes que los colores, los escudos o los números de los jugadores, y la publicidad estática, de la retransmisión televisual de ese partido, en la que nosotros recibimos una imagen del encuentro construida electrónicamente, en virtud de la cual la sensación de movimiento que percibimos es diferente a la que percibiríamos estando presentes en el terreno de juego, y gracias a cuyo registro podemos, en un momento determinado, ver repetida una jugada, posibilidad inexistente para quienes ocupan las gradas. En el circo o en el teatro vistos en directo hay una realidad que es la del espectáculo en sí y hay imágenes en el decorado, las máscaras, el *atrezzo*, etc.

Lo importante es que estas dudas y estas discusiones nazcan de la propia inquietud de los chicos que se interesan, discurren y polemizan. Así, al afirmar que la fotografía no se mueve y nosotros sí, con intención de remarcar las diferencias materiales de una imagen y su referente, alguien nos puede decir: «A mí me hicieron una vez una foto del mismo tamaño que yo». A lo que el profesor puede responder que el alumno compruebe si, pasando su mano por encima de esa foto, recibe igual sensación que al pasarla sobre su propio cuerpo, y que se dé cuenta de que él se mueve y la fotografía no puede moverse de forma paralela. Cabe la contrarreplica de que en el cine hay imágenes del mismo tamaño que las humanas y que se mueven, lo cual nos hará referirnos a la forma en que el cine reproduce la sensación de movimiento y a la utilización de otros sentidos que el visual en la comprobación. Por ejemplo, podemos dar a oler y gustar celuloide impresionado.

Sabemos por experiencia que muchos profesores eluden este tipo de coloquios, pensando que sus alumnos puedan plantearles cuestiones para las que ellos no tengan seguridad de respuesta. Quede claro que el riesgo no es mayor si hablamos de imágenes que si hablamos de sexualidad o de otras materias cuya sistematización para la enseñanza no es cerrada ni está tradicionalmente establecida. El coloquio despierta interés y merece la pena

correr el riesgo de que salte una pregunta complicada que obligue a aplazar la respuesta hasta el día siguiente o que sirva para proponer una reflexión común sobre el tema planteado.

Por muy amplio que se quiera hacer el colectivo de imágenes aportadas al inventario, nunca podrá completarse de forma total. Los chicos descubren que, aunque incorporen todo tipo de imágenes al mural que en clase se construye, no son capaces de reflejar en él toda la «fauna» iconográfica que en nuestro derredor existe. Esto provocará el análisis y enumeración de las «especies» de imágenes en función del soporte en el que se asientan, del medio en que se materializan. La imagen cinematográfica, la televisión, la de las vallas, los globos o zeppelines, las señales de tráfico, etc., no pueden ser incorporadas materialmente al inventario en cuestión. Pero pueden ser reproducidas para el inventario. No podemos pinchar en el muro una señal de tráfico, pero sí podemos pinchar su fotografía o el dibujo, hecho en clase. Esto nos servirá para distinguir la imagen en sí misma y el soporte en el que se asienta materialmente y para enlazar con los elementos de la imagen que hemos tratado en el capítulo anterior.

Todo este trabajo puede resultar engorroso o dificultoso en función de muchos condicionamientos que irán desde la estructura jerárquica del centro de enseñanza al marco ambiental en el que la escuela esté. En cualquier caso, con el peligro de aridez que supone, siempre podemos elaborar, en grado enunciativo, una relación de lugares en los que están presentes las imágenes. A este respecto, recordamos que nos encontramos con la presencia de la imagen en un vasto cúmulo de soportes que funcionan como medios de difusión. Si nos paramos a reflexionar por dónde nos llegan las imágenes, es posible que elaboremos una muy larga lista sobre la que siempre tendremos la impresión de que está incompleta. Si pedimos a los alumnos de una clase que nos vayan mencionando lugares en los que aparecen imágenes, además de aquellos de los que nos da evidencia nuestro inventario-mural, obtendremos respuestas como: «en la ropa», «en los autobuses», «en la televisión», «en los campos de fútbol», etc. Puede resultar conveniente que el profesor admita ese bombardeo inacabable de enunciados con las repeticiones lógicas que se lleven a cabo y que tenga presente la relación de soportes-medios que incluimos a continuación con el deseo de sistematizar mínimamente el asunto.

Imágenes de soporte mural:

Cuadros, *posters*, carteles, vidrieras, pintadas, vallas en puertas y paneles...

Imágenes de soporte personal:

Tatuajes, maquillaje, vestidos en cuanto tales y como portadores de imágenes, uniformes, ornamentos, galones, distintivos, insignias, pegatinas...

Imágenes de procedencia editorial:

Tebeos, fotonovelas, ilustraciones de libros y revistas, fundas de discos, estampas y recordatorios, planos y mapas, prospectos, gráficas y diagramas, sellos, cromos...

Imágenes-objeto o acompañantes del objeto:

Decorados, fotografía, escultura, maniquíes, banderas, postales, señales de tráfico, juguetes, naipes, monedas y billetes, joyas, posavasos, platos, jarrones, muebles, envoltorios, bolsas, cajas, latas...

Imágenes-espectáculo:

Cine, televisión, fuegos de artificio, exhibiciones y paradas...

## **FUNCIONES BÁSICAS DE LAS IMÁGENES**

Si un profesor solicita que el gran conjunto de las imágenes presentes en el inventario coleccionado por la clase sea clasificado en subconjuntos, las



opciones pueden ser muy diversas. El criterio que hemos seguido en la enumeración que acabamos de hacer, fijándonos fundamentalmente en el soporte material, puede ser uno de los utilizados, pero también podemos atenernos a colores, tamaños o ligazón a determinados productos, como aquellos chavales que hablaban de imágenes de comidas e imágenes de bebidas, por ejemplo. La clasificación que nos interesa destacar no va por esos caminos, aunque ellos puedan ser aprovechados para un trabajo de interrelación con otras áreas. La clasificación que nos interesa está más centrada en el carácter de las imágenes como vehículos comunicativos en los que se cifra un mensaje intencional. Las imágenes transmiten un caudal de datos que está ahí con una determinada finalidad. ¿Qué pretende el creador de la imagen? ¿Qué recibe quien la ve? En función de estos criterios, es fácil desembocar en la distinción de tres funciones fundamentales de la comunicación por imágenes: la informativa, la recreativa y la sugestiva.

La función informativa, testimonial, de perpetuación de lo efímero, es la que nace con el hecho del registro de imágenes por cualquier procedimiento. Se capta un momento, un «trozo de vida», para poder evocarlo o mostrarlo. Se coloca una señal para indicar posesión y, así, muchos son los que dicen que las famosas marcas de los canteros en las iglesias templarias no tenían otro fin que el dedistinguir el producto del trabajo de cada cual. La función testimonial de la imagen puede tener, en la organización social moderna, importancia trascendental como prueba concluyente en un proceso del tipo que sea. La película que un aficionado captó en el momento del asesinato de John F. Kennedy dio la vuelta al mundo como noticia y traspasó ese primer uso informativo al ser examinada y reexaminada por los investigadores que buscaban una pista para desentrañar el caso. Las pruebas definitivas contra Gary Hart, en su frustrada carrera hacia la presidencia de los EE. UU., también fueron fotográficas.

Si esta función informativa se ordena, se sistematiza y se especializa, nos encontramos con que pasa a tener un carácter formativo o educacional. La imagen da ese paso y nosotros lo señalamos como una diferencia de matiz, en cuanto que la formación es fundamentalmente información y la imagen formativa constituye una categoría especializada de la imagen informativa.

El dibujo infantil es buen ejemplo para presentar la función recreativa de la imagen. El niño se divierte dibujando y, al mismo tiempo, se expresa plásticamente. Otros niños pueden divertirse viendo los dibujos que el primero ha hecho, al tiempo que muestran los suyos propios. En esta función recreativa de la imagen coinciden dos vertientes funcionales distinguibles en virtud de la óptica en la que nos coloquemos. Las imágenes que alguien crea como expresión de una idea o de un sentimiento llegan a convertirse en espectáculo para los demás. Lo recreativo y lo expresivo están, así, ligados en un mismo producto material, máxime si se tiene en cuenta que quien crea también se divierte elaborando la imagen que entretiene a los demás. La supervaloración de la función expresiva puede llevar a una búsqueda de la trascendencia del «mensaje» con fin primordial e inducir a considerar menores las imágenes que no tienen anécdota, que no trascienden de sí mismas. Es ésta una tentación que debe ahuyentarse sin titubeos, puesto que nos lleva a situar en precario las imágenes decorativas o simplemente agradables de ver (vidrieras, posters, paisajes, bodegones...) que también comparten la intención que llamamos recreativa y el origen en la expresión de quien las compuso.

La función sugestiva de la imagen es la más interesada: pretende obtener algo de nosotros, no dárnoslo. La imagen publicitaria y la propagandística tienden a que compremos un producto o nos adscribamos a una actitud o a una idea. Hay una función proselitista de la imagen que trata de ganar adeptos para algo, ya sea en el terreno material, ya en el espiritual o

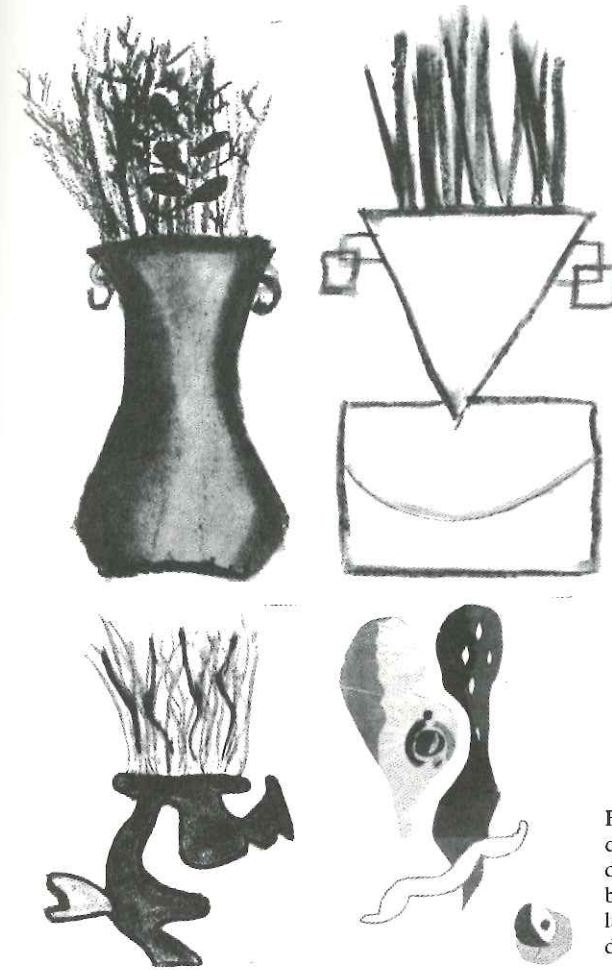


Fig. 44.— Cuatro ejemplos extraídos de un juego-ejercicio realizado por alumnos del Colegio Trabenco, de Madrid, a propósito de la representación de un jarrón con diferentes grados de iconicidad.

vital. La diferencia de matiz entre la publicidad (ensalzadora de cosas) y la propaganda (ensalzadora de ideas, y detractora también) no es tan fácil de captar por los alumnos como lo son las de información-formación y entretenimiento-expresión, pero esta función sugestiva global, ese querer «vender» algo, sí es perfectamente comprensible.

No hay duda de que estas divisiones a las que nos acabamos de referir son teóricas, y no responde siempre la realidad con casos que sean catalogables en cualquiera de las categorías de forma inmediata e indiscutible. Por lo general, nos encontramos con que las diferentes imágenes con las que normalmente entramos en contacto comparten aspectos propios de la triple función que hemos descrito.

#### CARACTERÍSTICAS DE LAS IMÁGENES

De un cuerpo físico, que estudiemos desde un punto de vista geológico, diremos que es más o menos duro, frágil, maleable, denso, liso, etc. Son características que diferencian a unos cuerpos de otros y hacen que afirmemos que éste o aquél tienen tales o cuales propiedades. Al hablar de las imágenes, también hemos de señalar una serie de características que poseen en diferente grado unas y otras, y que nos llevarán a hablar de propieda-









Fig. 46.— Diferentes grados de iconicidad juegan y se complementan adecuadamente dentro de un mismo mensaje.

representación múltiple de un mismo objeto utilizando toda una escala de progresión desde la máxima iconicidad a la máxima abstracción posibles. Dejaremos bien claro que la iconicidad es la capacidad que posee la representación de algo para producir en nosotros un efecto visual similar al que nos produce la realidad representada. Mientras más similar sea el efecto, más icónica será la representación. Lógicamente, mientras menos similar sea el efecto, menos icónica será la representación. Abraham Moles ha diseñado una escala de doce puntos por la que se avanza de la situación de total iconicidad y nula abstracción a la de total abstracción y nula iconicidad. Si nosotros presentamos a los chicos esa escala que se produce de forma simplificada en el cuadro de la página anterior, podremos plantear de inmediato el ejercicio de representación al que nos hemos referido.

Nuestra experiencia demuestra que el ejercicio funciona muy bien. Uno de los casos en los que el profesor estaba muy satisfecho se dio en el colegio Mounier, de Madrid. Borja Vázquez, maestro de un grupo de chicos de doce-trece años, les propuso hacer la representación múltiple de su coche, aparcado frente a la escuela. Los chicos realizaron maquetas tridimensionales en cartón y plastilina, fotografías, dibujos realistas en color y en blanco y negro, perfiles de color y de línea, esquemas del interior, representaciones abstractas libres, y diversas modalidades de texto de la palabra coche. Todos los ejercicios daban una representación válida del automóvil concreto y cubrían satisfactoriamente la escala de iconicidad-abstracción propuesta. Los resultados efectivos eran la valoración real y práctica de todas las representaciones, puesto que a todas se les daba la misma importancia, y la comprensión de una peculiaridad básica de la comunicación por imágenes. Esa comprensión efectiva del binomio iconicidad-abstracción dio

lugar a que los muchachos hicieran espontáneamente representaciones diversas de otros materiales existentes en la clase y que comenzaran a fijarse en el nivel de abstracción que tenían las distintas imágenes que anteriormente habían aportado al inventario permanente de imágenes presente en la clase. «A lo mejor te encuentras con dos discutiendo sobre cuál de las imágenes de tomates que han puesto en el mural se parece más a un tomate verdadero», decía Borja. Resultados similares se obtuvieron en otra práctica, ésta realizada por alumnos del colegio Trabenco, de Madrid, trabajando sobre la visualización de un jarrón (Figuras 44 y 45).

Conviene completar estos ejercicios con una aplicación directa a la realidad y a los usos palpables, para que no parezca que estamos actuando y practicando sobre un terreno etéreo. Uno de los pintores en que más claramente se puede apreciar una evolución gradual, y casi sistemática, desde la iconicidad a la abstracción es el inglés Turner. Contemporáneo de Goya, supone, sin duda alguna, un prólogo de posteriores movimientos pictóricos. Aunque mantiene un nexo de causa-efecto en sus trabajos, de forma que siempre hay una realidad material de la que parte la representación pictórica, llega a crear telas en las que, a primera vista, únicamente apreciamos una composición de color.

La presentación de Turner y de su pintura nos dará pie para hablar de los pintores puramente abstractos que conectan sus creaciones con sensaciones, o que elaboran imágenes que no tienen relación con una realidad concreta porque son producto de la fantasía. Hemos de señalar que aquí varía el sentido del concepto «abstracción» y se invierte la dependencia que la imagen tiene tradicionalmente respecto al objeto real, para imponerse de pronto como realidad imperante y exclusiva que obliga a la mente del espectador a pensar en un objeto cuya hipotética realidad dotara a la representación pictórica de un alto grado de iconicidad. Más aún; la representación no existe y la imagen se convierte en realidad autónoma, imperiosamente liberada de ataduras a cualquier referencia y capaz de crear estados de ánimo con su presencia, capaz de conectar el mundo vital del autor con el del espectador.

Está claro que este discurso solamente se puede llevar a las aulas de los niveles más altos de edad. Sin embargo, los ejercicios anteriormente reseñados pueden hacerse de niveles menores y, en este sentido, hay que recordar que el niño más pequeño tiene imposibilidad, y quizá desinterés, en conseguir grados altos de iconicidad. No se caiga en el defecto de contradecir sus afirmaciones ni se pretenda educar su tendencia al figurativismo en el que, lamentablemente quizá, desembocará por sí mismo, para sentirse defraudado con su propia producción que «no se parece» al objeto imitado.

#### EL PODER DE LA SUGERENCIA

Los creadores de mensajes visuales actúan con intenciones comunicativas concretas y dotan a sus propuestas de significados determinados y precisos. Pero reconocen que, en la recepción de esos mensajes, el público está influido por un contexto personal y social que matiza el significado original, provocando la aparición de diferentes sentidos para idénticas imágenes. El código de reconocimiento actúa de manera muy homogénea en grandes sectores con bases culturales comunes, lo cual determina que las figuras sean reconocidas como tales en escenarios concretos y también identificables. La percepción de la representación o reflejo de escenas y situaciones a través de la imagen material no difiere entre unos y otros observadores, siempre que la lectura se haga en similares condiciones espaciales y temporales de recepción. Aunque sí se aprecian distintos grados de consciencia o advertencia en ese reconocimiento, que marcan distancias en la



recepción más reflexiva o más refleja de los mensajes. Por lo general no existen, pues, desacuerdos en lo que una imagen dice, refleja o representa.

La descodificación «literal» de la propuesta visual se completa con su acción sobre nuestro universo mental pleno, en el que, consciente o inconscientemente, conservamos un incalculable número de relaciones emocionales entre escenas y sentimientos, entre visiones y emociones. Nacen, entonces, las sugerencias, las connotaciones, cuya estrecha ligazón con el mundo interior de cada persona provoca múltiples matizaciones y divergencias interpretativas.

Es el poder de la sugerencia, la diversidad de las connotaciones posibles, lo que convierte la comunicación por imágenes en polisémica. Porque el reconocimiento de las formas, la significación literal de las imágenes, se presta a pocas dudas, sobre todo en imágenes con alto grado de figuratividad. La polisemia de naturaleza lingüística, por ejemplo, la que afecta a la palabra *masa* como concepto físico relacionado con la cantidad de materia, como mezcla de una sustancia en polvo con agua u otro líquido, como volumen o conjunto de elementos, o como muchedumbre de personas, rara vez se da en una imagen aislada. La polisemia de las imágenes nace de las connotaciones o sugerencias que provocan las relaciones entre los distintos elementos que componen el todo de la propuesta visual, de la interpretación de las figuras en sus contextos, de la interacción cruzada entre las formas y los significados.

Todos los factores de codificación que hemos abordado en el capítulo anterior son instrumentos que sirven a los creadores de imágenes para canalizar las sugerencias y para marcar una dirección dominante en la lectura de sus mensajes. La polisemia icónica pasa, así, a ser calculada, conducida y programada para entrar en conexión con los sentimientos, creencias y tendencias más arraigados en el público. Se contempla un mensaje y se responde a él con mayor intensidad cuanto mayor es el ajuste de sus propuestas a la satisfacción aparente de necesidades humanas básicas o elementales. El profesor suizo Ch. Doelker<sup>1</sup> ha relacionado el consumo de modalidades comunicativas (cierto tipo de telefilmes y películas, noticias sobre sucesos o «del corazón»...) con la tendencia a satisfacer las necesidades elementales, clasificadas por el norteamericano A. H. Maslow en fisiológicas y existenciales (vida, alimentación, sexo, procreación), de seguridad (protección frente a peligro, orden), de pertenencia y amor (vinculación a la familia, amigos, grupos) y de autorrealización (desarrollo y exteriorización de propias facultades). Es evidente que la sintonía entre espectáculo, información o persuasión, de un lado, y necesidades básicas, de otro, se produce a través de la identificación de los espectadores o receptores con los protagonistas de los mensajes, para refuerzo de las actitudes arraigadas entre el público o la orientación efectiva en cuestiones sobre las que muchos receptores no cuentan con opciones claras y definidas.

Si queremos sistematizar la lectura de sugerencias, lo que Moles denomina información estética, podemos invitar a los espectadores a pronunciarse sobre unas escalas concretas que midan «el valor afectivo que un determinado sujeto atribuye a cualquier estímulo». El auxiliar ya diseñado para esta tarea es el de «una veintena de escalas cuidadosamente seleccionadas (hermoso-feo, caliente-frío, alegre-triste, muerto-vivo, sensual-austero...) con cuya ayuda una muestra representativa de la población indica la dirección de la carga emocional asociada al estímulo<sup>2</sup>.

Rodríguez Diéguez recoge en su obra *Las funciones de la imagen en la enseñanza* las escalas a que Kientz se refiere y que son una adaptación realiza-

<sup>1</sup> DOELKER, CH.: *La realidad manipulada*, Barcelona, Gustavo Gili, 1983, págs. 168 a 172.

<sup>2</sup> KIENZ, A.: *Para analizar los mass media*, Valencia, F. Torres, 1974, págs. 39 y 40.

da por Moles de la «valoración de las connotaciones implícitas en la palabra entendida como signo» que había sido propuesta por Charles E. Osgood para el estudio de los procesos lingüísticos. Son veinticinco los pares registrados para los que se pide un posicionamiento que permite siete posibilidades en cada caso<sup>3</sup>. Reproducimos aquí las escalas a las que nos venimos refiriendo tal y como aparecen en el trabajo de Rodríguez Diéguez:

	Mucho	Bastante	Poco	Neutro	Poco	Bastante	Mucho
Trivial .....							Original
Cálido .....							Frío
Ordenado .....							Desordenado
Masculino .....							Femenino
Agradable .....							Desagradable
Significativo .....							No significativo
Simple .....							Complicado
Tenso .....							Relajado
Natural .....							Artificial
Bonito .....							Feo
Débil .....							Fuerte
Vulgar .....							Distinguido
Lleno .....							Vacío
Realista .....							Abstracto
Erótico .....							Austero
Viejo .....							Joven
Pasivo .....							Activo
Alegre .....							Triste
Superficial .....							Profundo
Estimulante .....							Sedante
Malo .....							Bueno
Antiguo .....							Moderno
Armonioso .....							Discordante
Pálido .....							Brillante
Animado .....							Inanimado

Este auxiliar de análisis de sugerencias servirá para localizar aquellas que con más vigor transmita cada imagen a la población en general y dentro de las posibilidades ya de hecho reducidas a la lista que se propone. Pero no debemos uniformizar a partir de su uso, puesto que cualquier sujeto puede sentir una conexión particularísima con la imagen concreta que se presente a su consideración, conexión que quizá esté muy distante de la dominante o dominantes que señalen las escalas aplicadas a la muestra representativa con que se haya trabajado.

Existe, además, otro aspecto que interesa dejar claro en relación con estos criterios de sistematización que buscan, por simplificar el trabajo de análisis, el establecimiento de unas escalas cerradas. Y es su inevitable directivismo que no siempre es igual de neutro, sino que puede tener intereses reforzadores de algunas connotaciones buscadas de forma explícita. Téngase en cuenta que el mero enunciado de una connotación posible, provoca que se considere como tal y cortocircuita la libre asociación con otros sentimientos. En este aspecto, incluimos aquí otra relación de escalas, publicadas como instrumento de trabajo de J. M. Gaudron con jóvenes de 16 a 19 años en colegios y liceos de Limoges y París. El total de escalas se eleva a 36,

<sup>3</sup> RODRÍGUEZ, J. L.: *Las funciones de la imagen en la enseñanza*, Barcelona, Gustavo Gili, 1977, pág. 156.



	++	+	0	-	--	
Agradable .....						desagradable
Deslumbrante .....						Oscuro
Jovial .....						Triste
Alegre .....						Melancólico
Tierno .....						Duro
Simpático .....						Antipático
Lleno .....						Vacío
Poblado .....						Desierto
Espiritual .....						Carnal
Grande .....						Pequeño
Luminoso .....						Opaco
Vivo .....						Muerto
Tranquilizador .....						Angustioso
Evocador .....						Mudo
Bello .....						Feo
Atrayente .....						Repugnante
Amable .....						Detestable
Presente .....						Ausente
Rico .....						Pobre
Poético .....						Prosaico
Joven .....						Viejo
Inmortal .....						Mortal
Claro .....						Ambiguo
Puro .....						Confuso
Bueno .....						Malo
Húmedo .....						Seco
Ligero .....						Pesado
Importante .....						No importante
Abierto .....						Cerrado
Sano .....						Enfermo
Natural .....						Artificial
Esperanzador .....						Sin esperanza
Arriesgado .....						Tímido
A retener .....						A olvidar

once más que las arriba reseñadas, y las opciones de posicionamiento se reducen de siete a cinco: positiva (+ +), más bien positiva (+), nula (0), más bien negativa (-) y negativa (- -). Veamos el planteamiento, que extraemos de la obra *El educador frente a la imagen*<sup>4</sup>.

Vemos que aquí se solicita el pronunciamiento sobre criterios más idealistas que en la otra relación, en algunos casos. Mortal-inmortal, espiritual-carnal, esperanzador-sin esperanza, a retener-a olvidar. Y que, además, se hace un pronunciamiento valorativo de positivo-negativo, cuando en las escalas anteriores no se entraba en valoración de signo, sino únicamente de intensidad hacia uno u otro polo.

Estas consideraciones nos inclinan a recomendar, sobre todo para niveles de edad altos, el planteamiento abierto (aunque personal y escrito, para su posterior puesta en común verbal) de las evocaciones, aun a sabiendas de que un eventual análisis resultará más dificultoso que la tabulación de las respuestas a las escalas cerradas.

La abstracción conceptual que supone manejar los términos de conno-

<sup>4</sup> LE DU, GAUDRON y CHAUVET: *El educador frente a la imagen*. Madrid, Marova. 1974, pág. 38.



Fig. 47.— ¿Cómo interpretar las flores-caras, o la forma cilíndrica ascendente del cuadrante superior izquierdo? ¿Intención del emisor o fabulaciones de los receptores? Estamos a las puertas de la sugestión subliminal.

tación o sugerencia, así como los que componen las escalas de apreciación, impide que la labor que acabamos de plantear no sea aplicable en los niveles más bajos de edad. Pero ello no quiere decir que las connotaciones y sugerencias provocadas por las imágenes no actúen sobre los niños que no las saben expresar verbalmente. En niños menores de diez años, el cúmulo de sugerencias despertadas por una imagen, y la comparación entre ellas, pueden desarrollarse a través del dibujo, como test proyectivo, según dejó demostrado la experiencia práctica llevada a cabo sobre la reproducción de un anuncio de Winston, cuyo planteamiento y resultados reseñamos en este mismo capítulo.

#### SENCILLEZ Y COMPLEJIDAD

La inclusión de este binomio entre las notas características de las imágenes, consideradas como agentes comunicativos, resulta discutida y contestada en ocasiones. Es evidente el hecho de que un lenguaje poco conocido y poco estudiado sistemáticamente por la mayoría de la población aparezca como complejo ante esa mayoría, siendo, entonces, la complejidad una nota del proceso comunicativo en cuestión, no del instrumento en sí. Pero también es innegable que existen factores propios del instrumento (que en este caso es la imagen) que lo convierten en sencillo o complejo en sí mismo, de un modo paralelo al que se da en la diferenciación entre interés simple e interés compuesto, por ejemplo. La simplicidad o complejidad



aparecen, así, ligadas a la estructura del objeto al que las aplicamos, a la cantidad de elementos que contiene o posee y al modo en que se plantean las relaciones entre ellos.

La consideración de esas dos acepciones de la complejidad, basada la una sobre el objeto y la otra sobre su acción o sobre los procesos que desencadena, nos lleva a cifrar el grado de complejidad, como nota distintiva de las imágenes, en tres aspectos fundamentales: Número de elementos representados, cantidad y tipo de relaciones entre los elementos, y comprensibilidad de la existencia y significación de las relaciones establecidas.

La imagen más sencilla será un punto o, si nos apuran, un recuadro en blanco. Como imágenes complejas podremos citar los cuadros de Brueghel o ciertas obras de Dalí. La complejidad interpretativa de la pintura surrealista, por ejemplo, está planteada al margen de la cantidad de elementos formales presentes en la presentación visual. Ello nos pone de manifiesto que simplicidad y simpleza son conceptos decididamente diferentes y que no es acertado pensar que una imagen de estructura formal sencilla sea de fácil asimilación. Por el contrario, lo complicado, lo abigarrado, no tiene que ser forzosamente hermético y puede alcanzar grados enormes de puerilidad y banalidad.

### INNOVACIÓN, REDUNDANCIA Y ORIGINALIDAD

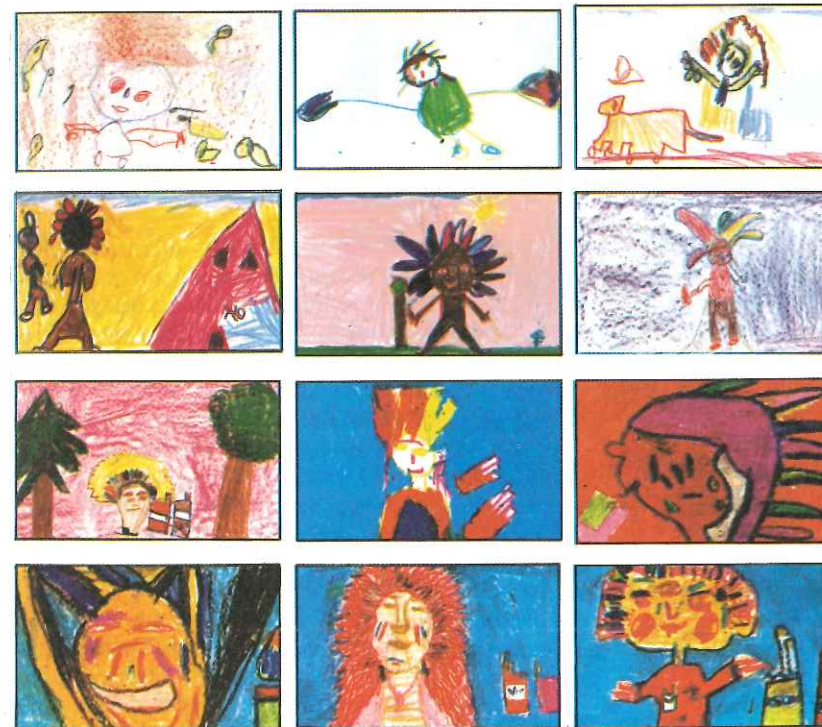
Uno de los efectos que la masificación de la comunicación por imágenes produce es, sin duda, la repetición de iguales esquemas, la propagación del estereotipo y la insistencia en estímulos conocidos y asimilados, redundantes hasta el infinito. En ese universo de estandarización de monotonía que no nos atrae, de llamadas visuales sobre las que no detenemos nuestra atención porque no nos asaltan con nada nuevo, brota, de cuando en cuando, la sorpresa. Un cartel o un anuncio sobresalen de los que les rodean porque tienen un toque diferente en lo que representan o en la forma gráfica de representarlo, en el tema o en la composición de imágenes. De inmediato, nos detenemos ante esa llamada que viene a romper la rutina. Los

#### La sugerencia como motor de interpretaciones múltiples

La potencialidad sugeridora de las imágenes, más allá de sus significados estrictos, se manifiesta cuando encargamos a los niños que reproduzcan a través del dibujo escenas que les hayamos mostrado expresamente para el ejercicio. Una experiencia realizada por Francisco Climent, para Cine Escolar, deja bien al descubierto ese fenómeno. Se realizó de la siguiente forma:

1. Proyección ante los niños del anuncio de Winston que se incluye en la página 71.
2. Orden a los niños: «Observa atentamente esta imagen. Después, deberás reproducirla de la forma más exacta y fiel que te sea posible».
3. Tiempo de observación de dos minutos y reparto, a continuación, de una hoja enmarcada en negro, a modo de pantalla, para que los niños, en ausencia de la imagen, intentaran reproducir lo que habían visto.
4. Tiempo libre de dibujo; no ilimitado, pero tampoco reducido.

Los resultados, según se puede apreciar por la muestra gráfica de reproducciones que incluimos, aportaron un dato esencial: la imagen del indio sugirió a los chicos todo un mundo conocido a través del cine y de las historietas, como relacionado con la figura de los indios, y ese mundo era dibujado junto con el indio que se pedía que reprodujeran. La exactitud en la fidelidad al modelo propuesto era creciente con la edad, la aparición del paquete de tabaco no se daba normalmente hasta los 6 años y la reproducción de la marca no se hacía sino en los 8 y los 9 años. Pero lo realmente importante, lo definitivamente significativo es que, para lo más pequeños ya, el indio abrió todo un universo de sugerencias y era catalizador de cantidad de imágenes no contenidas en la diapositiva, pero sí archivadas en la memoria dentro del conjunto de vivencias al que podría ponerse la etiqueta genérica de «zona de los pieles rojas».



1. Proyección ante los niños del anuncio de Winston que se incluye en la página 71.



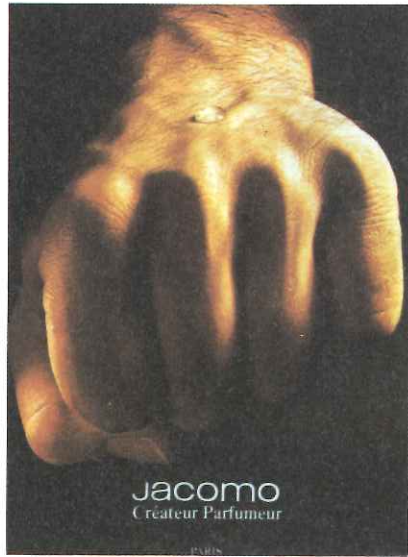


Fig. 48.— El contraste como sugerencia.



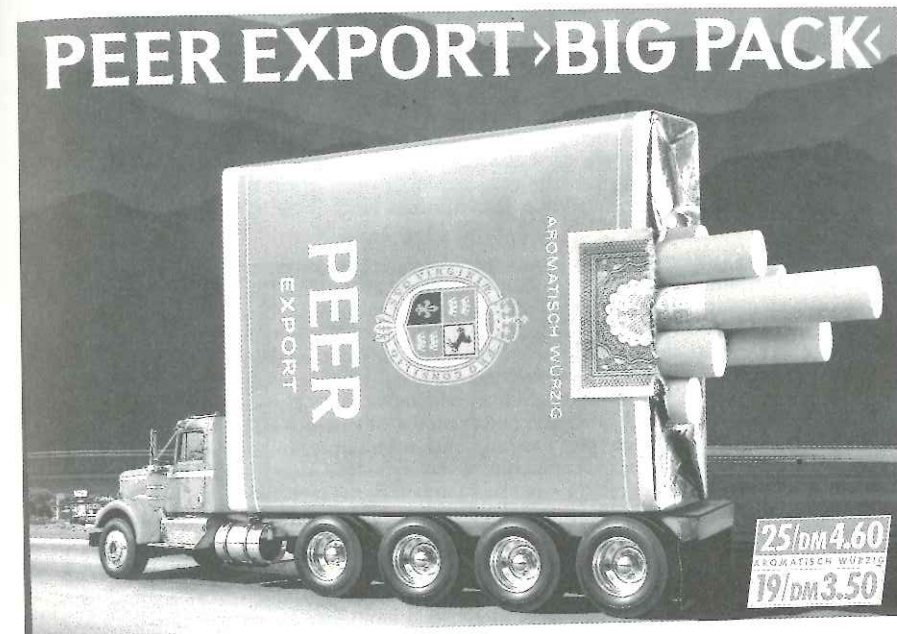
Fig. 49.— Desafortunada ruptura y excesivo factor sorpresa.

factores por los que nos llega la innovación son los dos mismos factores a que aludíamos en el apartado anterior al hablar de sencillez o complejidad: Realidades representadas y relaciones en la representación. La imagen (fig. 48) acude a la construcción de la originalidad por ruptura del estereotipo. La mano cerrada nos lleva, por masaje visual anterior, a la identificación de un hombre fuerte, robusto, hombre-hombre. La gota de perfume, firme sobre el firme puño, aporta la ruptura original y sorprendente. Hay un contrapunto de delicadeza, de equilibrio y hay una compatibilidad clara entre la brava energía masculina del puño cerrado y el cuidado que se presta a una gota de perfume digna de tal varón. Se nos presenta, una vez más, la difícil conjunción entre la bella y la bestia y se nos presenta de una forma que nunca habíamos visto anteriormente. Nos detendremos ante la imagen: La originalidad nos ha ganado para su causa.

La ruptura del estereotipo que pretende la fig. 49 no está, sin embargo lograda, porque es burda y chabacana, sobre todo para el público que se supone que debiera ser impactado por el mensaje. Ello demuestra que la originalidad como ruptura de los estereotipos y planteamiento de situaciones innovadoras precisa redondearse con un toque de armonía que haga atractivo al conjunto. Labor que no resulta fácil, sobre todo si tenemos en cuenta que las innovaciones en la creación de impacto visual se desgastan de inmediato, se hacen viejas con asombrosa rapidez.

### IMPOSIBLE CATALOGACIÓN

Las propiedades concretas de una imagen vendrán dadas por la particular concreción que en ella tengan las características a las que nos acabamos de referir. Nos encontraremos ante imágenes sencillas, monosémicas y muy icónicas, o ante imágenes abstractas, complejas y polisémicas. Pero esta correspondencia entre lo abstracto, lo complicado y lo polisémico tiende a plantearse con demasiada frecuencia. Nada nos dice que por fuerza tenga que ser siempre así. Los humoristas gráficos emplean la iconicidad o la abstracción, según los casos, para dar un único y concreto mensaje con imágenes originales quizá. Las características de las que hemos venido ha-



Más que mil palabras

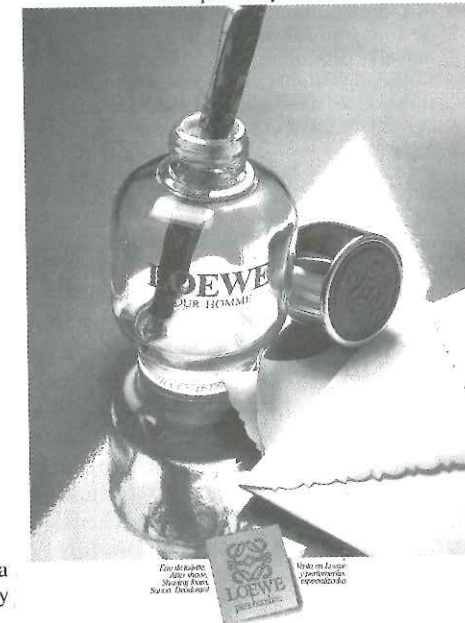


Fig. 50.— Dos muestras de eficaz ruptura del estereotipo con originalidad creativa y atractivo para el receptor.

blando a lo largo del presente capítulo pueden encontrarse combinadas de muy diferentes maneras a tenor de la variada e inmensa tipología de imágenes que en nuestro alrededor existen. En absoluto podemos aspirar a diseñar escalas y a establecer categorías o complicadas clasificaciones de diferentes imágenes con las que topemos, con el fin de intentar establecer unas imágenes-tipo a partir de las cuales pudiera hacerse una catalogación de las nuevas imágenes que nos salieran al paso. Ni siquiera hemos pensado si esto es posible o si puede resultar útil, aunque nos parece más fácil llevarlo a cabo que encontrarle una utilidad inmediata.



## La imagen subliminal

Imágenes subliminales son aquellas que aun no siendo aparentemente captadas por el individuo, llegan hasta su cerebro y se registran en él de forma inconsciente, imposibilitando cualquier filtraje crítico. Las técnicas subliminales intentan influir en las decisiones de los consumidores sin que éstos sean capaces de percibir ningún tipo de manipulación subyacente en el mensaje que se somete a su consideración. Se trata, por tanto, de un proceso sensorial, que se desarrolla bajo el umbral de la percepción humana.

Los intentos más representativos de nuestro siglo en materia de persuasión subliminal, se realizaron utilizando como vehículo la imagen en movimiento. El procedimiento consistía en intercalar una imagen inducida cada segundo de proyección. Siguiendo este sistema, cada veinticuatro fotogramas se insertaba otro, con una significación ajena al filme proyectado, conteniendo un mensaje verbal o icónico dirigido al inconsciente del espectador. Únicamente la persona que tuviera acceso a la inspección manual de los rollos de película, o a su visionado mediante moviola accionada a ritmo muy lento, podía descubrir el artificio; tarea ésta nada sencilla, si tenemos en cuenta que los mensajes podían no aparecer en forma aislada, sino sobreimpresionados en zonas concretas del filme soporte de la manipulación. La velocidad de inserción fue muy variable, aunque en ningún caso el ojo humano lograba percibir el mensaje, que a veces se concretaba en un simple símbolo, tal como ocurrió con la utilización subliminal de la cruz gamada en la Alemania nazi.

La técnica conocida con el nombre de tachiscopía comenzó a ser desarrollada en 1917 por el doctor Poetzle, pero fue en 1957 cuando los medios de comunicación dieron a conocer al gran público este procedimiento, con motivo de un experimento llevado a cabo en New Jersey, Estados Unidos, en 1957. La prueba consistió en insertar en la película que se programaba comercialmente, los siguientes mensajes: «Beba Coca-Cola», «Compre palomitas de maíz». Durante los días que duró la prueba, la venta en la sala de ambos productos sufrió un incremento considerable. Al hacerse públicos los resultados, se produjeron los primeros síntomas de alarma en la opinión pública, ante la posibilidad evidente de que en el futuro grupos organizados pudieran influir en las decisiones individuales mediante un procedimiento fuera de los controles establecidos por la sociedad. Esta fue la razón por la que en diferentes códigos de ética publicitaria se incluyera la prohibición de utilizar imágenes subliminales en la producción de spots para el cine y la televisión. A pesar de los argumentos en contra, algunos publicistas minimizan la importancia del sistema, al valorar sus efectos como fugaces, inestables y de ámbito reducido.

Sin embargo, la reflexión y discusión, en el aula, sobre el grado de iconicidad de una imagen o su grado de polisemia sí es útil, porque fomenta en los chicos una actitud activa frente a las imágenes e imprime en ellos la conciencia refleja de encontrarse ante una elaboración en la que se diseña una réplica concreta de algo para que nosotros la veamos así. Iconicidad, abstracción, monosemia, polisemia, connotación, denotación, etc., no son, en definitiva, sino factores conjugados, de forma concreta, en un cuerpo comunicativo que es esta o aquella otra imagen. Si se quiere utilizar un instrumento práctico de análisis global de las imágenes por las características reseñadas, proponemos trabajar con una escala gradual múltiple (fig. 51) en la que se podrá recoger el perfil de una imagen concreta. Calibramos el punto en que la imagen se encuentra respecto a las distintas escalas de las diferentes características complementarias, y unimos los puntos resultantes. Si la línea se mantiene preferentemente en la zona derecha de la escala nos encontraremos ante una imagen de mayor ambigüedad que concreción, mientras que cuando la línea discorra por la zona izquierda del gráfico estaremos ante una imagen con mayor concreción que ambigüedad. De alguna forma, aunque teniendo en cuenta las salvedades indicadas, las imágenes cuyo perfil característico esté más a la izquierda serán generalmente más comprensibles que aquellas cuyo perfil penetre más en la zona derecha. Finalmente, el equilibrio de la línea media puede representar el ideal de la imagen atractiva y comprensible para la mayoría del público. En

# ESCALA GRADUAL MÚLTIPLE

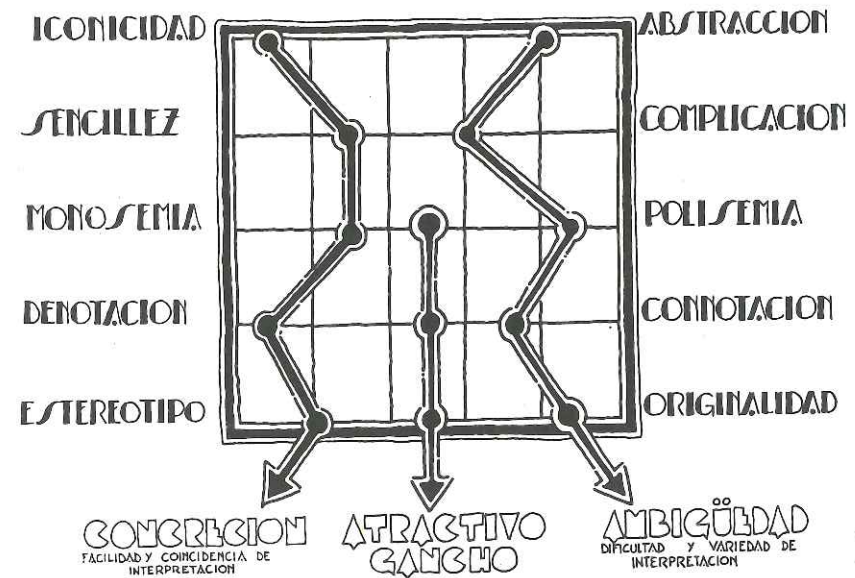


Fig. 51.

cualquier caso, el sistema de obtención del citado perfil característico de cada imagen no tiene para nosotros otra función que la de apoyo material y activo a los aspectos teóricos que venimos tratando a lo largo del capítulo. Sabemos que este perfil característico no es una traslación científicamente homologable de las propiedades plenas de una imagen, pero sí estamos seguros de que sirve para practicar el estudio y la lectura de imágenes, haciéndolos más atractivos y más activos para los alumnos, sin acarrear ningún perjuicio, siempre que clarifiquemos que no estamos cuantificando de forma proporcional, sino que obtenemos perfiles indicativos y, por supuesto, no comparables matemáticamente unos con otros.

No podemos cerrar estas reflexiones sobre las propiedades representacionales de las imágenes, sin referirnos a la nota de fidelidad de la imagen con aquello que refleja. La fidelidad se identifica en demasiadas ocasiones con la alta iconicidad y la escasa abstracción, con el figurativismo. Sin embargo, una imagen será representación fiel de su referente cuando sea capaz de sustituir adecuadamente su presencia, o cuando con su acción consiga transmitir un significado de manera ajustada, aunque incluya en ello altos grados de abstracción o de complejidad. La fidelidad se basa en la correspondencia entre el significado que el emisor pretende transmitir con la imagen y el sentido que nosotros captamos al recibirla. La imagen representa lo que se quiere que represente y posee fidelidad, o no logra esa exactitud, siendo, entonces, infiel como representación.



## CARACTERÍSTICAS DE LA IMAGEN Y TÉCNICAS DE COMPOSICIÓN

Hemos señalado aquí algunas características que nos parecen fundamentales y básicas para entender las peculiaridades de la comunicación por medio de imágenes. Está claro que tales características pueden utilizarse para reforzar intencionalmente el sentido de un mensaje icónico en el momento de crearlo. Cabe poner el acento en la complejidad de estructura, con aportación de elementos innovadores que rompan unos estereotipos

### Un ejemplo clásico de publicidad subliminal con imagen fija

El 5 de julio de 1971, la revista *Times* incluía en sus páginas un anuncio de la ginebra Gilbey's London Dry. En aquella época, la creación de diseño original y su inserción en la citada publicación, cuya incidencia potencial llegaba a veinticuatro millones de lectores, supuso un coste cercano a los 75.000 dólares.

La consulta realizada a una población de mil individuos (hombres y mujeres), arrojó unos resultados sorprendentes, sobre todo si tenemos en cuenta que ninguna de las personas encuestadas se encontraba al corriente de las técnicas subliminales empleadas en la confección del anuncio. Mientras un 38% tan sólo percibió la botella de ginebra con su correspondiente bebida en el interior de un vaso largo, el 68% de los observadores declaró haber experimentado estímulos sexuales, definidos mediante las siguientes sensaciones: satisfacción, sensualidad, excitación, romance, agitación, lujuria...



A continuación le rogamos preste atención a la fig. A. Tómese todo el tiempo que precise. Escudriñe atentamente cada rincón de la imagen que le proponemos. Analice cada uno de sus elementos, describa lo que ve objetivamente y también lo que el mensaje le sugiere globalmente. No siga leyendo hasta haber realizado este ejercicio, ya que a continuación le ofrecemos los datos que usted podrá descubrir por sus propios medios sin necesidad de ayuda.

concretos, por ejemplo. Si eso se hace, estamos utilizando técnicamente la acentuación de algunas de las características del lenguaje gráfico para lograr un objetivo. Pero no debe caerse en la confusión de identificar técnicas de composición y diseño con utilización de las características de la comunicación por imágenes. Las técnicas de creación y de composición se basan en la manipulación de las características comunes, aunque en diferente grado, a todo tipo de imágenes, o en otros criterios ajenos a esas características. Por eso, aunque nos encontremos con el empleo de un determinado índice de pretendida polisemia en la confección de un cartel y, no podemos considerar ese aspecto de la misma forma que consideramos la técnica de la fragmen-

### Más allá de la mente consciente

Wilson Bryan Key, en su interesante libro *Subliminal seduction\**, realiza un profundo análisis de diferentes anuncios aparecidos en publicaciones de Estados Unidos. Entre ellos figura el de la ginebra Gilbey's, cuyos datos más significativos vamos a resumir a continuación.

- En el tercer cubo de hielo, empezando por arriba, aparece una letra E. Observe ahora el segundo cubo. Si su vista se mueve por la izquierda desde la parte superior del trozo de limón, hasta donde se encuentra la zona de sombra, habrá podido delinear una S. Inspeccione a continuación el último cubo. Sitúe la reproducción del anuncio a la distancia de un brazo extendido. Tras deslizar su vista por la S y la E, descubrirá una X sutilmente apuntada, con la que se habrá completado la palabra sex.
- ¿Puede haber un rostro espiando en el cuarto cubo? Cara de mujer, frente despejada, cabello largo, ojos y nariz casi ocultos tras las líneas diagonales.
- ¿Hacia dónde se dirige la mirada del rostro dibujado en el cubo de hielo? Claramente hacia el tapón de la botella, que al estar situado sobre una superficie aparentemente de cristal, recoge los reflejos de la botella y el tapón, que se asemejan a las piernas de un hombre cuyo órgano genital se encuentra erecto. El hielo derretido en el tapón podría representar el líquido seminal. La tonalidad verde, transmite una sensación de sosiego tras la descarga de las tensiones.
- En el reflejo que proyectan sobre el cristal el vaso y la botella, aparece una abertura vertical con sombras muy marcadas a ambos lados, los cuales podrían ser interpretados como los labios vaginales. En la parte superior de la abertura, aparece un gota de líquido que nos sugiere el clítoris.

Para el profesor Bryan Key el anuncio de Gilbey's no es, ni más ni menos, que la propuesta subliminal de una orgía sexual chapada a la antigua que se llevó a cabo después de «empezar la botella escarchada».



\* «Subliminal seduction» I, Wilson Bryan Key, Prentice-Hall, Ink Englewood, New Jersey, USA.



tación como opuesta a la unidad, por ejemplo. Hay unas técnicas de composición cuyo empleo puede servir para influir sobre esas características del lenguaje visual, al tiempo que actúa sobre la materialización misma de esas características en una obra concreta. Pero la unidad-fragmentación siempre se mantendrá en el terreno de recurso técnico, mientras que la denotación-connotación siempre será una característica del proceso de comunicación por imágenes, con independencia del caso concreto ante el que nos encontremos. Esta distinción, que no siempre se hace, debe quedar clara antes de hablar de las técnicas de composición que Donis A. Dondis denomina «técnicas de comunicación visual» y que agrupa en los siguientes pares:

equilibrio - inestabilidad	simetría - asimetría
regularidad - irregularidad	unidad - fragmentación
economía - profusión	reticencia - exageración
predictibilidad - espontaneidad	actividad - pasividad
sutileza - audacia	neutralidad - acento
transparencia - opacidad	coherencia - variación
realismo - distorsión	plano - profundo
singularidad - yuxtaposición	secuencialidad - aleatoriedad
agudeza - difusividad	continuidad - episodidad

pares a los que podríamos seguir añadiendo otros nuevos con tal de que sentáramos un criterio para su uso en el diseño <sup>5</sup>.

Lo que nos hace distinguir entre características y técnicas quizá no sea otra cosa que la posibilidad de apreciación de cada par de características en cualquier imagen. Mientras aparece como evidente que para toda imagen nos podemos plantear el grado de abstracción, de polisemia, de connotación o de insistencia en el estereotipo que nos presenta, y son estos elementos fundamentales en el análisis del mensaje, del contenido; la unidad, la fragmentación, la simetría o asimetría, son formas de ordenar el continente y de facilitar la «lectura», dirigirla y centrarla, sin que supongan, por lo general, mensaje en sí mismas, aunque la interacción entre continente y contenido no pueda ser nunca negada, sino siempre reconocida, tal y como hemos mantenido sistemáticamente al plantear la acción de los códigos sobre el sentido que atribuimos a las imágenes. Y este recuerdo de las constantes codificadoras viene especialmente a propósito en el tratamiento de las técnicas expresivas, tal y como lo plantea Dondis. Porque los pares que enuncia, y que hemos registrado, pueden incluirse plenamente dentro del código de relación entre los elementos menores que forman el conjunto total de una imagen. Y será importante que, en la práctica de creación de imágenes con auxilio de distintas y tipificadas técnicas de diseño, se trabaje en conexión estrecha con los profesores de plástica.

#### DINÁMICAS PARA APLICAR EN EL AULA

- Creación del inventario de imágenes propio de la clase con la aportación de todos los alumnos. Después, analizar qué falta y ver la forma de integrarlo. Tratar de convertir el inventario en «percha permanente» de imágenes de forma que sea continuamente mejorable.
- Clasificar el conjunto de imágenes del inventario en subconjuntos, se-

<sup>5</sup> DONDIS, D. A.: *La sintaxis de la imagen*. Barcelona, Gustavo Gili, 1976, págs. 160 y 161.

gún diferentes criterios adoptados a voluntad de la mayoría de la clase. Variar criterios y clasificaciones.

- Distinguir las funciones informativa, lúdico-expresiva y publicitaria que existan en una imagen que participe de todas ellas.

- Solicitar a los alumnos que reseñen las sugerencias que les produzca una imagen propuesta por el profesor. Pedirles luego que cada uno de ellos reduzca el inventario que haya realizado a una sugerencia globalizadora o dominante. Constatar los puntos comunes y las diferencias, así como la idea que resulte más coincidente.

— Recordemos la importancia que el intermediario creador de imágenes tiene en la fidelidad que éstas guardan respecto a la realidad que reflejan. Explicar a los alumnos los conceptos de figurativismo y abstracción.

- Pedir a los alumnos que aporten imágenes que les hayan producido una impresión de realismo. Propiciar una puesta en común en la cual cada uno pueda explicar ante el resto de los compañeros las razones de su elección.

- Idéntico ejercicio a partir de imágenes abstractas que no contengan una definida realidad.

- Representar un objeto elegido entre todos con diferentes grados de semejanza hasta cubrir los distintos niveles de parecido que van desde lo muy figurativo a lo muy abstracto.

- Pedir a los alumnos que dibujen lo que han visto en una imagen que les presentemos durante un tiempo limitado, y solicitarles que el dibujo tenga intención reproductora fiel. Comprobar, tras el trabajo, las diferencias de fidelidad, según las edades. Analizar el caudal de sugerencias vertidas en los dibujos.

— Tengamos presente que la complicación del mensaje gráfico, así como su mayor o menor ambigüedad son muy importantes para que se produzca una comunicación clara. Explicar los conceptos de monosemia y polisemia en relación con la imagen.

- Proponer a los alumnos que realicen un mensaje lo más simple posible y que una vez conseguido lo compliquen, hasta que ellos mismos comprendan como la sencillez comunica, en la mayoría de los casos, de un modo más efectivo.

- Idéntico ejercicio, proponiéndoles en este caso que realicen un mensaje estereotipado de los que habitualmente están acostumbrados a ver en los medios de comunicación y que, una vez conseguido, intenten transmitir el mismo mensaje con una mayor originalidad.

- Proponer a los alumnos que realicen, sirviéndose de imágenes, creadas por ellos o recortadas de periódico o revistas, dos tipos de mensajes; el primero, con una única lectura, y el segundo con varias posibles. Al ser analizados por todos, comprobar si estas condiciones se han cumplido y si cada lectura propuesta por su autor o grupo, corresponde a lo captado por el resto de los alumnos.

- Que un equipo elabore un mensaje con una doble intención que deberá ser descubierta por el resto del colectivo.

- Solicitar a los alumnos que lleven a clase imágenes publicitarias impactantes por su diseño original y que expliquen el motivo por el que les dan importancia. Puesta en común.



## LECTURA INTEGRAL DE IMÁGENES FIJAS

Si, ante cualquier imagen, planteamos a quien tengamos al lado en ese momento la pregunta «qué ves ahí», nos dará, por lo general, una respuesta breve, concisa, mucho más global que detallada. Y si le pedimos una descripción minuciosa, puede que se extrañe, para ofenderse, incluso, en el caso de que pongamos en duda su capacidad de contarnos con absoluta plenitud por medio de palabras todo lo que la imagen refleje. Supongamos que entra en el juego y que le descubrimos las carencias de su descripción para ser completa: se sorprenderá. Y no es para menos, porque comúnmente pensamos que cuando vemos una imagen, somos del todo conscientes de qué es lo que vemos. Sin embargo, nuestra incapacidad para pormenorizar todos y cada uno de los datos gráficos relevantes que tenemos ante nuestra vista, de forma que una persona que no está viendo la imagen pueda hacerse una idea algo aproximada de ella, es muy notoria. No quiere esto decir que no recibamos la información y que no captemos lo que tenemos ante



Fig. 52.

—Mamá, ¿qué le pasa a ese señor?  
 —Nada, hijo, que le duele la cabeza.  
 Las frases, directamente escuchadas en la calle, ante el póster que reproducimos, vienen a constatar rapidez y ligereza con la que se interpreta todo tipo de imágenes.

los ojos. Quiere decir, simplemente, que gran parte de esa información no pasa por la aduana de nuestra percepción consciente y se nos cuele de rondón al gran desván de las percepciones inadvertidas. Es el viejo problema de la información conceptual y de la información perceptual. Los conceptos han de ser comprendidos, digeridos, antes de pasar a formar parte de nuestro almacén mental. Las sensaciones perceptivas entran en él sin ningún requisito, sin ninguna antesala.

## DATOS OBSERVADOS O SUGERENCIAS ABIERTAS

Veamos, con un ejemplo práctico, la realidad de esta afirmación. La imagen del actor Al Pacino, que recogemos en la figura 53, fue proyectada a un grupo de veintiséis alumnos de la Facultad de CC. de la Información (rama de Imagen). Se les pidió que, con la imagen proyectada ante sí, describieran con toda minuciosidad qué veían «como para comunicarle a un ciego el contenido gráfico». Una vez terminado el ejercicio, para el que no se dio límite estricto de tiempo, se confeccionó una lista de los datos que habían sido citados al menos por una persona del colectivo y se elaboró la siguiente descripción total de la imagen, descripción en la que aparece entre paréntesis el número de personas que citó cada dato. Repetimos que la descripción debe tomarse como una descripción-tipo resultante de considerar cualquier dato citado por alguno de los «lectores».

*Primer plano (13) frontal (1) de un hombre (21) joven (15), con gafas (9) de sol (2) cortadas (1) con un reflejo (1), de pelo (25) largo (10) negro (7) y peinado (15) de determinada manera. Se distingue forma de la cara (7), frente (11) amplia (6), tapada (5), cejas (11) negras (1) y pobladas (11), ojos (16) y su tamaño (7), color (1) y los pómulos (12) de tal forma (9). Lleva barba y bigote (23) de tal forma (11) y color (6). Se distinguen la boca (12), los labios (11), las orejas (3) y la barbilla (4)... Aparecen los colores negro (8), blanco (3), naranja-ocre (9) y azul (1) en tal proporción (5) y contraste (6). El hombre va vestido (5) de alguna forma y tiene tal expresión (14).*

Se reparten así por la descripción las 399 nominaciones que los 26 alumnos hicieron de estos 44 datos que hemos registrado como nombrados alguna vez.

Cada alumno citó, como media, 15,3 datos de los 44 registrados por el colectivo ( $399/26 = 15,3$ ).

El más detallista señaló 25 y el más superficial, únicamente 5. Veamos la distribución:

10 datos o menos .....	7 alumnos
De 11 a 15 datos .....	7 alumnos
De 16 a 20 datos .....	5 alumnos
De 21 a 25 datos .....	7 alumnos

Transcribimos las dos descripciones más completas y las dos más simples, para dar idea de los extremos de apreciación cuantitativa:

- Hombre joven (cara). Pelo negro, liso, un poco despeinado. Frente grande y lisa. Cejas grandes y pobladas. Ojos grandes, profundos, con una pequeña desviación del izquierdo. Nariz aguileña y ancha. Bigote grande y poblado. Boca grande de labios gruesos. Barba negra y corta. Gafas sobre el pelo. Cara delgada y alargada. Cráneo grande. Serio. Mirada triste, pero a la vez provocadora. Aire desenfadado. Sin apenas pómulos. Ojos hundidos, con fuertes ojeras. Barbilla fuerte y hacia adelante.

- La imagen nos muestra un primer plano de un conocido personaje: Al Pacino, del film «Serpico». En su rostro puedo observar los siguientes aspectos:

- Pelo de un tanto despeinado. Tiene en la diapositiva un color muy negro, lo que da un aspecto de dureza.



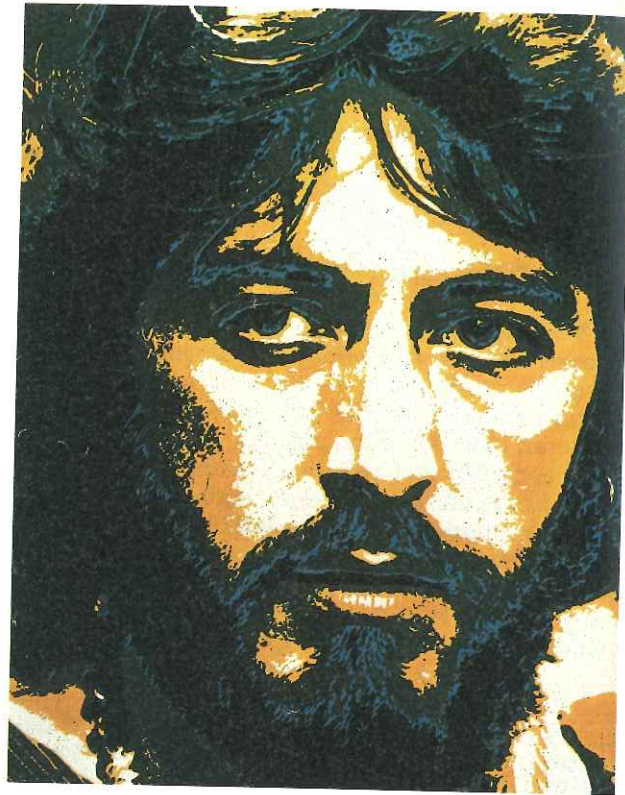


Fig. 53.— ¿Cómo describir con exactitud esta imagen a alguien que no ve?

— Los ojos, negros, tienen una mirada fija y profunda. Revelan una cierta agresividad y dureza, la cual se encuentra aún más acentuada por los detalles ya descritos del pelo y las cejas.

— Los párpados llevan señalada una sombra negra.

— La nariz no tiene, a mi parecer, nada destacable, aunque tiende a endurecer el rostro y se observa en ella una cierta luminosidad que se extiende a las mejillas. Esta luz blanca sirve de contraste con la oscuridad que domina en el rostro.

— La barba es cerrada, oscura y negra.

— La frente no tiene nada destacable.

— El rostro se encuentra rodeado en todo su contorno de un color negro: pelo y barba que se complementan con las cejas y los ojos.

— El color naranja le da un cierto contraste.

— El color blanco de la nariz y de las mejillas tiende a acentuar ese contraste.

- Cara de una persona con barba y bastante pelo.

- Se nos presenta un hombre relativamente marginado de un contexto social, cosa que se puede apreciar en la forma de sus cabellos y barba. Mirada profunda. Gesto endurecido. Cierta indignación en sus ojos y tensión en su rostro.

Si ahora decimos que el índice más alto de lectura individual, respecto a la lectura global del colectivo, es del 57 % (25 datos sobre 44) y que el índice medio de las lecturas individuales es del 35 % (15,3 datos sobre 44), quizá estemos asegurando demasiado, puesto que no tenemos garantía de que los alumnos pusieran el interés adecuado en todos los casos y no hemos aplica-

do un riguroso método científico para el diseño de la prueba. No queremos concluir que esas cifras sean altamente significativas en su aspecto cuantitativo estricto. Pero reseñamos la prueba como demostración de que incluso en los momentos en que un grupo sensibilizado con la comunicación por imágenes trata de agotar la descripción de los datos reales cifrados en un mensaje visual, no llega a describir plenamente el contenido más que por la suma de datos reseñados individualmente, de forma que cada miembro del grupo concreta la recepción de un sector parcial de la información que entre todos confirman como concretable. El resto de la información le llega también, pero le está llegando inadvertidamente.

Si las lecturas individuales son puestas en común por un grupo, se comprobará que la aportación de datos se completa sin que aparezcan discrepancias, a no ser que tropecemos con formas o contornos ambiguos. Por lo general, la imagen presenta una lectura objetiva unificable, de manera que la realidad por ella denotada puede ser reconocida sin mayores discusiones ni discrepancias.

No sucede lo mismo, sin embargo, con las sugerencias, con las connotaciones, que serán diferentes para cada sujeto en función de su propio carácter, de su propia experiencia y de su concreta ideología. Veamos el cúmulo de sugerencias que esa misma imagen despertó en el colectivo ante el que se propuso:

Tristeza (6 casos), protesta (5), atención-concentración (5), juventud actual (4), frente a la realidad (4), fuerza agresiva (3), impotencia-hastío (3), notoriedad buscada (2), dureza (2), frialdad (2), indiferencia (2), inteligencia (2), profundidad (2), preocupación (2), rencor (2), valentía (2), recuerdo (2), seriedad superficial (1), introversión (1), extrañeza (1), experiencia (1), sin prejuicios (1), hombre completo (1), integración (1), soledad (1), huida (1), nervios (1), timidez (1), voluntad y carácter (1), Jesucristo (1), desgana (1), inquietud (1), irascibilidad (1), vitalidad (1), cansancio (1), espera (1), amargura en la aceptación (1), reflexión (1), artista (1), europeo (1), vanguardia (1), músico (1), publicidad (1), *vedetismo* (1), melancolía (1).

En resumen, 26 personas dan, con 84 opiniones, 48 conceptos distintos. La media de sugerencias por sujeto (dejados todos en libertad para dar cuantas opiniones quisieran) es de 3,23. La media de conceptos por sujeto es de 1,84. Y la media de opiniones por concepto es de 1,75. La sugerencia merecedora de mayor acuerdo («tristeza»), solo contó con el 23 % de los «votantes» y hubo 28 sugerencias con un solo «defensor». La dispersión connotativa resulta bien notoria y deja muy claro el innegable hecho de que la imagen desencadena un proceso de significación que va mucho más allá de su concreta representación literal.

### BÚSQUEDA DE SISTEMAS

Si admitimos que la lectura consciente de imágenes arroja un nivel demasiado bajo, las preguntas se imponen: ¿cómo haremos para leer más minuciosamente los mensajes icónicos?, ¿cabe sistematizar la exploración del cuadro para asegurarnos que no dejamos datos sin controlar? La cuestión es compleja. Se habla de dos criterios generales para ver las imágenes: el tipográfico y el gestáltico\*.

Lectura tipográfica es la que sigue un método similar al utilizado en la lectura de un texto. Comienza el análisis de la imagen desde el ángulo superior izquierdo al ángulo superior derecho en una franja transversal, y va descendiendo, franja a franja, al igual que el haz electrónico de la televisión que explora lo que tiene ante sí por los conocidos senderos de las 625 líneas.

\* Vocablo adaptado del alemán *Gestalt*, que se utiliza internacionalmente, y que dentro de la teoría de la imagen identificamos como *forma*, *figura*, *configuración*.



Pensamos que éste es un injusto tributo más que ciertos estudiosos del mundo icónico están pagando a los estudiosos de la comunicación escrita. Leer una imagen con la misma cadencia visual con la que se explora un texto resulta poco congruente, si tratamos de establecer una autonomía del estudio de la comunicación icónica respecto a la verbal. Aunque no olvidemos que nuestras rutinas de exploración del campo visual se establecen en la lectura, lo cual aprovechan los publicitarios para reforzar la imagen de su producto, situándolo en nuestra salida natural de las páginas, que es el ángulo inferior derecho.

La lectura gestáltica acude, sin embargo, a ir analizando núcleos de atención. Hay una impresión global obtenida al primer golpe de vista en el que destaca el tema principal y, a continuación, se localizan centros de interés menores sobre los que se fija la atención de forma fragmentaria y con un recorrido que dependerá del atractivo puesto en esos polos por el creador de la imagen, y de los intereses y minuciosidad receptiva de quien contempla la representación icónica.

Según Moles, «la teoría de la información muestra que, cuando la cantidad de información suministrada por unidad de superficie receptiva no es demasiado grande, la imagen es percibida como una totalidad, como una *Gestalt* jerarquizada, en un instante y permite que el ojo vuelva sobre los detalles que subyacen en ella». Y añade: «Si, por el contrario, el mensaje visual es demasiado denso, demasiado complejo, el ojo (...) se ve necesariamente obligado a explorar la imagen, es decir, a fijar un cierto número de puntos según un orden semideterminado —cuyas leyes son muy mal conocidas— hasta ser capaz de efectuar la integración necesaria para el nacimiento de un *Gestalt*»<sup>1</sup>.

En este aspecto, el propio Moles ha expresado su preocupación por investigar el recorrido que los ojos de diferentes espectadores realizan durante la visión de determinadas imágenes, proponiendo que se estudiara la existencia de pautas constantes que permitieran establecer una teoría acerca de la «estructura de la percepción». Pero no se ha llegado, por el momento, a formulaciones concretas ni generalizables en este terreno, aunque se han realizado diagramas de exploración ocular.

Las verdaderas controversias teóricas se plantean, sin embargo, en el campo de la fijación del sentido de las imágenes, en la indagación reflexiva de los caminos por los que provocan sugerencias en el público. Unos autores se mantienen en la zona de la disección formal, sin penetrar en el terreno de los compromisos respecto a significaciones<sup>2</sup>, otros establecen un tópico o hipótesis de significación, cuyo apoyo buscan en la construcción formal del mensaje<sup>3</sup>, otros, en fin, rastreamos la realidad icónica con el abanico de códigos que hemos enumerado, y tratamos de comprender el modo en el que los componentes de las imágenes acaban por generar un sentido que nos llega como contenido más o menos ambiguo o concreto<sup>4</sup>.

Si repasamos la acción de la codificación en la imagen cuya lectura hemos reseñado, convendremos que no existen dificultades respecto al reconocimiento de formas, excepto en la identificación de las gafas sobre el pelo. Los demás elementos referidos en la lectura denotativa son directamente identificables por simple observación normal.

<sup>1</sup> MOLES, A.: *Imagen y Comunicación visual*, «Comunicación» n.º 16 (1972), pág. 61.

<sup>2</sup> VILLAFANE, J.: *Op. cit.*

<sup>3</sup> VILCHES, L.: *La lectura de la imagen*. Barcelona, Paidós, 1983, 284 págs.

GONZÁLEZ, J. A.: *Aplicación del análisis textual a la lectura de mensajes publicitarios*, «Publitécnica», n.º 16, abril de 1983. *El sinsentido semántico*, «Revista Internacional de R. P.», n.º 89, 1982.

<sup>4</sup> ECO, U.: *La estructura ausente*. Barcelona, Lumen, 1972. *Tratado de semiótica general*. Barcelona, Lumen, 1977.

KIENTZ, A.: *Para analizar los Mass-media*. Valencia, Fernando Torres, 1974.

En lo que respecta a la acción de la codificación para establecer el sentido múltiple que para los lectores tuvo, podemos señalar que la acción conjunta del código espacial y el gestual, está en la base de las connotaciones de tristeza, atención-concentración, fuerza agresiva e impotencia-hastío, puesto que el primer plano aísla al personaje de su entorno, e intensifica la atención sobre el gesto. Este, por su parte, no aporta una dirección claramente marcada, sino que mantiene un grado de relativa ambigüedad, dentro de una escala de actitudes pesimistas. El código escenográfico, que está presente en la indumentaria, la barba y el peinado, es lo que provoca, sin duda, la identificación con la juventud «actual» y también actúa en la base de las connotaciones que se inclinan por la protesta, por la situación frente a la realidad o por la notoriedad buscada. El código lumínico, que en esa imagen pone un ingrediente de irrealidad y distanciamiento, no ha sido al parecer, en exceso repercutido por los receptores, más allá de reforzar los matices negativos del mensaje básico, puesto que resalta la dureza especialmente en la combinación entre el blanco y el amarillo, con un reflejo «quemado» que desfavorece al protagonista. No existe una presencia de símbolos, pero sí una tendencia a la valoración simbólica del personaje, elevando su presencia más allá de él mismo y dándole categoría de identificación grupal (europeo, artista, Jesucristo, juventud actual).

Si el proceso de revisión de las concreciones de sentido, a las que dan lugar los criterios de codificación, se plantea previamente a la síntesis de la lectura connotativa, ésta se realizará de una forma más integrada, sin los desequilibrios impuestos por el peso de los factores más marcados. La síntesis que podemos formular para el caso que nos ocupa combinará entre sí las sugerencias más generales que, como vemos, están relacionadas con la acción de los mecanismos básicos de codificación.

#### LA LECTURA DE LAS RELACIONES SIGNIFICATIVAS

Veamos ahora un ejemplo de lectura en el que la importancia de los diferentes códigos, a cuya acción nos acabamos de referir en relación con la imagen de Al Pacino, se ve potenciada por la influencia totalizadora del código de relación entre los distintos elementos que forman el conjunto total de la imagen.

Como en innumerables mensajes publicitarios, se trata de plantear la relación entre un producto y una situación ambiental protagonizada por un personaje con el que nos podamos identificar. En el caso de la figura 54, la organización de los instrumentos codificadores viene a reforzar en todo momento la concepción de relaciones producto-protagonista. Este ocupa el centro de la imagen, con dominancia en una primera línea que va de la botella a la copa, como línea de atención más evidente, y domina en una segunda línea, ascendente por la otra diagonal, que lo une a la mujer a través del pecho de ella. En la primera hay una yuxtaposición botella-frutero, reforzada por la manzana que se destaca sobre la mesa, y otra copa-piña, equivalente a la primera. El brandy como producto natural queda así reforzado visualmente.

La escena está encuadrada con la amplitud justa para evidenciar las relaciones, y desde una posición ligeramente inferior a la línea de mirada del consumidor-guerrero, que lo realza. Pero solamente a él, ya que la relación de miradas la mantiene a ella, a pesar de su posición más alta, sometida a él, y desviada de una relación directa con nosotros.

El código gestual remarca la satisfacción, la prepotencia y la seguridad del hombre, relajado, sonriente y seguro, y la actitud sumisa de la mujer. Mientras que la escenografía y el vestuario nos marcan un nivel social de-



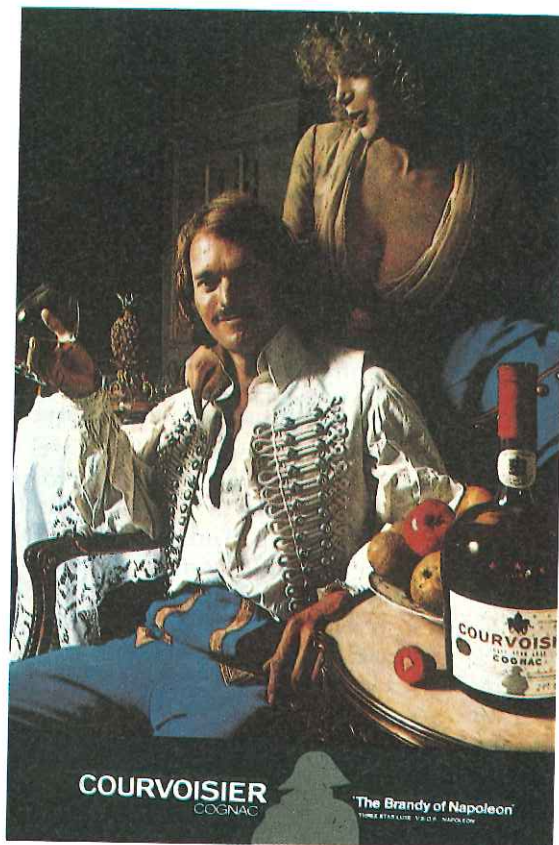


Fig. 54.— En muchas de las lecturas de esta imagen realizadas conjuntamente por grupos de educadores o de estudiante ha surgido espontáneamente un título significativo: «El descanso del guerrero».

terminado, una época y también una clara situación de intimidad. Todo lo cual queda realizado por la cooperación de la composición de color. La mancha blanca de la camisa y el chaleco nos llaman desde el centro de la imagen que es también el centro de impacto de la luz. Los tonos calientes, especialmente situados en el tercio superior refuerzan la confortabilidad y, desde el primer término neutralizan la relativa frialdad de los azules del uniforme.

El juego simbólico es, entonces, doble. Por un lado se plantea un protagonista como triunfador, como representante de una raza de triunfadores. En las diversas lecturas colectivas que, junto con alumnos, hemos realizado de este anuncio, varias veces ha sido calificado como «descanso del guerrero». Por otro lado se presenta el protagonista como representante de los consumidores de una determinada marca de brandy. Y los dos procesos de simbolización deben confluir en la identificación de triunfo y consumo.

Lo habitual, dentro de la comunicación publicitaria, es reforzar las sugerencias que plantean las relaciones visuales con la presencia de argumentaciones verbales. De ahí que resulte muy enriquecedor abordar la lectura de mensajes publicitarios en su integridad verboicónica, y que el estudiar «lo que dicen los anuncios» sea una buena forma de motivación para proseguir el desarrollo de nuestro programa.

En las relaciones entre el texto y la imagen de un mensaje verboicónico podemos distinguir las siguientes formas de interacción:

— la imagen como *ilustración* de un sentido plenamente determinado en el texto;

— la imagen como *expresión básica* e, incluso, total de la idea, con texto accesorio o innecesario;

— la *complementariedad* entre texto e imagen en una interacción que enriquece el mensaje verbal o el icónico independientemente considerados;

— la *contradicción* entre la imagen y la palabra, con la consiguiente creación de extrañeza en el observador. Puede utilizarse en ocasiones como llamada de atención.

Ni la primera ni la segunda opción son muestras estimulantes para emprender un análisis detenido de la expresión verboicónica, aunque sí dejan clara la diversa formulación con que se diseñan los mensajes publicitarios. Por lo general, cuando la imagen cumple una función meramente ilustrativa, subordinada al texto, el impacto que produce en el receptor es pobre, débil. Y cuando la imagen prescinde del texto, corre el riesgo de perder universalidad —por contradictorio que parezca, ya que la imagen llega a todos—, de no poner con la debida evidencia el mensaje al alcance de la mayoría, aunque despierte el entusiasmo o la admiración de los iniciados.

La tercera opción, que trata de conjugar las dos expresiones y de disponerlas en apoyo mutuo, es la más frecuente y la más útil para desarrollar el análisis que nos interesa. El texto refuerza las connotaciones y disminuye la polisemia de la imagen. La imagen desborda la letra y visualiza un determinado sentido interpretativo.

La presencia de contradicción entre el mensaje escrito y el mensaje visual se utiliza, fundamentalmente, como llamada de atención, como técnica de captación del lector, para que se detenga ante el mensaje y trate de solucionar su aparente incoherencia.

Es indudable que la publicidad debe informar sobre las características del producto y debe hacernos conocer datos concretos en torno a él. La venta de maquinaria u otros bienes de características técnicas con importancia para el consumidor, exige una argumentación en la que las cifras transmitan realidades cuantificables y concretas. Los datos están por encima de las palabras bonitas. Casi todos los anuncios publicitarios nos aportan datos, nos dan información acerca del producto que presentan. Tal información se concreta, sobre todo si es técnica, más en el texto que en las imágenes. Y nos interesa destacar que, cuando las imágenes colaboran a este objetivo, lo hacen con una función testimonial directa en la que la denotación es mucho más evidente que las connotaciones.

En las figuras 55 a 58 presentamos ejemplos de anuncios que basan sus argumentaciones en los datos que nos aportan a través de la palabra escrita, fundamentalmente. La ilustración es limitada y pobre, está encaminada a favorecer la amenidad de la fragmentación presente en el texto (figs. 55 y 56), presenta, sin fuerza plástica, un retrato externo del producto (fig. 56) o establece una connotación de seriedad informativa, con ayuda de una composición, al modo de la de las páginas de información general de un periódico (fig. 57), por lo que los anunciantes vienen obligados a identificar su mensaje como publicitario, en previsión de que puedan darse confusiones entre el público. La fig. 58 nos presenta un mensaje original entre los de su estilo, dado que la ilustración tiene ciertos rasgos atractivos, al tiempo que el texto aporta amplia información sobre un producto que, por ser de uso y consumo general, pertenece al grupo de los que se promocionan y se venden con ayuda de la sugestión, más que de la información.

La escena de la figura 59 es una buena muestra de que las imágenes plantean por sí mismas relaciones entre productos y ambientes, e insinúan valores paralelos, sin necesidad de un apoyo en la palabra. Veamos algunos otros ejemplos en los que esta argumentación visual dominante aparece con evidencia. Las figuras 60 y 61 presentan productos básicos en un entorno escenográfico mínimo, pero clásico y artesano, en recipientes tradicio-



# Un Seguro para Cada Uno.

En su vocación de servir las necesidades individuales de cada persona, La Estrella ofrece seguros únicos e intransferibles. Seguros diseñados exclusivamente para Ud., a través de la más alta tecnología informática fortalecida por su asociación con AETNA, L. & C., la Compañía norteamericana líder en Seguros Personales.



*Seguros para cada uno*

Para quienes al partir cada mañana al trabajo, necesitan saber que dejan a su familia a cubierto de preocupaciones, el Seguro Temporal de Vida T.R.A.

Para los que tienen que viajar con frecuencia, seguros de accidentes cubriendo todos sus riesgos.

Para disfrutar de su tiempo libre o los depósitos con total seguridad, la cobertura de sus propios accidentes y de los que pueda causar a otros.

Para que todos los miembros de la familia estén muy seguros, Plan de Hospitalización.

Para las señoras que quieren depender miembros más vulnerables de la familia, el Seguro Annuity de Casa.

Para poder disfrutar los placeres de la vida con máxima seguridad después de la jubilación, el Plan de Pensiones P.S.P.

Para las jóvenes promesas de la familia, con un crédito de vida tan de hoy, un seguro para sus riesgos impredecibles.

## TVE difunde la creatividad española

Para mostrar cómo se crean los logotipos de las grandes empresas en España, el primer canal ha transmitido un reportaje informativo desde las instalaciones de CIAC (Centro Interamericano de Imagen y Comunicación).

Unos ejemplos representativos:

El logo de uso de la TVE para sus programas.

El logo de la empresa de la TVE para sus programas.

El logo de la empresa de la TVE para sus programas.

El logo de la empresa de la TVE para sus programas.

El logo de la empresa de la TVE para sus programas.

El logo de la empresa de la TVE para sus programas.

El logo de la empresa de la TVE para sus programas.

El logo de la empresa de la TVE para sus programas.

El logo de la empresa de la TVE para sus programas.

El logo de la empresa de la TVE para sus programas.

El logo de la empresa de la TVE para sus programas.

El logo de la empresa de la TVE para sus programas.

El logo de la empresa de la TVE para sus programas.

El logo de la empresa de la TVE para sus programas.

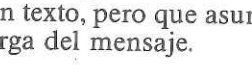
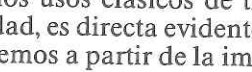
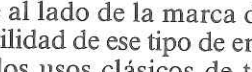
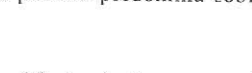
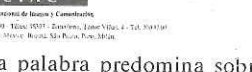
El logo de la empresa de la TVE para sus programas.

El logo de la empresa de la TVE para sus programas.

El logo de la empresa de la TVE para sus programas.

El logo de la empresa de la TVE para sus programas.

El logo de la empresa de la TVE para sus programas.



# EL PRECIO ES LO DE MENOS. 45.900



Programas gratis: Microsoft Word, Excel, PowerPoint, Lotus 1-2-3, VisiCalc, dBase III, Paradox, Access, etc.

Características técnicas: 800 KHz, 1 MB RAM, 10 MB disco duro, etc.

PHILIPS

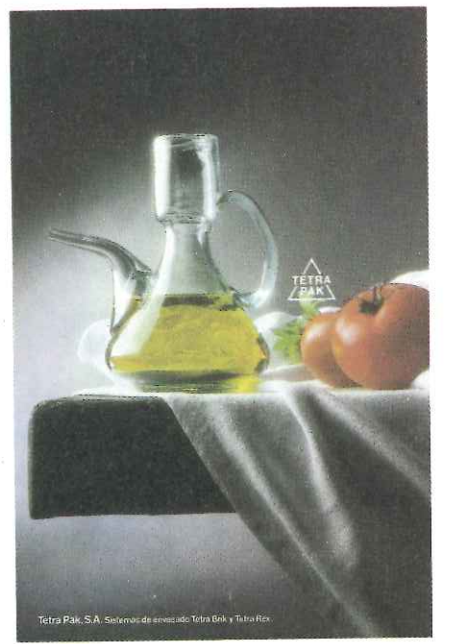
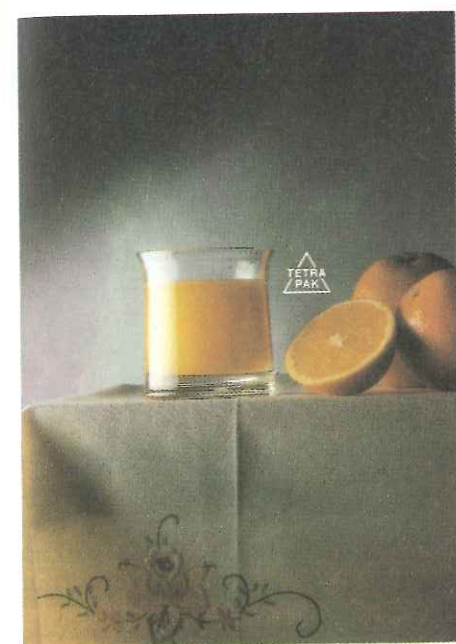
L'Espresso è un'arte. Retta da severe regole scientifiche.



Per preparare un espresso eccellente si seguono 50 piccoli ritardi. E solo il caffè sa come ottenere tutti questi ritardi.

1. El café debe ser de calidad y recién molido.
2. El agua debe estar a la temperatura adecuada.
3. El tiempo de extracción debe ser el correcto.
4. El tipo de máquina debe ser el adecuado.
5. El tipo de filtro debe ser el adecuado.
6. El tipo de leche debe ser el adecuado.
7. El tipo de azúcar debe ser el adecuado.

ILYCAFFÈ ARTE E SCIENZA DELL'ESPRESSO.



### El TR7 Deportivo-Rápido, antes de que sea demasiado tarde.

Para mayor información, diríjase al concesionario Triumph más cercano a usted.

### Iniciativas que iluminan el futuro.

Algunas cosas que la creatividad puede hacer por ti. Algunas cosas que la creatividad puede hacer por ti. Algunas cosas que la creatividad puede hacer por ti.

Figs. 55 a 58.— La palabra predomina sobre la imagen, en la comunicación del mensaje total.

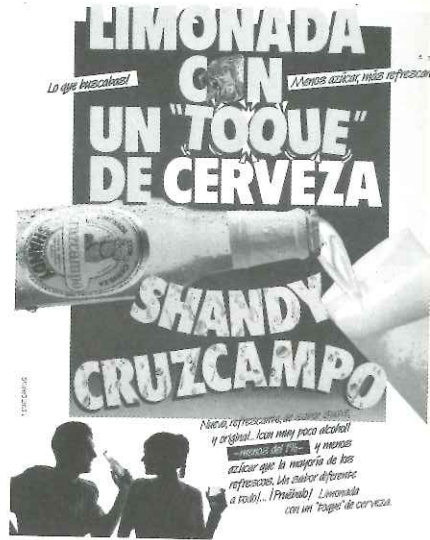
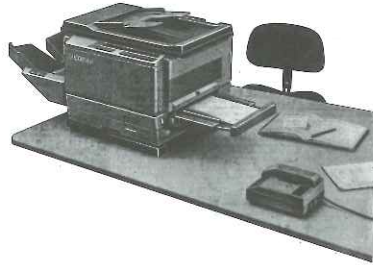
Figs. 59 a 62.— La imagen domina sobre la palabra, en la comunicación del mensaje total.

nales y siempre al lado de la marca de un nuevo tipo de envase. La promoción de la versatilidad de ese tipo de envase promocionado, y de la adecuación de su uso con los usos clásicos de tratamiento de productos naturales de primera necesidad, es directa evidente y no precisa de apoyos escritos. Similar efecto obtenemos a partir de la imagen reproducida en la fig. 62, que viene reforzada con texto, pero que asume por el impacto visual la principal y más efectiva carga del mensaje.

En la complementariedad entre texto e imagen es preciso tener en cuenta, antes que nada, que el texto escrito actúa como elemento de composición del conjunto visual del mensaje, alcanzado en numerosas ocasiones, un cierto protagonismo. Así sucedió en la figura 63, donde el texto se refiere a un espacio físico al tiempo que lo ocupa, y en la figura 64, en la que el tipo de letra aspira a reforzar la armonización visual del conjunto, aunque sin gran fortuna.



# GAÑE SITIO.



Figs. 63 y 64.— El texto sobrepasa la mera función de presentar la palabra, para hacerse un poco imagen a través de la tipografía.

La armonía entre el mensaje escrito y el visual puede ser fácil y redundante, como la que nos presente la fig. 65, o buscar una interacción más creativa y atractiva, como la planteada por la fig. 66 y la que se establece en la figura 67. Este último ejemplo posibilita desplegar paralelismos verboicónicos que resultan muy ilustrativos para fomentar trabajos de entronque entre lo que leemos y lo que vemos. Tentación se corresponde con manzana, en función del código simbólico que para esa fruta manejamos, Ocean se corresponde con la representación del calzoncillo tallado en un trozo de manzana, y penúltima se corresponde con esa situación estructural en la que se pide una «última» acción. ¿Cuál es la penúltima tentación?, solemos preguntar a los lectores de esta imagen. Y se nos responde: «Ponerse el Ocean». «¿Por qué?» —insistimos—. «Porque la última es quitárselo», concluye alguien entre las risas de los demás. Y no sólo quitárselo, puesto que la sugerencia gráfica da más posibilidades. El planteamiento de una acción incompleta, de un camino inconcluso, que representa la calificación de «penúltima», induce a buscar, dentro de los elementos que se poseen, una última acción. La acción más claramente sugerida para la realidad que tenemos delante es encajar las piezas de ese sencillo *puzzle* y dar término a ese proceso que se nos dice inacabado. Por supuesto, el encaje de dos piezas con esa estructura y en ese contexto tiene unas connotaciones absolutamente evidentes y tentadoras.

El frescor de la manzana, reforzado por la hoja aún verde, que nos indica claramente su cercana separación del árbol, y subrayado por las gotas de agua, plantea dos referencias directas al sentido del tacto y del gusto. La presencia del rojo como color preponderante contribuye a insinuar una tentación excitante.

Llegados a este punto, es muy importante resaltar que las relaciones palabra —imagen que se producen en los mensajes publicitarios más eficaces aprovechan, en muchas ocasiones, el posible doble sentido de la interpretación, para hacer un guiño de complicidad a los destinatarios. Las figuras 68 y 69 son una clara muestra de ello, al establecer por la vía icónica concreciones, con el común denominador de la insinuación o la evidencia de carácter sexual, de la polisemia posible en las frases escritas. Hasta el punto



Fig. 65.— Literalidad de la imagen respecto al texto.

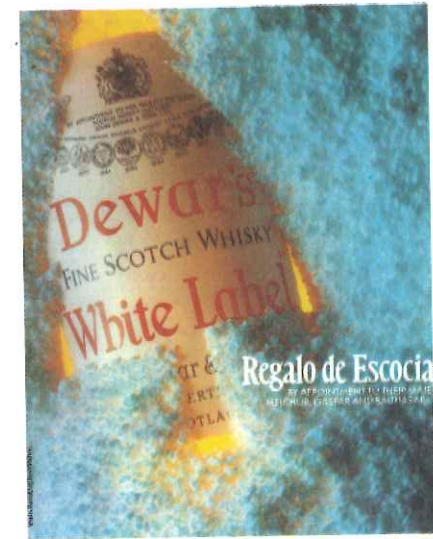


Fig. 66.— La imagen opera en convergencia creativa con el texto.



Fig. 67.— Paralelismos perfectamente integrados entre texto e imagen.

de que es la imagen la que abre y cierra el juego polisémico, impensable quizá sin su presencia.

Pero hay un paso más en la conjunción entre palabra e imagen para promocionar un producto: La historia de argumento. En la figura 70 reproducimos el desarrollo de un corto «fumetto» publicado por «Il Giornalino»





Figs. 68 y 69.— La imagen varía el sentido directo de la palabra e impone sobre él la sugerencia visual.



Fig. 70.— Desviación de la atención, y argumentación sustituida de la principal, a través de la historieta.

en mayo de 1980, donde no se argumenta a favor del producto como objeto de consumo, sino como medio para satisfacer el deseo de obtener un regalo. Y se hace a través de una exposición expresiva adaptada a los usos culturales del destinatario genérico del impacto.

### MÚLTIPLES JUEGOS SIMBÓLICOS

Señalábamos en el capítulo anterior que las connotaciones despertadas por las imágenes entroncan con tendencias generales y profundas de nuestra personalidad. La mecánica de la argumentación publicitaria nos sirve para subrayar este fenómeno. Los ambientes y los personajes que se juxtaponen a los productos o se relacionan con ellos, despiertan en el receptor un proceso de identificaciones, tan mecanicista e ilógico como efectivo, si juzgamos por los efectos de la difusión publicitaria sobre el incremento de las ventas.

Las imágenes 71 y 72 muestran una doble versión del mismo criterio argumental. Nos presentan el uso directo de un producto dentro de situaciones apetecibles y que, paradójicamente, pueden considerarse, además, contrarias a su consumo. Estamos en plena naturaleza y ante actividades de práctica deportiva. Aire puro y ejercicio físico son dos elementos que se conjugan malamente con el humo del tabaco. Ambiente sano, ambiente fresco, remarcado por la presencia de las plantas y del agua. Calma, pausa, descanso parcial dentro de una ocupación que, por sí misma, es relajante; ocio dentro del ocio. Deportes, además, exclusivos de unos determinados estamentos sociales, cuya condición se evidencia, en el caso del deporte más democratizado que es la pesca, por la sofisticación del completo equipo que llevan los protagonistas. Ligazón entre el verde relajante de las plantas y el verde de la cajetilla. Los tabacos que se publicitan aparecen como compatibles con esos ambientes, con esas personas, con esa realidad. Y no sólo compatibles, sino compenetrados, homogéneos.

Similar propuesta encontramos en la escena de la figura 73, que nos sitúa en un «momento» de intimidades un tanto abruptas, a juzgar por el es-



Figs. 71 y 72.— Viva la naturaleza... si queda para los otros.



cenario, pero efectivas en emparejamientos independientes al amparo de la bebida promocionada.

La yuxtaposición de un producto y un objeto que no tiene que ver directamente con él, nos lleva a situarlos automáticamente en un mismo rango. En el caso del escocés de 22 quilates, la relación se sublima con la sustitución del producto por el valor material máximo del mercado de bienes y servicios, sobre el que se redobra la presencia de la marca. En la figura 75, se unifican ambas técnicas al fundirse el producto con la escena deseada, gracias a un hipotético reflejo (trucado).

La vinculación de los productos con profesionales de prestigio provoca al mecanismo de identificación con sus aparentes gustos, que se suponen más acertados que los del ciudadano medio. El producto no solamente se beneficia de la presencia de un valioso prescriptor directo, sino que puede adquirir, en algunos casos, la posibilidad de ser tomado como instrumento para alcanzar el éxito, variando así la relación lógica causa-efecto hasta un grado delirante. En las figuras 76 y 77 tenemos los claros ejemplos de esa contratación de prestigios personales para ponerlos al servicio de productos comerciales. Es destacable que no se obtiene siempre por parte de los publicitarios el mismo grado de implicación y de compromiso de los famosos con la utilización del producto. Así, mientras Teresa Rabal muestra directamente las galletas que promociona, Camilo J. Cela no se deja comprometer de manera directa como teórico consumidor de la mercancía, y aparece como cómplice, junto al lector, de la lectura buscada por el anuncio. Pero los medios no menoscaban, aquí, el fin perseguido, y el potencial consumidor entenderá que un notable escritor y académico, además de viajero empedernido y amigo de la buena mesa, otorga, con su presencia y la de sus palabras, una alta fiabilidad a la marca de espumoso que de su valía se rodea.

La mayoría de las veces, los productos no tienen relación alguna con los

personajes que los promocionan. Así, vemos a deportistas tan destacados como Severiano Ballesteros anunciando perfumes, relojes, tarjetas de crédito o camisas, y a artistas como Nuria Espert, Paco de Lucía, Ana Belén o Adolfo Marsillach haciendo igual servicio a una concreta marca de vino de cava.

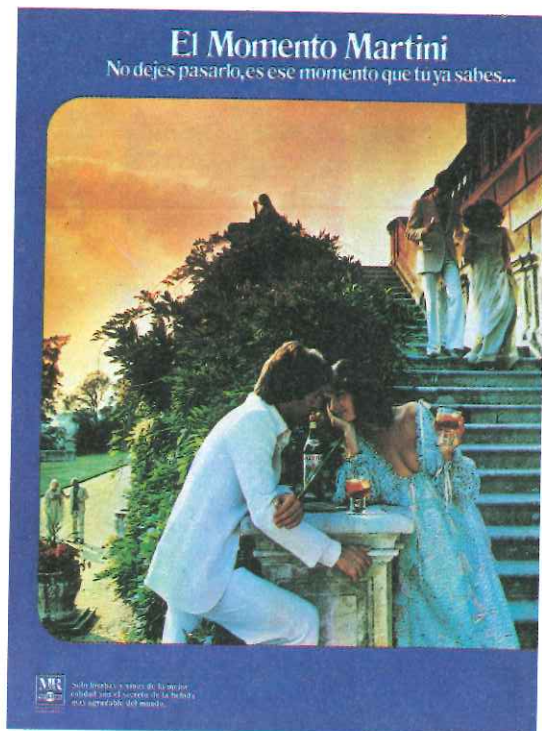


Fig. 73.— Ensueños inalcanzables, pero sugerentes, para el consumidor medio.



Figs. 74 y 75.— Las imágenes nos presentan la materialización de nuestros deseos a través de productos de consumo.

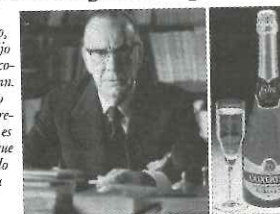


*El refranero bien podría decir:  
"Dime qué bebes y te diré quién eres."*

Al refranero, como a todo hijo de vecino, hay cosas que se le pasan. Porque poco habrá más expresivo del quién es quién, que lo que se elige cuando se puede para comer y para beber.

Y así aprendemos a distinguir al príncipe del rúcano, al cursi del delicado, al asceta del tragón, según lo que piden o ofrecen en copa y plato. En el beber, además, la calidad califica la cultura del paladar. Que en eso del beber también hay muchos más analfabetos que académicos.

— Camilo José Cela, Escritor. —



Figs. 76 y 77.— Prestigios de personajes trasladados a productos.



Al bienintencionado consumidor le resulta difícil imaginar espontáneamente que un profesional respetado y admirado por su trabajo le ofrezca un producto sin garantía. Sin embargo, no parece que sea intenso el control que estos profesionales ejercen sobre los productos que anuncian. A este respecto, resulta revelador el caso de un humorista español que participó en la campaña de una entidad de ahorro cuya posterior quiebra afectó a 240.000 pequeños inversores. Cuando fue interrogado respecto al fraude llevado a cabo por la empresa que lo contrató, se limitó a responder: «Yo tuve con ellos una relación muy superficial, ni siquiera sé quienes eran los dueños. Yo trabajo para una agencia de publicidad de Barcelona y lo mismo anuncio sostenes que una máquina de afeitar».

También los objetos adquieren un valor simbólico al representar a las personas que los utilizan normalmente, siendo con ello exponentes del nivel de vida propio de ciertos estamentos sociales. La correlación entre los objetos usados por las clases más acomodadas y refinadas, y los productos cuya promoción se nos ofrece, cierra el ciclo de la identificación simbólica circular producto-objetos-usuarios aparentes-consumidor-producto. La figura 75 es también una buena muestra de esta técnica.

#### Modelo de evaluación de la percepción publicitaria

El Consejo Nacional de Profesores de Inglés de Estados Unidos (NCTE), aprobó en 1971 una resolución para «investigar y estudiar los usos ilícitos e inhumanos que los publicistas dan al lenguaje y a la literatura, hacer públicas dichas agresiones y proponer técnicas escolares para preparar a los niños a enfrentarse con la propaganda de tipo convencional».

Para el comité creado con el fin de estudiar dicha problemática, la cuestión no era ver si los verbos y los sujetos concuerdan, sino si las declaraciones y los hechos coinciden. A partir de la fecha en la que se aprobó la resolución se inició un largo camino que culminó con el trabajo del catedrático de literatura Hugh Rank, el cual representa un nuevo sistema de analizar de una forma sencilla y efectiva la comunicación humana, la persuasión y la propaganda.

El profesor Hugh pretende ofrecer a los enseñantes y a los alumnos instrumentos con los que enfrentarse a la publicidad. Según él, es evidente la creciente desigualdad entre los «profesionales de la persuasión» y los que se dejan persuadir, los ciudadanos normales. Los expertos en publicidad no sólo son hábiles y versátiles en técnicas de persuasión, sino que, al ser contratados por compañías privadas o por el gobierno, siempre cuentan con dinero abundante y fácil acceso a los medios de comunicación. Además, las técnicas y los equipos de estos profesionales van aumentando y mejorando a medida que pasa el tiempo.

El sistema de análisis se basa en el esquema que aparece en el gráfico adjunto. Los conceptos «Intensificar - Minimizar» pueden servir como punto de arranque para el desarrollo de un estudio pormenorizado sobre la forma en la que los publicistas actúan sobre el mensaje para forzar la persuasión al consumidor.

En consideración a su sencillez, utilidad y fácil aplicación en el aula, pasamos a exponer de una forma resumida las líneas maestras del método diseñado por el profesor Hugh Rank.

#### ESQUEMA BÁSICO

Intensificar-Minimizar es un modelo útil para analizar la comunicación, la persuasión y la propaganda. Todo el mundo intensifica (generalmente por medio de la repetición, asociación o composición) y minimiza (por omisión, distracción o confusión) al comunicarse con palabras, gestos, números, etc. Pero los profesionales de la persuasión disponen de mayor adiestramiento y tecnología que el ciudadano normal. Todo individuo puede enfrentarse mejor a esta persuasión tan bien organizada, aprendiendo a reconocer los medios típicos por los que la comunicación resulta intensificada o minimizada y a considerar *quién está diciendo qué a quién, con qué fin y con qué resultado.*

#### INTENSIFICAR

##### Repetición

La intensificación por medio de la repetición es un medio de persuadir fácil, sencillo y efectivo. Las personas nos encontramos a gusto con lo conocido, con lo familiar. De niños, nos encanta oír los mismos cuentos una y otra vez; más tarde, tenemos nuestras canciones favoritas, nuestros programas de televisión preferidos, etc. Todas las culturas tienen cantos, oraciones, rituales y bailes basados en la repetición. En la publicidad, los slogans, las marcas, los logotipos y los rótulos son algo común y corriente. Gran parte de nuestra educación, adiestramiento o enseñanza, se basa en la práctica de la repetición, con objeto de imprimir en la memoria del receptor la identificación, el reconocimiento y la respuesta.

##### Asociación

Se trata de intensificar, relacionando la idea o el producto con algo querido, deseado o aborrecido, o temido de antemano por el futuro consumidor. Así, para el análisis del grupo receptor se necesitan: encuestas, escrutinios, investigación de mercados, estudios sobre el comportamiento del consumidor y observaciones de tipo psicológico y sociológico. También se produce la asociación por afirmaciones directas o indirectas: lenguaje metafórico, alusiones, fondos, contextos, etc. «Dios está a nuestro lado» (técnica de base histórica para apoyar los intentos arriesgados y las victorias). «Estar en el vagón de la orquesta» (situarse junto a los que han triunfado: artistas, deportistas, políticos, etc.). «Llamadas testimoniales» (agradecimiento, sentimiento colectivo de autoestima, herencia, progreso, tradición, etc.). «Constantes apelaciones a la opinión del hombre de la calle».

##### Composición

Para intensificar por medio de los modelos que se presentan al consumidor, se utiliza el diseño, las *variaciones de secuencia y proporciones*, incrementando, de este modo, la fuerza de las palabras, imágenes, movimientos, etc. Es importante la forma de reunir y componer: por ejemplo, en la comunicación verbal, la elección de vocablos, su nivel de abstracción, sus lugares dentro de las frases, la estrategia de los mensajes más largos... La lógica, deductiva o inductiva, reúne las ideas de forma sistemática. Las composiciones no verbales comprenden: elementos visuales (color, forma, tamaño), auditivos (música), matemáticos (cantidades, relaciones), así como módulos de tiempo y espacio.

#### MINIMIZAR

##### Omisión

Resulta bastante frecuente el hecho de minimizar por omisión, ya que en el proceso básico de *selección-omisión* se omite necesariamente más de lo que se presenta. Toda comunicación se limita, se recorta, se tuerce o se influye al incluir o excluir términos. Pero también puede utilizarse la *omisión* como medio deliberado de esconder. Las medias verdades, las citas fuera de contexto, etc., son difíciles de descubrir. En el campo de la política, podemos ver encubrimientos, censura, manipulación de las noticias, actividades de las policías secretas... También el receptor puede omitir, pues se encuentra capacitado para filtrar, cerrarse o adoptar prejuicios.

##### Distracción

Consiste en minimizar distrayendo el foco, alejando la atención de los conceptos clave o de las materias importantes. Esta acción se realiza, generalmente, intensificando las consideraciones secundarias. Las no relacionadas directamente con el tema, las triviales. Como ejemplo, se encuentran las técnicas de despiste, ciertos ataques y halagos emocionales (*ad hominem, ad populum*). También el humo y el entretenimiento (*panem et circenses*) se usan como medios agradables para distraer la atención de consideraciones importantes. Algunas frases hechas, tales como «convertir los molinos en gigantes» o «buscar la paja en el ojo ajeno», encubren acciones conscientes de distracción.

##### Confusión

En este caso, se trata de técnicas para minimizar. Uno de los procedimientos consiste en complicar las cosas hasta que la gente se rinda, se cansa, se harte. Esto es peligroso cuando la gente no es capaz de abarcar, de comprender o de tomar decisiones razonables. El caos puede convertirse en el resultado accidental de un espíritu desorganizado,



o de la charlatanería deliberada de un embaucador, o de un demagogo político, el cual tiende a ofrecer una «solución más sencilla». La confusión suele estar originada por una lógica errónea, por la ambigüedad, por las contradicciones, por la inconsistencia, por el empleo del argot o por cualquier otra causa que empañe la claridad o la comprensión del discurso.

PRODUCTO /SERVICIO	LOS PUBLICITARIOS INTENSIFICAN	LOS PUBLICITARIOS MINIMIZAN
Tabaco Bebidas Golosinas para niños	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El placer.</li> <li>• El triunfo, la conquista, las relaciones sociales</li> <li>• La posibilidad de entrar en el círculo de los que saben elegir.</li> <li>• El valor de los premios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El riesgo para la salud.</li> <li>• Los efectos retardados.</li> <li>• La dependencia.</li> <li>• Los peligros de abuso por parte de los niños que desean ganar los premios.</li> </ul>
Tarjetas de crédito Ventas a plazos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comodidad y la seguridad, el prestigio.</li> <li>• La posibilidad de comprar en todo el mundo sin dinero con sólo una firma.</li> <li>• El pago de cantidades mínimas mensuales.</li> <li>• La utilización inmediata del producto.</li> <li>• La facilidad de obtención de las tarjetas y los amplios plazos que se ofrecen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los considerables intereses.</li> <li>• El elevado coste total del producto.</li> <li>• El endeudamiento progresivo que para numerosos compradores supone el uso en cadena de la venta a plazos.</li> </ul>
Productos de similares características	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las diferencias (en numerosos casos inexistentes).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La semejanza básica.</li> </ul>

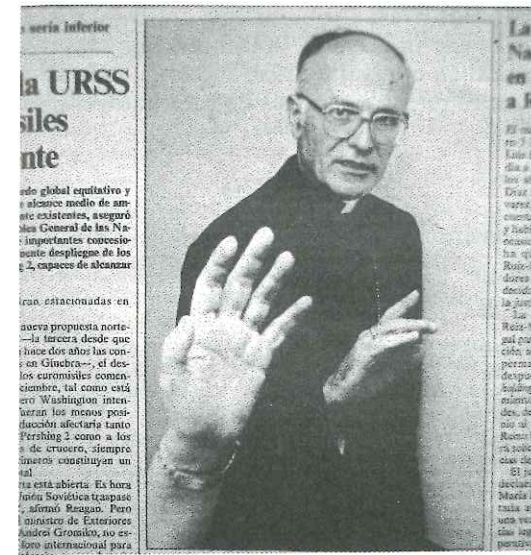
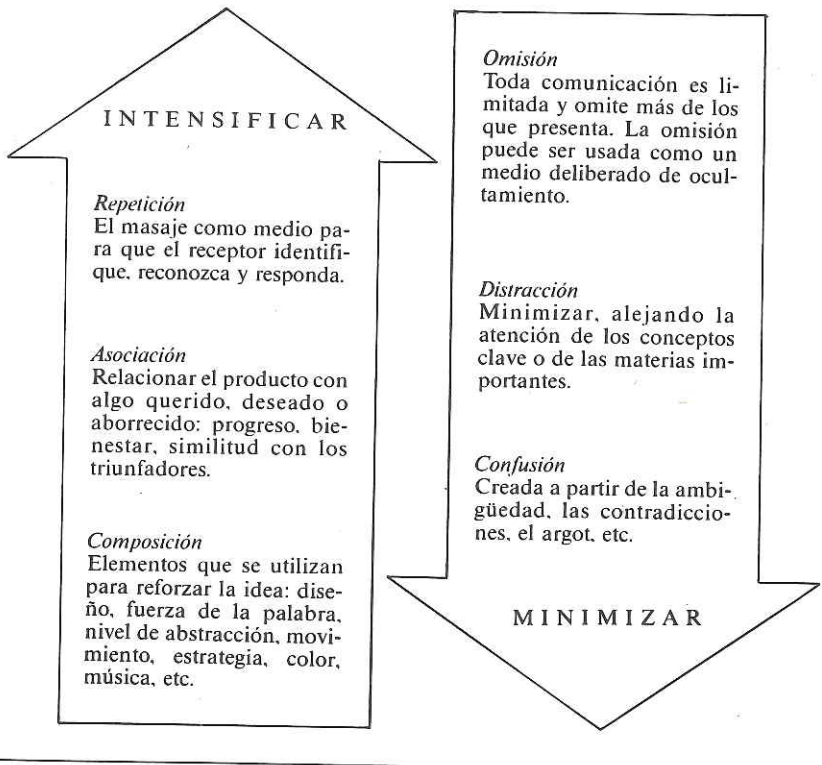


Fig. 78.— Contradicción entre imagen y texto.

Acabamos de comprobar que el código simbólico y el código de relación entre los componentes verbales e icónicos facilitan la múltiple aparición de connotaciones, y condicionan el sentido último de las imágenes publicitarias. Pero no hemos de olvidar que toda la organización expresiva de la imagen influye en su contenido en su significado. Por lo tanto, nuestra exploración analítica ha de evaluar la influencia de todos los factores de codificación, que hemos reseñado en el capítulo primero, en la generación del mensaje total, tal y como lo hemos aplicado a la lectura de la imagen reproducida en la figura 54. Pero no como una adivinanza, como una búsqueda de las intenciones del emisor, sobre cuya concreción siempre nos quedarán dudas, sino como un procedimiento completo de examen, cuya principal virtud es obligarnos a considerar reflexivamente todos los parámetros expresivos de la imagen abordada, evitando, en consecuencia, su acción inadvertida sobre nosotros. En una palabra, se trata de garantizar un máximo de lectura consciente y un mínimo de influencia inconsciente, frente a los mensajes visuales de todo tipo.

#### LA IMAGEN EN LA INFORMACIÓN

Si el mensaje publicitario es un adecuado instrumento para poner de manifiesto las peculiaridades de la comunicación visual y de las interacciones verboicónicas, no lo es menos la fotografía informativa, también próxima a la realidad cotidiana de nuestros alumnos. El fotoperiodismo, al que atribuimos, en primera instancia, el papel de cronista espontáneo y objetivo de los acontecimientos novedosos, nos brinda una amplia gama de ejemplos en los que la codificación, vinculada o no a la técnica, influye decisivamente en el sentido del mensaje. Espacialidad, gestualidad, escenografía, simbología, luz y color, mediación instrumental y relaciones entre los elementos representados determinan, también aquí, el resultado último de la comunicación, matizados, más que nunca, por el contexto informativo próximo o menos próximo.



Será sobre una imagen fotográfica de prensa sobre la que aplicaremos, a modo de ejemplo, una rejilla para la exploración de la influencia de las diferentes modalidades de codificación en el resultado del mensaje, ejercicio que puede hacerse extensible a cualesquiera imágenes de diferentes orígenes y diversas canalizaciones.

Acción de la codificación en la creación de sentido (Fig. 78)	
DESCRIPCIÓN Y RECONOCIMIENTO	Plano medio largo, algo contrapicado de clérigo sobre 50 a., en pie y semiperfil, brazo flexionado y mano y dedos abiertos irregularmente. En primer término, antebrazo y mano izq. apareciendo por ang. inf. izq. cuadro, sin referencia de pertenencia, presentando de frente palma e interior dedos estirados, con 70° inclinación hacia arriba y derecha, y con pulsera o cadena metálica de reloj no ajustada. Fondo de pared lisa de color claro y prácticamente uniforme, ligeras sombras junto a figura princ. y ángulo sup. der. Presente en 4 lados con 100% arriba y derecho.
CODIGO ESPACIAL	El encuadre aísla a la figura principal, a la que dota de autoridad por posición cámara y por situación central y enfrentada. La mutilación del brazo aporta inquietud que se presenta visualmente con potencia, por punto de vista y situación cercana.
CODIGO GESTUAL	El gesto del protagonista es de firmeza, tensión y rotundidad negativa, dentro de la moderación.  Rigidez en el fondo. Obstrucción protectora en el gesto de la mano del primer término.
CODIGO ESCENOGRÁFICO	El clérigo parece vestir sotana (aunque en otras fotos se observa que no es cierto), lo cual aporta un matiz de ortodoxia tradicionalista. Gafas y calva refuerzan intelectualidad y autoridad, también subrayada por el anillo. Austeridad por desnudez en fondo y en primer término.
CODIGOS GRÁFICOS	La falta de plena nitidez en la mano del primer término aporta una movilidad de algún modo nerviosa.  La focal contribuye a reforzar los efectos de relación por integración del conjunto.
CODIGO LUMÍNICO	El contraste lumínico aporta rotundidad al gesto y realiza el protagonismo de la figura central.  Claridad de planteamientos, sin términos medios.
CODIGO SIMBOLICO	El clérigo como representante de la Iglesia (institución) recibe un apoyo laico fragmentario pero decidido.
RELACIONES	Protagonismo de la figura central y cierto aislamiento y atrincheramiento que dan al conjunto una dimensión de potencia, pero en actitud defensiva. Como indicábamos, la cohesión viene ayudada por la influencia del objetivo.
SINTESIS	Negativa firme, sólida y rotunda, protagonizada por un clérigo, quien, en su aislamiento, cuenta con un apoyo laico parcial pero decidido, que introduce desasosiego sobre la claridad y la moderación.

La reflexión acerca de las relaciones entre las imágenes informativas y los textos que las acompañan, bien sean titulares, bien sean pies de las ilustraciones, las abordaremos con un criterio particularmente adaptado a la peculiaridad de su función comunicativa. Adaptando los planteamientos realizados por Christian Doelker en la distinción entre la representación y el comentario, dentro del producto audiovisual<sup>5</sup>, nosotros distinguimos, tanto para la imagen como para la palabra escrita, una función de reflejo del acontecimiento y una función de soporte o presentación del comentario. Identificamos la función «acontecimiento» con los hechos, con los datos, con la información de intención objetiva, mientras que aplicamos la función «comentario» a las matizaciones, adjetivaciones y opiniones que la acompañan o la sustituyen. Tanto la imagen como el texto pueden desempeñar ambas funciones, de tal manera que se produzca acontecimiento en texto (AT), acontecimiento en imagen (AI), comentario en texto (CT) o comentario en imagen (CI), por los caminos que se relacionan así:

Representación de acontecimientos	
Imágenes (AI)	Textos (AT)
— Toma de vistas de los hechos.	— Reproducción escrita de declaraciones de los protagonistas.
— Reconstrucción fiel de los hechos (dibujos documentados, mapas, gráficos).	— Relato de los hechos en narración de los testigos o informadores.
	— Datos complementarios no mostrados.

Presentación de comentarios	
Imágenes (CI)	Textos (CT)
— Imágenes de archivo más o menos relacionadas con el tema o con los personajes.	— Valoración de los hechos, desde la simple adjetivación a la selección de pasajes.
— Ilustraciones de tipo interpretativo. Caricaturas.	— Enjuiciamiento y opinión sobre los hechos y sus circunstancias.
— Fotografías de los informadores autores de la información.	

Las combinaciones puras posibles serán las siguientes:

- AI + AT.—Se combina un testimonio fotográfico directo de los hechos con un texto que corresponde a declaraciones de los protagonistas, completa datos objetivos o relata fielmente el suceso en cuestión. Fig. 79.

- AI + CT.—La imagen obtenida directamente en los momentos de producirse los hechos o sucesos viene acompañada de un texto ajeno a la realidad reflejada, a su relato o a su descripción objetiva, y dedicado a la interpretación y valoración de lo ocurrido. Fig. 80.

- CI + AT.—Es la modalidad más frecuente de ilustración, en la que se recurre al archivo de imágenes indirectamente relacionadas con los hechos, o a fotografías o dibujos de protagonistas, para combinarlas con un texto que aporte datos objetivos y relate fielmente los hechos. Fig. 78.

- CI + CT.—Se trata de opinión ilustrada con opinión. No aparece información objetiva sobre los hechos ni en imágenes ni en texto. Se da por conocida o se presume innecesaria para el receptor. Fig. 81.

<sup>5</sup> DOELKER, CH.: Op. cit., págs. 58 y ss.



Es evidente que estas cuatro modalidades de combinaciones de funciones puras, en las que existe acontecimiento o comentario escrito o fotográfico al 100 %, o no existe, suponen una tipificación de casos extremos. En realidad, tanto el relato escrito como la imagen encierran variables proporciones de la función de acontecimiento y de la de comentario, puesto que al escribir se introducen matices más o menos fuertes, se adjetiva o simplemente se ordena la información de manera no inocente, y al fotografiar y montar las imágenes en las páginas aparecen factores expresivos que inevitablemente funcionan como comentarios. Con lo cual, podríamos valorar la información verboicónica apreciando los dos puntos representativos (uno para la imagen y otro para la palabra) en una escala acontecimiento-comentario. Así, una información en la que apreciamos un 80 % de reflejo icónico (I) de los hechos y un 20 % de comentario, combinados con un 50 % de comentario en el texto (T) quedaría identificada de la siguiente forma:

ACONTECIMIENTO	100 90 80 70 60 50 40 30 20 10 0	ACONTECIMIENTO
TEXTO (T)	I C T	CONJUNTO (C)
IMAGEN (I)		
COMENTARIO	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100	COMENTARIO



PABLO JULIA

**Violencia en Sevilla y Santander.** Un dispositivo policial impidió ayer en Sevilla la manifestación no autorizada de trabajadores de astilleros Españoles de Sevilla y Puerto Real (ádiz). Los antidisturbios reprimieron — como

se ve en la fotografía— a los trabajadores que protestaban por la falta de contrataciones. Al mismo tiempo, trabajadores de Fyesa, de Santander, protagonizaron enfrentamientos con la Guardia Civil.

Página 33

Fig. 79.— El acontecimiento es presentado en la imagen y relatado en el texto.

Las combinaciones más objetivas presentarán los dos parámetros situados en la izquierda de la escala (altos porcentajes de acontecimiento), mientras que las más opinativas o partidistas nos obligarán a llevarlos a la zona derecha (altos porcentajes de comentario). También podemos representar la síntesis conjunta (C) en el lugar correspondiente a la media de T e I. Desde este punto de vista, la imagen que hemos analizado visualmente (fig. 78) está acompañando a un texto con el que no mantiene coordinación de sentido. El texto titula positivamente, con utilización de la palabra espal-



### NO SON DEMOCRATAS

O se está a favor de la libertad o se está en contra de la libertad. Eticamente no se puede condenar a unas dictaduras y olvidarse de otras. ABC ha rechazado reiteradamente el régimen fascista del general Pinochet. ABC ha condenado con tenacidad la dictadura totalitaria de Fidel Castro. En la manifestación convocada ayer de forma casi oficial, y a la que asistió menos gente de la esperada, una pancarta de Nuevas Generaciones de Alianza Popular, que extendía la protesta a todas las dictaduras, fue retirada violentamente. Los que están contra las dictaduras hostiles a la URSS y olvidan, y a veces aplauden, a las que se consideran satélites de Moscú o favorables a los soviéticos, no quieren la libertad. No son democratas, sencillamente. Y hay que quitarles la máscara.

Fig. 80.— El acontecimiento presentado por la imagen se comenta valorativamente en el texto.



## LA DICTADURA DEL MIEDO

El PSOE hizo la campaña electoral de 1982 con carteles amables y sonrientes, manos tendidas, gesto cordial y el himno de la alegría como música de fondo. Muchos socialistas mantienen hoy ese espíritu. Pero otros muchos han cambiado aquellos carteles idílicos y esperanzados por el del gigante prepotente y avasallador, como este «Caloso del pánico», de Goya, que viene hoy a nuestra portada. Sobre todo en los últimos meses se han multiplicado de tal forma las amenazas e intimidaciones vertidas desde las alturas que, según opinión generalizada, se está extendiendo por España una auténtica dictadura del miedo. (A este grave asunto dedicamos hoy un artículo de Luis Mario Anson en «Tercera», editorial y columna de Jaime Campmany en nuestra sección de opinión e informe en páginas centrales.)



Fig. 81.— El comentario valorativo se produce tanto a través de la imagen como a través de la palabra.

darazo, mientras que el sentido que apreciamos en la imagen es el de una negativa. El texto es fiel a los acontecimientos (100 %), pero la imagen no corresponde a la visión ordinaria de los sucesos, sino a una interpretación, a un comentario, a la opinión de que el espaldarazo a los catecismos es muestra a una actitud de firmeza y rotundidad en la negativa episcopal a dar por buenas las disposiciones del Gobierno en el asunto debatido. Aunque la imagen pertenece al día y lugar en los que se produjera el acontecimiento, está forzada y no es representativa del momento en sí, sino de una valoración acerca de lo sucedido. Podríamos adjudicarle 20 % de acontecimiento

y 80 % de comentario. En tal caso, la situación de los parámetros en la escala sería como sigue:

ACONTECIMIENTO	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	ACONTECIMIENTO
TEXTO (T)												CONJUNTO (C)
IMAGEN (I)	T C I											COMENTARIO
COMENTARIO	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	COMENTARIO

Huelga subrayar que no se trata, en ningún caso, de pretender determinaciones de exactitud generalizable, sino simplemente de fijar apreciaciones subjetivas provocadas por una reflexión personal, dado que son esas apreciaciones subjetivas las que operan de manera automática en la comunicación real de los mensajes masivos con el público, y varían según quienes sean los individuos y grupos receptores.

### DINÁMICAS PARA APLICAR EN EL AULA

— Aprendamos a comprender las diferencias que existen entre la lectura objetiva y subjetiva de imágenes.

- Realizar una lectura conjunta teniendo como tema la lectura de *lo que hay* en una imagen procedente de la prensa (noticias, publicidad, etc.)

- Contrastar esta lectura con otra individualizada en la que cada alumno exprese lo que esa misma imagen *sugiere*.

- Contrastar ambas lecturas evidenciando ante los alumnos los esquemas de los que se valen los emisores para que sus mensajes lleguen al receptor.

— Como acercamiento a la lectura gestáltica, presentar una imagen y pedir a los alumnos que relacionen por escrito el orden en que se han fijado en los diferentes núcleos distinguibles en el conjunto. Comprobar identificación de núcleos y coincidencias y diferencias en el orden referido por los distintos sujetos.

— El incremento de la capacidad de descodificación que nuestros alumnos tienen ante las imágenes puede incrementarse con un trabajo de búsqueda de relaciones significativas.

- Se propondrá a los alumnos que busquen, entre las propuestas publicitarias impresas que estén a su alcance, aquéllas en las que encuentren relaciones curiosas, llamativas o forzadas entre productos y personas, productos y situaciones, productos y satisfacción de deseos que nada tienen que ver con el consumo de esos productos. Se presentarán y comentarán en el aula todas las aportaciones de los alumnos.

- Seleccionar una imagen publicitaria «vendedora de ambiente» (felicidad, juventud, lujo, vida deportiva, etc.) y presentársela al alumno ocultando el producto que promociona. Sugerirle que piense en un producto promocionable a partir de esa imagen y que diseñe un slogan a tal fin. Demostrar como una misma imagen puede valer para numerosos fines dependiendo del pie literario que la acompañe.

- Se presentarán ante los alumnos diversos anuncios y se les pedirá que analicen cuáles son los esfuerzos de intensificación y de minimización que en cada caso se han puesto en marcha, y a través de qué técnicas (repetición, asociación, composición, omisión, distracción o confusión). El ejercicio será más rico si se plantea como tarea individual y se completa con la puesta en común de las reflexiones y hallazgos de los diferentes alumnos.



— Ante el engarce de informaciones y de opiniones que se produce en la presentación de noticias por parte de periódicos y revistas, aparece como plenamente necesaria la reflexión sobre la coexistencia y relación de las funciones de reflejo del acontecimiento e inclusión del comentario que se dan en diferentes casos.

- Solicítese de los alumnos que comparen distintos diarios y revistas de las mismas fechas y seleccionen informaciones con diferente tratamiento en cuanto a la aportación de datos y hechos, y la incorporación de opiniones y valoraciones. Puesta en común.

- Ante una información escrita concreta, plantear un debate sobre las posibilidades de ilustración puramente informativa o valorativa que pueden llevarse a cabo.

- Proponer diferentes textos como pies de foto para una misma imagen. Debatir las posibilidades de manipulación de una noticia mediante un texto que cambie el sentido de la imagen o lo transforme.

---

## CREACIÓN DE IMÁGENES PROPIAS

---

Cualquier proceso de aprendizaje que no sea meramente especulativo habrá de completarse con la práctica, con la entrada en el campo de la acción, con un remate activo y creador que supere la mera función analítica y pasiva. En el mundo de la comunicación visual, esa necesidad de fabricar mensajes, de volcar en imágenes nuestras facultades expresivas tan poco espoleadas, resulta indiscutible. Hay que afrontar la desproporción en la que nos sume la moderna comunicación masiva y negarse a ser receptáculos más o menos disciplinados de lo que los demás quieren decir y dicen de continuo. Solamente con la puesta en marcha de nuestra capacidad para elaborar imágenes propias, completaremos coherentemente nuestra incursión en el mundo audiovisual.

El salto a la práctica ha de darse con espontaneidad y sin tentaciones perfeccionistas de ningún tipo, dado que tal salto es valioso por sí mismo, al margen de los resultados que se logren. Pero la no servidumbre respecto a esos resultados tampoco puede provocar la renuncia a desembocar en logros brillantes. Ya hemos indicado que la espontaneidad en los dibujos de los niños más pequeños es un valor que se pierde y se castra demasiadas veces en aras de un pretendido figurativismo que se apoya, más o menos veladamente, como meta unida a la gratificación. La creatividad espontánea ha de ser respetada sin cortapisas y quizá convenga, por eso, comenzar cualquier actividad expresiva dando cabida y lugar a un desfogue más o menos caótico, en el que cada cual utilice como desee los materiales que tenga a su alcance, los combine sin premeditación y sin plan, y llegue a un resultado azaroso y diverso. Una vez que esta etapa sea cubierta, se puede entrar en sistematizaciones y en replanteamientos. Antes, sólo cabe servir la mesa, poner el material a disposición de los protagonistas. Veamos, pues, en qué campos podemos inducir a la directa actividad creativa sin otro preámbulo que la mínima capacitación material, dejando para después las orientaciones expresivas de las que en su momento nos ocuparemos.

### VALOR Y LIMITACIÓN DEL DIBUJO

Es indudable que la actividad expresiva más asequible para cualquier centro escolar es la del dibujo. Es también la expresión más fácilmente abordable por los niños desde las edades primeras. No vamos a plantear ahora la mejor forma de orientación o colaboración con los chicos en este terreno, puesto que hay suficiente y amplia documentación al respecto<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Indicaremos como consultables, entre otros: LUQUET, G. H.: *El dibujo*, Madrid, Ed. A. Redondo, WILDLOCHER, D.: *Los dibujos de los niños*, Barcelona, Herder, LOWENFELD, V.: *El desarrollo de la capacidad creativa y El niño y su arte*, Buenos Aires, Kapeluzs.



Lo que sí nos interesa destacar es la importancia que el trabajo con la imagen en general tiene para enriquecer la expresión gráfica directa de los alumnos. La proyección de imágenes, bien sea en diapositivas o en cine, espolea la creatividad de los pequeños, sugiere temas y tratamientos, enriquece la capacidad imaginativa. El trabajo con imágenes incide en la elección de tema para dibujar, por parte de los niños. No se trata de actitudes copiativas o reproductoras en un sentido cerrado. Se trata de una efectiva ampliación de las posibilidades de imaginar.

El trabajo con imágenes enriquece el horizonte temático de los niños a la hora de dibujar, según comprobaron pedagogos de Cine Escolar, quienes afirmaban, tras cotejar dibujos previos y posteriores a una sesión de imagen:

«La modificación temática en los dibujos posteriores a la sesión, con respecto a los anteriores a ella, prueba que la experiencia vivida se ve, por parte de los niños, como merecedora de ser comunicada mediante signos gráficos, que no son simples reproducciones de imágenes sino que corresponden a lo que al niño le interesa contar de su más próxima vivencia»<sup>2</sup>.

Con independencia de que el trabajo con la imagen sirva para ampliar la temática del trabajo gráfico, se ha comprobado que potencia el uso de nuevos elementos y enriquece, por esta vía, la flexibilidad expresiva de los pequeños dibujantes.

También creemos necesario señalar que el dibujo relacionado con todo tipo de actividad con imágenes potencia la fijación de la experiencia por parte de los niños en cuanto receptores de lo que les hemos comunicado. El dibujo es resumen y recuerdo espontáneo que sirve de masaje natural a lo que el pequeño acaba de conocer, por no decir «aprender».

Con todo ello queremos indicar la conveniencia de que el dibujo se aborde desde las más cortas edades no solamente en sí mismo, sino también relacionado con el resto de la expresión por imágenes o de la contemplación de éstas. Y en contacto con otras actividades expresivas, naturalmente.

El problema mayor que el dibujo y la expresión plástica tienen en nuestro sistema educativo es la tendencia a su abandono a partir de ciertas edades. Hay una frontera, en torno a los doce años, que marca el momento en que empezamos a escuchar: «Yo no se dibujar». No hay duda que este problema solamente es superable con una potenciación efectiva de la expresión plástica en los centros escolares, pero no se nos ocultan los problemas que supone, para las edades a que nos referimos, la autocrítica que el alumno se hace en relación con sus dibujos. Pensamos que el trabajo en torno al mundo de la imagen puede servir para hacer que haya una expresión plástica directamente de dibujo, vista como auxiliar de un objetivo «superior», que no acabe en ella misma. Dibujar chistes, diseñar carteles, crear personajes para historietas o películas, inventar símbolos, son actividades, todas ellas, que exigen el auxilio del dibujo y el apoyo en él, pero que toleran un logro imperfecto a escala directamente gráfica, en virtud de que lo que se pretende es «otra cosa».

### EL CARTEL

La historia de los carteles es una clara muestra de la ligazón inevitable entre la finalidad de un mensaje y su estructura formal. Digamos que el cartel ha pasado de ser un elemento de atracción, por uso de una calidad plástica, a configurarse en un reclamo que se impone por obra del impacto efec-

<sup>2</sup> VV.AA.: *Memoria de actividades*, Madrid, Cine Escolar, 1974.

tista. En este sentido, el cuidado en la depuración de los elementos gráficos, por sí mismos considerados, ha sido decreciente. El cartel era, en sus orígenes, una gran ilustración sobre la que cabía detener la vista por efecto de su propio gancho. Hoy día, los carteles, ya propagandísticos, ya publicitarios o institucionales, quieren ser bofetadas, puñetazos, estallidos que destaquen entre el cúmulo de impactos icónicos que el espectador-ciudadano recibe de continuo y sin descanso.

Jules Chéret, considerado por los estudiosos de la evolución de los carteles como iniciador de un verdadero quehacer cartelístico diferenciado, afirmaba que «los carteles no eran necesariamente una buena forma de publicidad, pero que, en cambio, eran excelentes murales»<sup>3</sup>. Chéret aparece en sus carteles en la calle desde 1870 y sus trabajos están ligados al desarrollo de la edición a partir de planchas originales litográficas.

Toulouse-Lautrec reafirma la importancia del cartel al dedicarle una cumplida atención en su peculiar obra. Y aporta vigor, renovación en el diseño, atrevimiento y avance. Todos sus carteles son valorados hoy día como obras plásticas de indiscutible interés.

Seguir con detenimiento la evolución del diseño cartelístico desde estos iniciadores hasta nosotros no parece tarea apropiada para este momento y lugar, máxime cuando en la referida obra de Barnicoat se desarrolla con amplitud de detalles el tema. Sin embargo, sí parece de interés el resaltar la ausencia que notamos en Barnicoat y otros autores de referencias a la importancia del cartel cinematográfico como destacado impulsor de la comunicación mural. Téngase en cuenta que la puesta de largo de la actividad en torno al cartel coincide con las primeras sesiones públicas del cinematógrafo y recuérdese igualmente que las sesiones de los hermanos Lumière tuvieron sus puntuales carteles anunciadores. A lo largo de todo nuestro siglo,

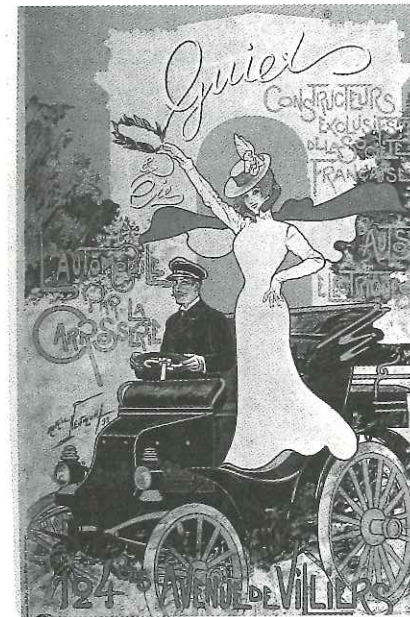


Fig. 82.— Cartel-pintura de comienzo de siglo.

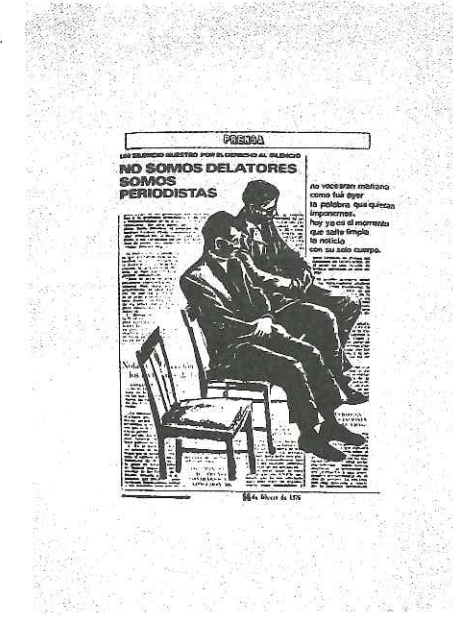


Fig. 83.— Cartel-impacto con economía de recursos.

<sup>3</sup> BARNICOAT, J.: *Losa carteles: su historia y lenguaje*, Barcelona, Gustavo Gili, 1973, pág. 12.



los carteles han apoyado la exhibición cinematográfica y han llevado al público hasta las salas de proyección.

Hoy día, hemos de distinguir los carteles anunciadores de espectáculo (cine, teatro, toros, cross, circo...), los carteles de testimonio político o denuncia social, los de propaganda institucional y los conmemorativos, como manifestaciones de un modo de hacer que cada día se ve más entremezclado con la creciente actividad publicitaria. El cartel fue antes que la técnica del anuncio y hemos de reconocer que muchos de los primeros carteles eran embriones de lo que después han sido los anuncios gráficos. Con el desarrollo de las técnicas publicitarias, la yuxtaposición de algo promocionable, a imágenes sugerentes ha dejado de ser el camino útil, y se afrontan los mensajes con una más complicada intención que se refleja en su estructura. El cartel tiene que reencontrar su modo de ser y lo halla en la sencillez, en la ausencia de recargamiento retórico, en la medida del texto, en la labor de diseño y la búsqueda de una línea en la que se aprecie lo depurado de la expresión plástica. Pero las fronteras están ya muy borrosas y nos encontramos con que obras tituladas «El cartel» incluyen en su contenido reflexiones y análisis que inciden de pleno en el campo de lo publicitario comercial<sup>4</sup>.

Con respecto a las posibles aplicaciones del trabajo con el cartel en el ámbito escolar, creemos que lo mejor es proponer la creación de carteles festivos que anuncien la celebración de un acto real, cercano y vivido o vivible. Así se aproxima la práctica a la realidad cotidiana e, incluso, puede ser directamente útil en algo propio de los mismos chicos.

Lo fundamental está en elegir un hecho, acontecimiento o realidad que quiera destacarse, promocionarse o criticarse y ligarlo a una situación gráfica, a un motivo icónico. No se trata de buscar un eslogan publicitario, sino de subrayar con imágenes una afirmación o convocar a un acto. Se da noticia, se testifica o se protesta, pero no se trata de convencer. Lo diferencial del cartel es que su única sugestión está en el atractivo plástico con que se presente el asunto que se publica, pero no hay un trabajo de convencimiento encaminado hacia un posible comprador, usuario, asistente o solidarizado por la causa. El cartel expone, comunica, informa y da fe, pero no trata de argumentar. Esa frontera que, como decimos más arriba, cada vez está más confusa, es la que hay que intentar mantener diáfana a la hora de que los chicos trabajen en la confección de un cartel: que no se vayan al anuncio. En su obra *Función social del cartel*, Josep Renau habla del «cartel comercial» y del «cartel político» como materializaciones muy diferentes de una determinada técnica. Y esa comparación entre el estandarte de la publicidad y el de la propaganda es muy significativa, aunque esté planteada para decir que:

«La coexistencia del cartel político y el cartel comercial en pleno desarrollo, resulta un despropósito histórico, una contradicción flagrante en la mecánica determinativa del ambiente social sobre las formas de la cultura»<sup>5</sup>.

## EL COLLAGE

Los antecedentes del «collage», o pegado de papel y otros diversos materiales, arrancan de 1912. Es a partir de este año cuando un grupo de artistas plásticos comienzan a incorporar a sus cuadros elementos, hasta entonces, extraños a la pintura: Partituras de música impresas, hojas de periódico, anuncios, etiquetas, papeles de embalar o decorar paredes, cartones, tarje-

<sup>4</sup> ENEL, F.: *El cartel*. Valencia, Fernando Torres, 1974.

<sup>5</sup> RENAU, J.: *Función social del cartel*. Valencia, Fernando Torres, 1975, pág. 51.

## Collage con imágenes

Relación del *collage* con algunos posibles materiales impresos mediante procedimientos mecánicos.

- |                      |   |
|----------------------|---|
| 1) Papel             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Periódicos o revistas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Secciones tipográficas. Formas y siluetas, recortando páginas de texto. Letras, líneas, recuadros, etc.</li> <li>— Secciones gráficas. Fotografías, dibujos de línea, anuncios, historietas, foto-romances, zonas de tintas planas que podrán utilizarse para fondos de color o mosaicos, etc.</li> </ul> </li> <li>• Cajas y envoltorios con dibujos o logotipos, etiquetas, sellos, postales, carteles, ilustraciones de libros, etc.</li> </ul> |
| 2) Plástico          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bolsas de casas comerciales, envases con diseños o mensajes tipográficos, etc.</li> </ul>  |
| 3) Telas             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• De todo tipo, impresas con formas, colores, figuras, líneas, banderas, paisajes, etc.</li> </ul>   |
| 4) Fotografías       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• En color o blanco y negro.</li> <li>• En blanco y negro con gelatinas, acetatos o papeles «celofán» de colores, superpuestos.</li> </ul>   |
| 5) Diapositivas      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragmentos de diapositivas pegadas sobre acetato transparente.</li> </ul>  |
| 6) Materiales mixtos | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mezcla de los materiales descritos, entre sí o con otros no indicados anteriormente, tales como chapas de bebidas o de solapas impresas, insignias, pegatinas, etc.</li> </ul>   |

tas de visita, etc. Entre estos creadores se encuentran Picasso y Braque, los cuales incorporaron un elemento más a sus paletas: Las tijeras, mediante las cuales lograrán ampliar aún más, si cabe, su panorama expresivo, potenciando con estos elementos, algunas de las características fundamentales del cubismo, como son la simplificación, la precisión y la concreción.

La importancia de los diferentes procedimientos del pegado de papel ha sido reconocida por numerosos artistas. El checo Jiri Kolar considera el «collage» como el gran descubrimiento de nuestro siglo y Ernst afirmaba que, valiéndonos de él, es posible comunicar nuestro hastío, nuestra indignación y nuestra rebelión.

Tenemos en el «collage» una técnica expresiva ante la cual no cabe la inhibición por falta de dominio del lápiz o del pincel. Además, la mezcla o superposición de imágenes u objetos para formar una nueva unidad de lectura constituye una de las modalidades expresivas más características del siglo XX y particularmente de las décadas de los 50 y 60, aunque maestros de la especialidad tales como J. Heartfield y Josep Renau iniciaran sus revolucionarios fotomontajes años antes.

Conviene pues presentar la actividad del «collage» no como un pasatiempo de niños para entretenerse recortando y pegando imágenes, sino como un método de creación de mensajes absolutamente en vigor. Recordaremos que el movimiento Pop Art, surgido en los años 1956-1966, produce una auténtica conmoción con la infinidad de posibles mezclas y combinaciones que plantea y sugiere. Nace un nuevo estilo expresivo de originales características que logra inmediatamente aceptación popular en Estados Unidos e Inglaterra, bases ambas de su lanzamiento mundial.

Simon Wilson, especialista en arte moderno, nos da su visión de esa ruptura estilística:



«El Pop está enraizado en el medio ambiente urbano. No sólo eso, sino que el Pop contempla aspectos especiales en ese medio ambiente, aspectos que debido a sus asociaciones y a su nivel cultural, parecen en principio ser temas imposibles de expresar en el arte. Estos eran los siguientes: revistas de *comics* y de fotografías; anuncios publicitarios de toda especie; el mundo del espectáculo popular, incluyendo películas de Hollywood, música Pop, parques y locales de diversiones, radio, televisión y periódicos sensacionalistas; artículos durables de consumo, en especial neveras y automóviles; autopistas y estaciones de servicio; alimentos, en especial *hot dogs*, helados, pasteles; y por último, pero no menos importante, dinero»<sup>6</sup>.

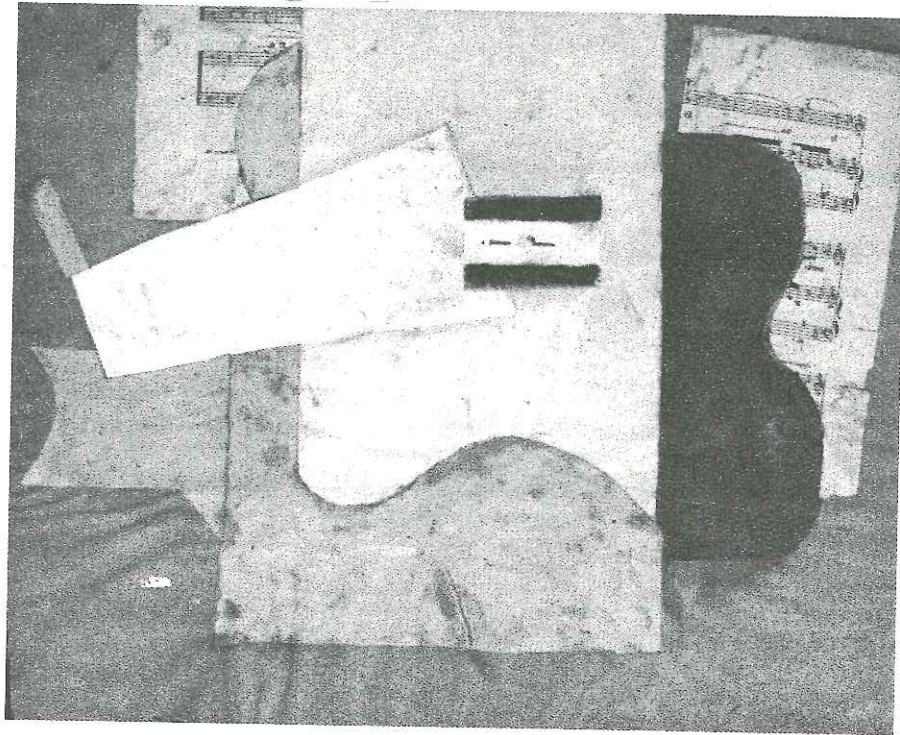


Fig. 84.— Picasso fue uno de los más representativos iniciadores del *collage*.

Desde nuestro punto de vista, la aportación más importante del Pop Art es su poder de sugerencia y de movilización. El ciudadano medio ante obras como las de Christo Jaracheff, Armand Fernández, Richard Hamilton o Claes Oldenburg, por sólo citar unos ejemplos, quedará perplejo. Al principio, podrá dudar de que aquello sea realmente arte, sin embargo, a poca necesidad que sienta por emitir mensajes propios, cobrará conciencia de que «aquello» puede ser, al menos, una especie de artesanía creativa. El mito de que para hacer arte se necesita una formación artística total fue pulverizado por muchos de los artistas Pop. Es la propia observación de la realidad la que debe ofrecernos sus valiosos elementos inspiradores. Tomemos esos elementos, tal como llegan a nuestras manos, e intentemos darles un nuevo sentido. La mezcla de objetos y su reordenación revulsiva será lo que nos permita enfrentarnos a una nueva realidad, la cual podrá ser el claro reflejo de nuestra visión estética y crítica del mundo que nos rodea. Es posible que nuestro mensaje no contenga valores académicos, pero en él, seguramente, podrán detectarse rafagazos de creatividad. ¡Adelante pues!

<sup>6</sup> WILSON, S.: *El arte pop*. Barcelona, Labor, 1975.



Fig. 85.— Josep Renau, 1957.

Frente a una sociedad que desea condenarnos a la pasividad, busquemos los caminos para ofrecer el testimonio de nuestro pensamiento. ¿Quién podrá criticarnos que para expresar nuestras ideas nos valgamos de esos objetos cotidianos, responsables en cierta medida de nuestros comportamientos?

Si clavamos en cualquier superficie una lata de Coca-Cola pisando la cabeza de un pájaro muerto, cuyo cuerpo se encuentra atravesado por la flecha de un signo de circulación, no sólo estaremos ofreciendo a la contemplación una lata, un pájaro y un signo de circulación. La yuxtaposición de objetos habrá de forzarnos necesariamente a una lectura no individualizada, ya que el sentido del mensaje deberá captarse con la interpretación de la idea total que intentan producir cada una de las partes. El contenido ideológico y estético no nace precisamente de la contemplación de una lata de Coca-Cola, sino de ésta pisando un ser vivo, atravesado, a su vez, por un símbolo cotidiano de nuestra civilización.

Josep Renau nos ofrece una propuesta sobre la relación de contraste que deben presentar las imágenes de un «collage».

«En cuanto a la utilización de la paradoja como recurso crítico, no creo haber descubierto nada nuevo, sino haberme ceñido a una realidad típica y cotidiana en USA. En una lectura reciente, me enteré del estupor de una viajera europea al encontrarse junto al teléfono del cuarto de un confortable hotel de Los Angeles dos libros: un ejemplar de la Biblia y una guía de los variados lugares de *strip-tease* de la megalópolis californiana. La cosa es banal, un «servicio»





Fig. 86.— «¿Exactamente qué es lo que hace que los hogares de hoy sean tan diferentes, tan atractivos?». Richard Hamilton, 1956.

de rutina en muchos hoteles norteamericanos. Mas el cinismo pragmático que supone el simple hecho de reunir categorías tan disímiles como el *sex-appeal* y la Biblia al hilo de una línea telefónica constituye, en efecto, uno de los ingredientes esenciales del fenómeno «American Way of Life». No he hecho por mi parte más que extender pareja situación a otras categorías y cosas que no suelen estar tan contiguas en el espacio real, pero cuya relación es latente o flagrante, según los casos, en determinados aspectos de una realidad social moldeada por los «mass-media»<sup>7</sup>.

Parcelar, transformar, reordenar, contraponer imágenes ya existentes para lograr nuevas unidades de lectura con contenidos originales, son algunas de las alternativas que ofrece el «collage» en el aula. Desde la perspectiva de la pedagogía de la imagen, no se trata tanto de conseguir obras acabadas y singulares, como de descubrir al niño, de una forma práctica y gratificante, las posibilidades expresivas del choque significativo de dos hechos visuales sin aparente relación. Esta actividad nos situaría en el umbral del montaje cinematográfico, donde la unión de un plano con otro, no supone para el espectador la sucesión mecánica de ambos, sino la nueva relación que se establece a partir de su síntesis.

<sup>7</sup> RENAU, J.: *The American Way of Life*. Barcelona. Gustavo Gili, 1974.



Fig. 87.— Carlos Herans, 1986.

Una de las grandes ventajas que ofrece al niño la manipulación del «collage», es la facilidad con la que puede realizar múltiples ensayos previos antes de pegar definitivamente las imágenes seleccionadas sobre el soporte último (cartulina, madera, corcho, etc).

Del trabajo cooperativo y del intercambio de puntos de vista entre los propios escolares pueden surgir nuevos puntos de vista que sirvan para enriquecer y transformar el proceso de ajuste de la idea, la indagación hacia nuevas maneras de disponer las formas sobre el plano, e incluso la búsqueda de otras imágenes que clarifiquen o refuercen el contenido del mensaje visual que se intenta transmitir.

#### PARA HACER FOTOMONTAJES

Cualquier superficie con una impresión gráfica (ampliamos el sentido estrictamente fotográfico) que pueda ser adherida a otra que haga las veces de soporte, nos servirá para realizar un fotomontaje. Bástenos recordar el inventario de imágenes que propusimos en el capítulo 2 (etiquetas, fotos de prensa, carteles, folletos, sellos, postales, envoltorios con grafismos, envases, etc.).

Sería absurdo establecer limitaciones o intentar dar reglas con las que



conducir a través de una creación tan libre como es la del fotomontaje o el «collage». Lo fundamental está en llevar al ánimo de los escolares que ellos pueden lograr trabajos expresivos importantes, que el «collage» está presente hoy día en portadas de revistas y en galerías de arte y que en el aula se puede crear, con esta técnica, sin ninguna cortapisa ni dificultad. Pediremos a los alumnos que lleven revistas de todo tipo a clase y solicitaremos que delimiten un marco o cuadro soporte en el que pegarán las imágenes que seleccionen. Y les advertiremos de antemano sobre los defectos en los que se suele incurrir a la hora de hacer un «collage», para que procuren evitarlos. Distinguiremos, en este aspecto:

— Falta de concreción de la idea que se intenta expresar. Habitualmente la selección y ordenación del material utilizable por cada cual se hace rápidamente, para ofrecer resultados inmediatos. Aunque con este sistema «al voleo» puedan conseguirse en ocasiones sorpresivos efectos llenos de sugerencias, lo normal es que se produzca amontonamiento, desorden y carencia casi absoluta de un mensaje definido. Concretar «qué queremos decir» es siempre importante, y volveremos a insistir en ello, pero en la técnica del «collage» resulta definitivo para la operatividad del trabajo.

— Conformismo en la adecuación de materiales. Incluso con una idea definida claramente como objetivo, muchos alumnos se suelen limitar a la utilización de las imágenes o materiales más próximos, aun comprendiendo que con ellos no lograrán plasmar la propuesta que tienen planteada. Resulta imprescindible llevar al ánimo de estos alumnos la necesidad de mantener los objetivos y expresar las ideas tal y como han sido imaginadas, sin caer en la tentación de «salir del paso». Resulta preferible retrasar el remate de un trabajo hasta conseguir los medios que faltan para redondearlo, que darlo por finalizado en la certeza de que su realidad podría ser enriquecida con otros materiales.

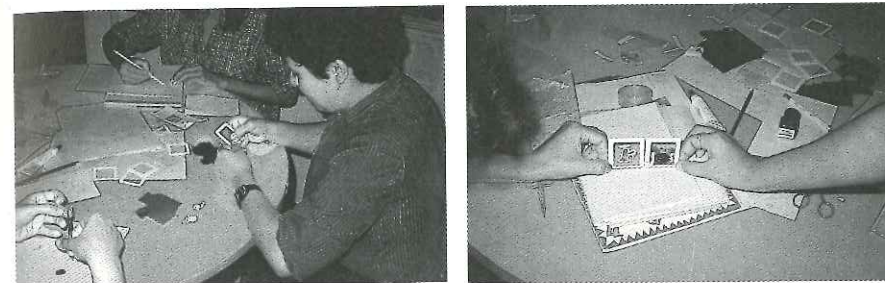
— Fijación prematura de las imágenes sobre el soporte. La propensión a fijar las imágenes sobre la superficie que sirva de soporte, tan pronto como han sido recortadas, es muy habitual en quienes se inician en la técnica del «collage». Con ello se eliminan posibilidades combinatorias, en cuanto que se da una rigidez irreversible a una parte de la «obra». Ensayar las diferentes colocaciones posibles de los elementos que han de componer el conjunto expresivo resulta esencial para que surjan nuevas sugerencias enriquecedoras de la visión inicial del trabajo.

Pedir a nuestros alumnos que, sobre una ordenación de imágenes ya decidida, pero no fijada sobre el soporte, intenten descubrir nuevas posibilidades de mezcla y disposición, contribuirá a que comprendan las ventajas de rechazar cualquier precipitada aceptación de primeras opciones no debidamente maduras.

— Tendencia al barroquismo y la acumulación. La presencia de mucho material utilizable lleva con frecuencia a proveerse de gran número de imágenes de las que, luego, ninguna se quiere dejar fuera. Este defecto suele ir unido al de falta de concreción del objetivo, ya que tal concreción ayuda a pronunciarse por una economía de medios. Debe insistirse en que la no acumulación de imágenes diversas ayuda a la buena comprensión y al impacto del resultado, en la mayoría de los casos.

### **DIAPOSITIVAS MANUALES**

La gran ventaja de las imágenes proyectadas respecto a las que vemos sobre el papel está en que su destello en la oscuridad produce una cierta fascinación que atrae y que encandila a los espectadores, reafirmando su interés. Un trabajo que puede ser proyectado «en grande» cobra mayor im-



Figs. 88 y 89.— Alumnos elaborando diapositivas manuales durante una sesión de imagen.

portancia para su autor y esa gratificación refuerza la acción para el logro de nuevos resultados. No hay duda de que los dibujos y los «collages» pueden ser proyectados con un aparato de opacos, pero hay siempre una diferencia en la brillantez y, sobre todo, una menor variación efectiva entre el original ya conocido y su proyección. Sin embargo, cuando creamos una diapositiva trabajando en un espacio muy pequeño, la ampliación brillante y colorista que aporta la proyección supone un cambio mucho más notorio en el efecto.

Por eso, estimamos muy interesante y efectivo el trabajo de creación de imágenes proyectables, la elaboración de diapositivas por parte de los alumnos. La cuestión consiste simplemente en sustituir el fotograma de cualquier diapositiva por un material autónomamente elaborado por nosotros y que permita el paso de la luz a través de él. Son muchos los posibles sustitutivos del soporte fotográfico propio de la diapositiva y son variadas las acciones y manipulaciones a las que los podemos someter. Debemos distinguir los materiales y los tratamientos.

Respecto a los materiales establecemos diferencia fundamental entre los opacos y los transparentes. Los materiales opacos nos permiten únicamente establecer un juego de luces y sombras. Si colocamos un cartón dentro del marco de una diapositiva, la luz no pasa. Si colocamos cartón únicamente en la mitad de la ventana, pasará luz por la mitad libre y habremos reducido el cuadro en un 50 %. Si colocamos un material transparente en toda la ventana de la diapositiva, damos una calidad a la luz, en el caso de que el material sea coloreado, y no obtenemos ningún efecto si el material no tiene color. Pero el material coloreado puede no ocupar todo el cuadro y puede, también combinarse con el material opaco.

En cuanto a los posibles tratamientos, nos encontramos que el material opaco puede ser perforado, raspado, quemado o adherido a un soporte transparente. El material transparente puede ser, perforado, quemado, superpuesto entre sí, pegado a los huecos del opaco, soporte de adherencias o contenedor de otros materiales en posibles pliegues a los que se le someta dentro del cuadro. Además, el material transparente ofrece la posibilidad de que se dibuje sobre él con diferentes tipos de tinta y se le someta a las manipulaciones ya señaladas, antes o después de esa operación de dibujo.

Los materiales utilizables son: cartón, plásticos opacos (quemar), celofanes de color, celofanes blancos o acetatos, papel vegetal, rotuladores o tintas transparentes, pequeños objetos como hojas, pelos, virutas, etc., que pueden sujetarse dentro del marco aprisionados entre dos soportes transparentes. Todo este material y unos cuantos marcos vacíos darán lugar a insospechados resultados que los propios chicos irán descubriendo en el inmediato examen de su trabajo a la luz del proyector. En la pág. xx incluimos algunas muestras de diapositivas manuales. Estas imágenes, en concreto, fueron elaboradas por un grupo de alumnos de la cooperativa Trabenco,



sin ningún proyecto anterior, de forma que cada individuo trabajó su diapositiva. Una vez que las terminaron y las proyectaron, se les propuso que intentaran inventar una historia, por disparatada que fuese, que respondiera de alguna forma a las imágenes con las que ya contaba. Se pusieron a ello y redactaron conjuntamente (fig. 90) los textos que figuran al pie de cada una de las imágenes. Las «manchas», que diría un exigente (más brillantes proyectadas en color que impresas en blanco y negro) habían espolado la creatividad.

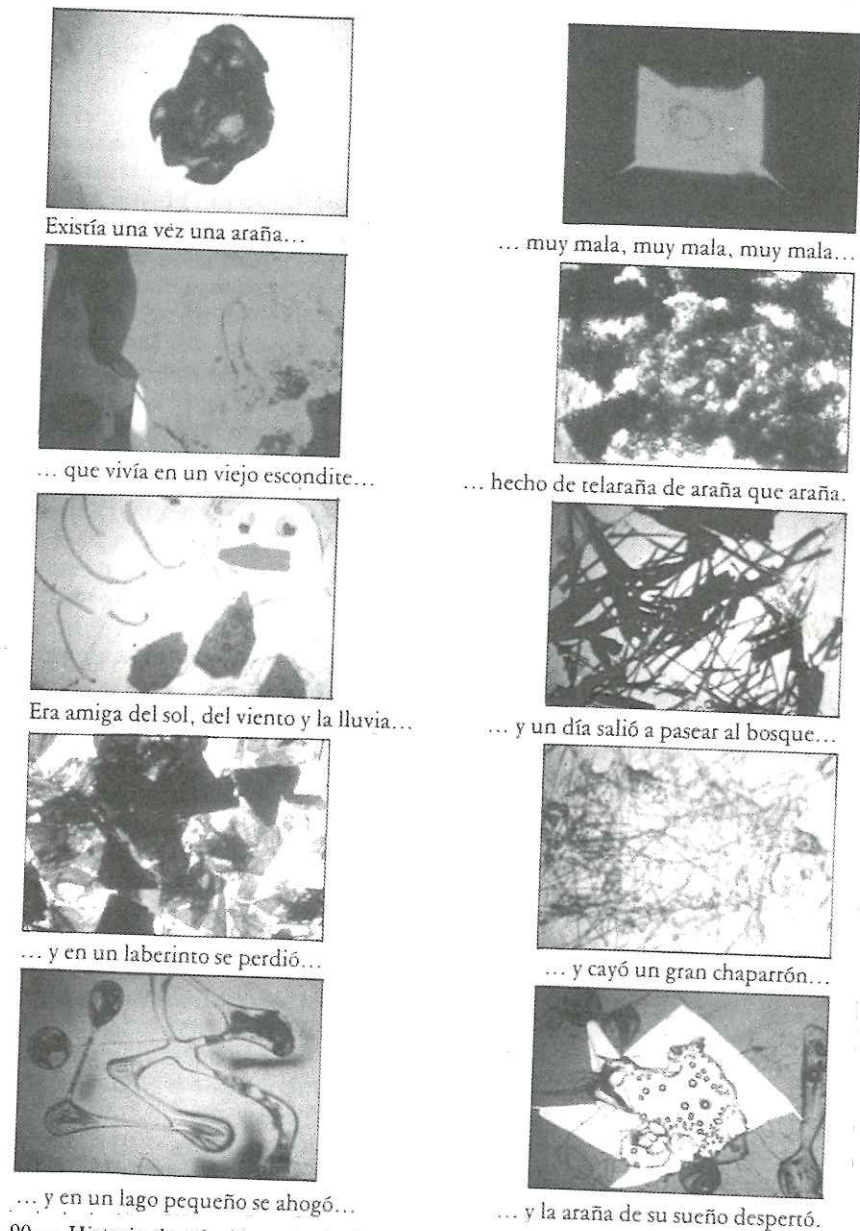


Fig. 90.— Historia de relación entre imágenes abstractas. Autores: José M. Espinosa, José M<sup>a</sup> Ruiz, Francisco Herránz, Antonia Criado, Juan M. López, Santiago García, Adolfo Gómez y Antonio F. González, alumnos del Colegio Trabenco, Zarzalema. (Madrid).

La creación de estas imágenes proyectables no termina en sí misma, sino que tiene una posible relación con otro tipo de actividades como la escénica, por ejemplo. Y no solamente proyectando la imagen, sin más, sino dándole un movimiento rítmico a la proyección. La silueta de un pájaro dice mucho más si se proyecta moviéndose por una pared, al agitar manualmente el proyector, que si se presenta de forma estática. En un trabajo de globalización, este empleo de las imágenes «móviles» conduce a implicaciones directas con la expresión corporal y la creación de ritmos.

## LA FOTOGRAFÍA

Parece claro que el trabajo con fotografía es, hoy por hoy, además de infrecuente, poco pensado como trasladable a la escuela. Si hablamos de la creación de «collages» o de fabricar diapositivas manuales, se concibe la inclusión de tales actividades en el marco de la vida escolar. Al fin y al cabo, se ven como una extensión de la expresión plástica, cuyo uso resulta habitual y cotidiano. Pero la fotografía aparece como algo lejano a la escuela, aunque en muchas casas exista hoy día una cámara fotográfica.

No cabe duda de que el planteamiento óptimo para el buen funcionamiento de la fotografía escolar exige la existencia de un pequeño laboratorio en el mismo centro, de forma que los alumnos puedan disparar con sus máquinas fotográficas, pero puedan también completar el proceso de revelado y copiado. Sabemos que este planteamiento resulta, hoy por hoy, utópico para la mayoría de las escuelas y colegios y somos conscientes de que el trabajo abordable por los más es únicamente el previo al proceso técnico de laboratorio: Tomar las instantáneas. Las labores de revelado y copiado se harán fuera del centro y recibiremos el resultado último de la actividad.

Parece importante que el trabajo de fotografía pueda ser apoyo de todo el trabajo con imágenes. Si hemos dicho que existen imágenes difícilmente incorporables al inventario que la clase realice, cabe incorporarlas a él por medio de la fotografía. Imágenes que no pueden ser colgadas en nuestros paneles recopiladores serán trasladables a ellos gracias a la fotografía. Los ejercicios sobre iconicidad darán unos resultados fotografiados. De esta forma, la fotografía servirá para testificar el trabajo que se vaya haciendo y constituirá un vínculo interno de toda la actividad en torno a la imagen.

La iniciación en tareas de tipo fotográfico ha de comenzar con la presentación de la cámara y con una reseña de los elementos que la componen y de la utilidad de los mismos. El símil o paralelismo entre los dispositivos materiales propios de la cámara y de la composición del ojo humano es un método auxiliar que siempre da buen resultado. Existe una correspondencia de funciones en la captación natural y artificial de imágenes y nos podemos apoyar en ella con un esquema similar al de la figura adjunta. Las funciones de cada una de las partes del ojo son equiparables a los elementos de la cámara y así lo haremos ver.

Nuestro ojo tiene una lente natural que se llama cristalino. El cristalino es único para siempre, y su efecto sobre los rayos de luz solamente puede ser variado por la interposición de otras lentes, como las gafas o las lenti-llas. El objetivo de la cámara fotográfica tiene la equivalencia de función del cristalino: Refractar los rayos de luz de una determinada manera. Y dentro de esa función, tiene un ajuste a la distancia del objeto. Si miramos a través de una ventana, no podemos fijar simultáneamente la vista sobre el paisaje del fondo y sobre una mosca que haya sobre el cristal, sin ver borrosos uno o la otra. Nuestro cristalino se adapta a la distancia para enfocar lo que le interesa. De igual forma, el objetivo de la cámara debe ser enfocado a



tenor de la distancia a que se encuentre el objeto que se vaya a fotografiar. En una arandela del objetivo, se puede seleccionar la distancia a la que el objeto se encuentra de nosotros, para obtener una imagen enfocada.

Los rayos de luz son enviados por el objetivo sobre la superficie de la película, que cumple en la cámara fotográfica una misión similar a la que cumple la retina en el ojo: Sensibilizarse por efecto de la luz incidente. La película consiste en una lámina de celuloide que contiene una suspensión de sales de plata. Esas sales de plata son afectadas por la incidencia de la luz sobre ellas y quedan dispuestas para que, en el revelado, las partes alcanzadas por los rayos luminosos se ennegrezcan tanto más cuanto mayor cantidad de luz hayan recibido. Con el positivado, la imagen revelada invierte los valores blanco negro del negativo y reproduce una concreta visión de la realidad en cuya estructura cromática será esencial la cantidad de luz que haya incidido en la película, al igual que en nuestra visión es importante la cantidad de la luz que llega a la retina. (Ver fig. 91).

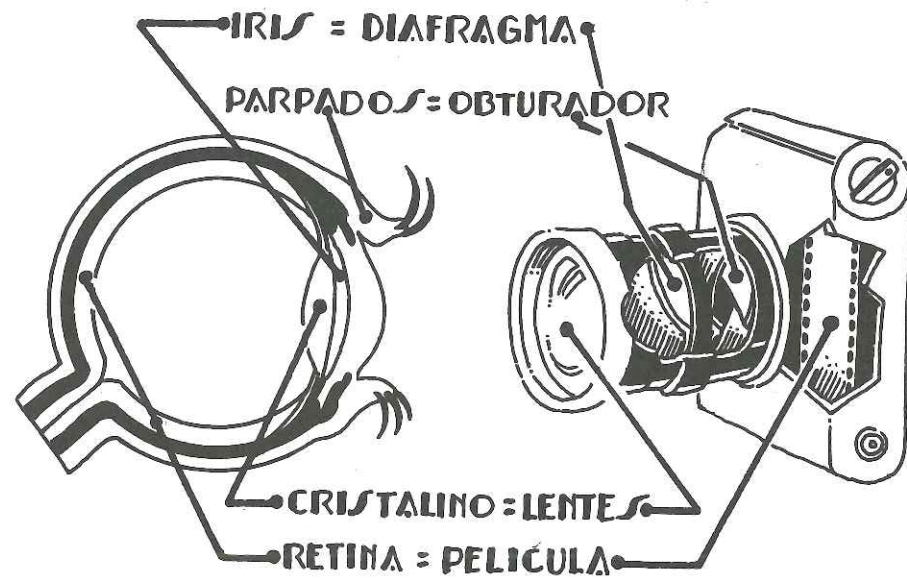


Fig. 91.— La cámara fotográfica, ojo mecánico.

Uno de los dispositivos que sirven para controlar la cantidad de luz en la toma de una imagen fotográfica es el diafragma, dispositivo de abertura variable a voluntad. Se corresponde con nuestro iris que gradúa la cantidad de luz que penetra en el ojo. Cuando estamos en un lugar oscuro, vemos que nuestro iris tiene mayor diámetro que cuando estamos en un lugar muy iluminado. Pero el diafragma no se mueve a cualquier posición, como el iris, sino que lo regulamos «a saltos» dentro de unas limitadas posibilidades que están reflejadas en el objetivo por los llamados números «f». Nos interesa en esta somera aproximación, señalar que mientras más bajo sea el número «f» elegido, más cantidad de luz entrará en la cámara. Y que la relación entre la luz que entra es siempre el doble en cada número «f» respecto a su inmediato superior. Veamos los números «f» más habituales:

Abierto      2 / 2,8 / 4 / 5,6 / 8 / 11 / 16      Cerrado

El otro dispositivo por el que podemos controlar la cantidad de luz que entra en la cámara fotográfica es el obturador, que funciona con diferentes tiempos de exposición. El obturador, al igual que los párpados, ha de abrirse para dejar pasar la luz. El tiempo durante el que esté abierto influirá en la cantidad de luz que incida sobre la película. La arandela del obturador regula los tiempos de exposición en fracciones de segundo. Veamos los valores más habituales:

Mucha exposición    15 / 30 / 60 / 125 / 250 / 500    Poca exposición

Si elegimos la posición 30, la película quedará expuesta a la luz durante 1/30 seg. y si elegimos la posición 250, el obturador permanecerá abierto únicamente 1/250 seg. Mientras más alto sea el número del tiempo de exposición, menor es éste. Y, como puede observarse, los saltos siempre están en relación de doble a sencillo. Se pasa de 1/15 seg. a 1/30 seg., etc.

Combinando la sección de la abertura (diafragma) y el tiempo de exposición (obturador), se puede conseguir que penetre en la cámara, la misma cantidad de luz con diferentes pares de valores. Así, una abertura de número «f» = 4, con tiempo de exposición de 1/60 seg. deja pasar la misma cantidad de luz que una abertura doble (correspondiente a «f» = 2,8) y un tiempo de exposición equivalente a la mitad del anterior (1/125 seg.). Esto nos ayuda a optar por diferentes modos de regulación de entrada de luz para diferentes circunstancias. Como norma general, diremos que los objetos estáticos se fotografiarán adaptando la velocidad de exposición a la luz que haya, y no importando la escasez de ésta, porque podemos dar un tiempo de exposición largo sin temor a que se nos «mueva» la fotografía. Por el contrario, para fotografiar objetos móviles, necesitaremos tener mucha luz, única forma de poder aplicar un tiempo de exposición muy corto, que será lo que garantice que no salga «movida» la fotografía del objeto móvil.

Todas estas advertencias son rudimentarias y elementales y deberá completarlas el profesor de imágenes con el auxilio de un manual de fotografía que le suministrará unos conocimientos en profundidad, hasta grados que no podemos abordar en el marco general en el que desarrollamos este panorama de iniciación global al trabajo con la imagen <sup>8</sup>.

Si contamos con laboratorio fotográfico, el trabajo de ampliación y reproducción parcial de los negativos, con selección de una parte del fotograma para su positivado, dará lugar a nuevas reflexiones sobre la importancia del encuadre y de la codificación espacial. El trabajo con material reversible (diapositivas) tiene la ventaja —ya indicada al tratar las posibilidades de creación de diapositivas manuales— de su brillantez y tamaño en la proyección, y obliga al fotógrafo a ser especialmente cuidadoso en la selección de los encuadres, puesto que no cabe la corrección o el ajuste de amplitudes a través del positivado; la toma de disparo es la toma final, aceptable o rechazable en su conjunto.

La fotografía debe ser el primer acercamiento a los modos tecnificados de captación o creación de imágenes, puesto que exige una toma de postura nueva y activa por parte del autor, sin exigirle preparación técnica notable ni atención diversificada a factores múltiples, como en el caso del cine o del vídeo, respecto a los cuales es, además, más asequible.

<sup>8</sup> Las publicaciones de iniciación fotográfica son numerosas y de muy diversa calidad y utilidad. Recomendamos como claro y útil: *Manual y Técnica Fotográfica. Guía completa de métodos, equipos y estilos fotográficos*. Madrid, Blume, 2.ª ed. 1982.



## CONCRETAR Y ORGANIZAR

Las diferentes técnicas a las que nos hemos venido refiriendo en las páginas anteriores despertarán curiosidad y quizá entusiasmo al entrar en contacto con ellas. Los alumnos tendrán suficiente gratificación con la experiencia en el manejo de los materiales y con la comprobación de que «hacen» imágenes. Pero ese expresarse sin más tiende a la expresión de «algo», a la significación. Y cuando se pretende expresar algo concreto y se desea que ese algo sea captado por los eventuales espectadores-receptores del medio utilizado para comunicarlo, nos encontramos con la necesidad de sistematizar el trabajo creativo. Se hace preciso recordar la existencia de unas mínimas leyes reguladoras —por costumbre más, quizá, que por otras diferentes razones— de ese proceso comunicativo. Si se quiere contar algo concreto, quien más concreto debe verlo es aquel que pretende contarlo. Si se quiere conseguir eficacia en la comunicación visual, no parece conveniente actuar al margen de unos usos conocidos y operantes, aunque quepa plantearse darles conscientemente la espalda, ya que esa actitud pasa por el conocimiento y por el aprovechamiento —a la contra— de tales usos.

Por eso pensamos que, tras el desfogamiento inicial de contacto con cualquier técnica, el trabajo concreto debe cubrir dos etapas muy definidas. La primera, elección de tema o propuesta de objetivo. ¿Qué se quiere transmitir? ¿Qué se pretende contar? La segunda, ordenación de los elementos físicos y reales con los que se cuenta, de tal forma que se contribuya a cumplir el objetivo previsto.

Resulta curioso comprobar que, en muchas ocasiones, el trabajo de realización, de ordenación de los materiales, de ejecución en suma, se inicia antes de tener claro el fin que se pretende. Ello no es inevitablemente perjudicial, porque ese inicio puede dar luz a la idea y puede apuntar concreciones imprevistas, pero para que así suceda, hay que apegarse muy poco a él. Y esta actitud de desapego ya es menos frecuente. Por lo general, se profundiza en el camino elegido y cuesta mucho desechar lo ya iniciado, hacer borrón y cuenta nueva, romper y comenzar de cero. De ahí, nuestra insistencia en que se concrete con claridad un objetivo definido para el trabajo: qué se quiere decir y a quién. El teórico «público» al que nuestro mensaje vaya dirigido determina la confección física de éste tanto como puede determinarla el propio contenido. No está de más insistir en la conveniencia de diseñar objetivos normales, no en exceso trascendentes ni pretenciosos, tendencia ésta muy general, sobre todo en ciertos momentos o circunstancias en los que los alumnos quieren dejar sentada una diáfana actitud ideológica y vital ante el grupo. Concreción y discusión del objetivo, pues, para que la claridad de lo que se pretende esté asumida y ayude a dar forma y fuerza plástica al trabajo.

Una vez establecidos los objetivos comunicativos, será conveniente contar con las posibles opciones codificadoras que están a nuestro alcance para llevar a buen término nuestros propósitos. Será el momento de considerar la vertiente generadora que, además de la analítica, encierran los criterios de correspondencia entre el plano de la expresión y el del contenido, que hemos revisado detenidamente en el capítulo primero.

## LAS IMÁGENES SE RELACIONAN

Hasta el momento hemos hablado prácticamente en todos los casos de la imagen como expresión aislada e individualizada, al margen de que en su composición incidieran diversos elementos. Nos ha interesado la resultante última en cuanto realidad unitaria. Pero ese es un pequeño y limitado

campo de la expresión y la comunicación por medio de imágenes. En la mayoría de los casos nos encontramos con que las imágenes se relacionan por proximidad espacial o por continuidad temporal. Cuando las imágenes se relacionan, obtenemos el audiovisual, el tebeo, la fotonovela, el cine y la televisión. De estos aspectos nos vamos a ocupar en la segunda mitad de este trabajo, pero no queremos terminar esta panorámica de la imagen fija e individualizada sin señalar la posibilidad de que, a partir de ella precisamente, demos el salto de enlace con las imágenes en secuencia o con la reproducción del movimiento.

Si desparramamos una considerable cantidad de fotografías en una mesa y pedimos a nuestros alumnos que elijan dos de cuya visión conjunta y relacionada, no superpuesta o integrada, se deduzca una idea o un efecto diferente al que provocan las dos imágenes vistas por separado, hemos puesto la primera piedra para un futuro trabajo sobre montaje. Y estamos haciendo comprender a nuestros alumnos que la coordinación o disparidad de dos imágenes vistas una a continuación de la otra producen efectos a valorar en cada caso, pero siempre derivados de la relación, no de la propia entidad de cada imagen en sí misma.

Proponemos por consiguiente que el último ejercicio que se realice en torno a las imágenes individualizadas sea éste de relación de dos o más unidades autónomas para generar un sentido nuevo. Antes de estudiar los sistemas de relación de imágenes y las modalidades expresivas que de ellos se derivan, dejemos clara con ejemplos prácticos la evidencia de esa relación como creativa a los niveles más elementales.

## DINÁMICAS PARA APLICAR EN EL AULA

— Reforcemos la autonomía del alumno para sentirse capaz de organizar la reflexión de la luz sobre un espacio determinado, invitándole a que elabore diapositivas figurativas o abstractas.

• Cada alumno elabora una diapositiva con los materiales puestos a su disposición (marquitos para montaje, celofanes, papel vegetal y acetato, tintas transparentes, etc...), con intención de expresar un significado concreto.

• Las distintas realizaciones se ponen en común, y el grupo comprueba la eficacia conseguida en la transmisión pretendida por cada alumno, así como los significados no pretendidos que se observan.

— Animemos a los alumnos a expresar con imágenes, ideas previamente acordadas.

• Pactar una idea que se quiere transmitir, o aportarla al grupo.

• Invitar a que cada miembro del grupo busque una imagen que exprese esa idea, o que la cree por medio de la fotografía o por medio de la confección de una diapositiva manual. Puesta en común.

• A partir de recortes de periódicos, componer un «collage» con el que se exprese un nuevo mensaje, diferente al que sugieran cada una de las imágenes que componen el nuevo conjunto, y en una línea previamente acordada.

— Los carteles más genuinos son aquéllos que convocan a actos y concentraciones de diverso carácter. Utilicemos su estilo.

• Ante cualquier acto que relacione el centro escolar con el exterior, plantearemos la conveniencia de elaborar un cartel anunciador. Discusión en grupo de los motivos y estilos. Ejecuciones individuales y en grupo.

• Plantear carteles para convocar a otras acciones que vayan a producirse en el barrio o en la ciudad. Procedimiento paralelo al anterior.

• Imaginar actos que no existen y convocatorias extrañas o imposibles, y elaborar los correspondientes carteles. Procedimiento similar a los anteriores.



— La yuxtaposición o la superposición de imágenes completas o fragmentadas, o la presentación de objetos relacionados sobre un soporte, puede ser voluntaria o involuntaria, pero asocia ideas y sugiere otras nuevas. Comprobemos el mecanismo comunicativo.

- Los alumnos deberán observar las carteleras publicitarias o las carteladas de los muros, y encontrar asociaciones azarosas de imágenes que despierten alguna sugerencia interesante. Cada alumno contará a sus compañeros sus observaciones.

- A fin de que nadie se vea obligado a inventar las anteriores observaciones, sugierase también a los alumnos que, si no encuentran «collages» espontáneos, los inventen. Puesta en común.

- Con varias revistas ilustradas que los alumnos habrán llevado a clase, se planteará la confección, en grupo, de «collages», teniendo en cuenta las pautas dadas en este capítulo.

— La fotografía está al alcance de todos, y todos debemos ser «cazadores de imágenes».

- Solicitese a los alumnos que fotografíen imágenes que no pudieron aportar en su día al inventario permanente realizado en la clase porque no las podían desprender del soporte en el que se encontraban. Ahora, pueden aportarlas en forma de imágenes de imágenes.

- Solicitar a los alumnos que elaboren fotografías en las que tengan especialmente en cuenta, en cada ocasión por separado, alguno de los factores de codificación: espacial, gestual, lumínico, escenográfico... Y que fotografíen «collages» azarosos con los que se topen.

- Realizar un «safari» fotográfico, de manera que, en una misma ruta para alumnos y profesor, cada cual tome las imágenes que desee, sobre un tema único y sobre un tema opcional. Puesta en común de los resultados.

- Tomar fotografías de una situación en la que coincidan muchas personas de diversas características y condiciones. Presentar a los alumnos las distintas fotografías y solicitarles que planteen posibles relaciones entre las personas retratadas.

— Descubramos que una imagen está relacionada con todo un conjunto de hechos situaciones y personas reales, y trabajemos sobre el «universo de relaciones» de una imagen.

- Presentar una fotografía que refleje una situación cotidiana.

- Determinar todos los elementos reales significativos (personas, animales y cosas).

- Establecer el «universo de relaciones» de cada uno de esos elementos, su marco real integral.

---

## SONIDO Y RECREACIÓN SONORA

---

La potencia que ha adquirido entre nosotros la comunicación visual provoca que, generalmente, atribuyamos a la información y expresión sonoras una función subordinada respecto a aquélla, una función complementaria, no protagonista. Un tratamiento didáctico pleno y coherente de la comunicación audiovisual debe cubrir el objetivo de reafirmar la importancia de la percepción auditiva, y la autonomía de su función mediadora en las relaciones con nuestro entorno. El primer paso en esta dirección debe ser el de oír y escuchar sin acompañamiento visual, en la obscuridad o con los ojos cerrados, sintiendo los sonidos y admitiendo y degustando las imágenes mentales que su audición nos provoque. Hasta que logremos ligarnos mentalmente a esa continuidad sonora como primordial, aunque ya mantengamos, con los ojos abiertos, una conexión también visual con el exterior.

La reflexión sobre el fenómeno sonoro debe continuar por identificarlo como un proceso de transmisión de energía, que se manifiesta por la difusión, en un fluido, de perturbaciones o vibraciones de la materia, en forma de alternativas de presión. Esto puede comprobarse si un alumno pone sus manos sobre una mesa o sobre cualquier superficie plana, mientras otro alumno la golpea. El primero, además de oír el golpe, sentirá la vibración a través del tacto.

No existirá sonido, si no existe perturbación que altere el equilibrio estático de los cuerpos, y afecte, en mayor o menor grado, a su elasticidad, de manera que aquella alteración pueda propagarse. Y en la práctica, para nosotros, no existe sonido, si no somos capaces de captar las vibraciones energéticas sonoras. Nuestro oído es el órgano natural que ejerce esta labor de captación sonora, pero también podemos valernos de instrumentos técnicos, contruidos para detectar alteraciones vibratorias que no afecten sensiblemente a nuestros tímpanos. Es decir, que se pueden captar y «manejar» perturbaciones de naturaleza sonora que sean inaudibles, como los ultrasonidos utilizados en medicina.

Lo que aquí nos interesa destacar es la posibilidad que existe de captar, registrar, conservar y reproducir los sonidos, de manera paralela al modo en que lo hacemos con las imágenes, al tiempo que apreciamos el valor de la comunicación sonora y sus peculiaridades.

Así como la imagen material es una réplica visual que reproduce, con mayor o menor aproximación, la visualidad de las cosas, contamos con réplicas sonoras que reproducen, con mayor o menor aproximación, la sonoridad de las cosas. Diremos, pues, que un sonido es réplica de otro sonido cuando nos produce una sensación auditiva similar a la que nos provoca el primero.

El elemento material básico de las perturbaciones sonoras es el contacto, más o menos fuerte, entre dos cuerpos iguales o diferentes. El contacto



puede ser momentáneo (choque) o continuado (rozamiento), dando lugar a perturbaciones más o menos durables. Entre las innumerables perturbaciones de consecuencias sonoras que se propagan alrededor de nosotros, podemos distinguir, las originadas por fenómenos naturales (viento, olas, tormentas...), las provocadas por personas y animales en su movimiento general y en sus manifestaciones comunicativas (pasos, fatiga, trinos, rugidos, palabras), y las provenientes de aparatos mecánicos de creación humana (instrumentos musicales, máquinas, objetos...). Comunicativamente, la distinción de los sonidos por su origen no se ajusta a esa ordenación, sino que establece los grupos de palabra, música y ruido ambiental, sobre todo por razones de organización expresiva, puesto que esa agrupación favorece la sistematización del trabajo creativo.

Nuestros oídos diferencian los sonidos en función de tres componentes principales de las vibraciones: su *intensidad* o potencia, su *tono*, que depende de la frecuencia con la que se repite el ciclo vibratorio principal, y su *timbre*, cuya distinción proviene de las diferentes frecuencias secundarias que acompañan a la principal, y que están relacionadas con la naturaleza física del cuerpo que origina la perturbación. En función de ello, atribuimos a los sonidos esas tres características distintivas.

Desde el punto de vista práctico, de acercamiento activo a la realidad sonora, es conveniente distinguir entre los sonidos que producimos y los ajenos, dentro de los que también diferenciaremos los que podemos imitar y los que no. El primero y más asequible de los instrumentos con los que contamos, para crear réplicas de sonidos ajenos, es nuestra voz. Con ella, elaboramos onomatopeyas o imitaciones de las «voces» de los animales, de los ruidos naturales o de los provocados por las cosas. Los niños tienen natural tendencia a imitar la sonoridad de los animales y de las cosas que les rodean, a utilizar onomatopeyas en sus primeros fraseos, y a nombrar las cosas por los ruidos que producen. El educador deberá encauzar adecuadamente esta potencia imitadora, para mantener y desarrollar la sensibilidad de los muchachos ante el fenómeno sonoro, y no reprimir su uso con la excusa, tantas veces equivocada, de fomentar el avance hacia una correcta expresión verbal. Un ejercicio (o mejor, juego) de entablar conversaciones sonoras no habladas o mixtas, con uso total o inclusión parcial de onomatopeyas y ruidos resultará gratificante y pedagógico a la vez. También debe ser considerada la posibilidad de imitar los sonidos que producen los instrumentos musicales, hasta llegar a componer una orquesta que ejecute, onomatopéyica y disciplinadamente, las composiciones más diversas, imitadas o creadas, con diferentes grados de complicación progresiva.

La captación, conservación y reproducción de los sonidos puede llevarse a cabo por procedimientos mecánicos (organillo, por ejemplo), por combinación de técnicas eléctricas y mecánicas (discos), y por sistemas electromagnéticos (cintas). Los procesos de creación de rodillos para máquinas sonoras y de fabricación de discos exigen la utilización de recursos complejos fuera del alcance de la práctica escolar. Sin embargo, los magnetófonos y las cintas magnéticas se encuentran al alcance de la gran mayoría de las personas. La posibilidad de realizar trabajos creativos con grabaciones y reproducciones sonoras debe plantearse en el aula, por lo tanto, generalizando la utilización del magnetófono más allá de su uso como mero instrumento de reproducción de éxitos musicales.

La experiencia de grabación y reproducción más elemental, y didáctica de base, consiste en la simple grabación de voces de diferentes alumnos y profesores, o de canciones o músicas que suenen en una radio o en un tocadiscos, siempre a través de micrófono y sin conexión directa entre la fuente del sonido y el magnetófono. Al escuchar lo grabado, el maestro invitará a los escolares a que aprecien las diferencias que existen entre los sonidos es-

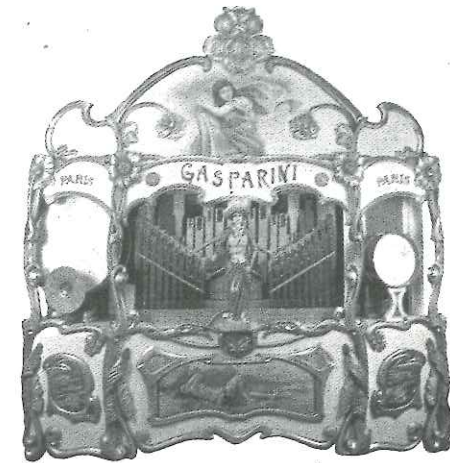
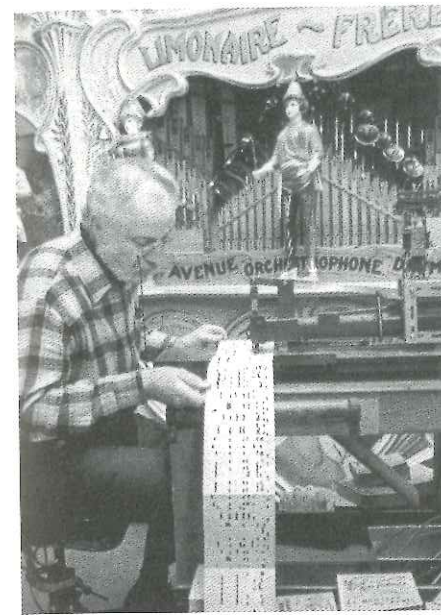


Fig. 92.— La demostración del funcionamiento de un organillo supone un motivo de interés acerca de la «conservación» del sonido, y puede dar lugar a creativos trabajos manuales.

cuchados en directo, y aquéllos que son reproducidos a partir de la grabación de los anteriores. En el caso del disco, se estará produciendo un segundo escalón de alejamiento respecto a la interpretación original de los músicos y cantantes. Las diferencias deben ser comentadas, haciendo hincapié en la influencia que la mediación técnica ejerce en la construcción de las réplicas sonoras. Se pasará revista a los elementos que intervienen en el proceso de captación y reproducción de los sonidos: micrófonos, magnetófonos, cintas y altavoces. En un micrófono, las vibraciones recogidas se transforman en corriente eléctrica de intensidad variable, cuya influencia en las cabezas magnéticas del aparato grabador orienta las partículas sensibles de la cinta. Por el proceso inverso, esa orientación es traducida, gracias a la cabeza lectora, en oscilaciones eléctricas, correspondientes a las originalmente producidas por el micrófono, las cuales llegan al altavoz para provocar vibraciones mecánicas audibles.

### LA CODIFICACIÓN SONORA

Tras este rápido acercamiento a las características del sonido y a su reproductibilidad, será interesante que planteemos, al igual que lo hicimos respecto a la imagen, que existe una clara vinculación entre el plano de la expresión y el plano del contenido, a través de unas determinadas variables de codificación. Dado que los códigos utilizados para el estudio de la codificación visual pueden ser aplicables, sin extorsión, a la sonora, abordamos directamente el examen de su acción sobre la percepción a través del oído.

### CÓDIGO ESPACIAL

Nuestra sensibilidad auditiva está abierta en todas las direcciones, actúa con un campo esférico, y la acción conjunta de los dos oídos nos aporta información sobre el punto de origen espacial de los estímulos. Cuando intro-



ducimos la presencia de auxiliares técnicos para captar los sonidos, la integridad del campo esférico puede permanecer (micrófonos omnidireccionales), puede quedar limitada a los sonidos procedentes de determinados sectores del entorno (micrófonos cardioides y bidireccionales) o puede reducirse a una estrecha franja (micrófonos unidireccionales). Desaparece, en muchos casos, la esfericidad en la captación, al tiempo que se abre la posibilidad de establecer una selección del campo sonoro. Y al perder la doble referencia receptiva respecto a las fuentes, la mediación técnica puede eliminarnos relieve y captación de las posiciones de los emisores respecto a nuestra posición, y de sus posiciones recíprocas. Este último problema se suaviza con la captación sonora desde puntos diferentes (estereofonía, cuadrafonía...).

La sensibilidad de los micrófonos nos limita la distancia de captación, el alcance, o, por el contrario, nos lo puede potenciar, llevándolo más allá de los límites naturales propios de nuestros oídos en iguales circunstancias.

En definitiva, la espacialidad del sonido captado técnicamente puede ser muy diversa y puede dar, por lo tanto, muy variada información acerca de la realidad sonora total de la cual aparece como reflejo.

La espacialidad como cercanía o lejanía está relacionada con la intensidad del sonido, de manera que la potencia de la sensación resulta inversamente proporcional al cuadrado de la distancia que nos separa de la fuente. Pero nuestros oídos también distinguen, entre sonidos que les afectan con igual potencia, cuáles proceden de fuentes cercanas y cuáles llegan desde la lejanía. Se establecen, así, términos de planificación sonora que transmiten sensaciones de intimidad e intensidad emocional, de conspiración o confianza, de relación normal, de lejanía o distanciamiento, de separación o pérdida.

#### CÓDIGO CROMÁTICO

Encontramos aquí el paralelismo más evidente entre propiedades de las percepciones visual y sonora, puesto que contamos, en ambos casos, con la posibilidad de identificación y medida de las longitudes de las ondas estimuladoras, como instrumento de configuración de escalas. Los sonidos de longitud de onda larga y baja frecuencia son los sonidos graves, que resultan opacos, tristes, preocupantes, densos, misteriosos... Los sonidos de corta longitud y alta frecuencia son los sonidos agudos, que resultan más bien festivos y brillantes, enérgicos, e incluso enervantes, ligeros, intrascendentes... La austeridad, la energía, el abatimiento o la exaltación tienen que ver con el ritmo, con la sucesión de las variaciones sonoras en el tiempo, pero tienen que ver también con la zona de la escala en la que nos situemos. Los modos tonales menores conectan con la relajación, la dulzura, la calma, y los modos tonales mayores lo hacen con el ímpetu, la fuerza y la agresividad, en un claro paralelismo con los efectos de las gamas cromáticas frías y calientes dentro de la percepción visual.

En el cuadro adjunto, se resumen las correspondencias, más amplias que las meramente cromáticas, establecidas por Javier Carvajal<sup>1</sup> en el paralelismo color-sonido.

#### CÓDIGO GRÁFICO

Partimos de la base de que la grafía mantiene una clara vinculación con el instrumento con el cual producimos las réplicas de las sensaciones direc-

<sup>1</sup> CARVAJAL, J.: *Plástica y música*, «Boletín Informativo de Acción Educativa», n.º 41, págs. 9 a 16.

tas. En el caso de la creación y recreación sonoras, la personalidad de los instrumentos es fundamental y, además, se relaciona con una de las características distintivas de los sonidos: el timbre. La misma nota musical efectuada con diferentes instrumentos adquiere sonoridades distintas en función de los armónicos que dan escolta a la frecuencia básica o fundamental. El timbre viene ligado a la limpieza o nitidez de los sonidos o a su tosquedad, y de ello derivan connotaciones sugestivas directas.

En el terreno de la voz humana, los timbres juegan un importante papel para despertar efectos de simpatía o antipatía, de confianza o desconfianza, siempre en relación, claro está, con los tonos y cadencias a los que se asocian.

Resumen cuadro comparativo	
PLASTICA	MUSICA
<b>SU NATURALEZA: LA LUZ</b> Percepción - sentido de la vista - ojo - cerebro Ondas electromagnéticas: energía Longitud de onda: colores del espectro. Tonos Amplitud: cantidad de energía: claros y oscuros Límites del ojo humano: 4.000-7.000 Amstrons Sucesión geométrica: segmentos	<b>SU NATURALEZA: EL SONIDO</b> Percepción - sentido del oído - cerebro Ondas vibratorias: fuerza Longitud de onda: sonidos agudos y graves. Tonos Amplitud: cantidad de fuerza. Suaves y fuertes Límites del oído humano: 20 y 25.000 hertzios Sucesión armónica: intervalos
<b>LA FORMA:</b> Soporte del color en el espacio Puntos: la más pequeña expresión de la forma Grafismos: mayor variedad de formas pequeñas Alfabeto morse: puntos y líneas cortas	<b>EL RITMO:</b> Distribución de los sonidos en el tiempo Fracciones de notas Notas de mayor duración Alfabeto morse: sonidos cortos y largos
<b>LA LINEA:</b> Continuas: curvas Discontinuas: quebradas Paralelas La horizontalidad: reposo, tranquilidad La verticalidad: activa, firme, contraste Lo oblicuo: la diagonal; entre lo horizontal y lo vertical	<b>LA MELODIA:</b> con intervalos cortos con intervalos largos contrapunto de dos melodías La melodía: serenidad, fácil de cantar El acorde: tenso. Sostiene la melodía El arpeggio: desglose melódico de las notas de un acorde
<b>EL PLANO Y EL ESPACIO:</b> bi y tri-dimensional Soporte de la expresión plástica Lugar de desarrollo Espacios: Vacíos: entre formas Llenos: formas	<b>EL TIEMPO:</b> cuarta dimensión Soporte de la expresión musical Espacio temporal Tiempos: de silencio: entre notas de sonido: notas
<b>COLOR</b> Escala de siete colores en el arco iris Espectro cromático: doce colores Semitono: naranja-amarillento = en la práctica a amarillo-anaranjado Gamas-frías: reposo, frescor, tranquilidad calientes: fuerza, exaltación Tonos complementarios: caliente y frío La memoria visual: reproducción del original	<b>LA ARMONIA</b> Escala natural: siete notas Escala cromática: doce notas Semitono: DO# = en la práctica R E b Modos - menor: tranquilidad, reposo... mayor: fuerza, exaltación Tonos relativos: mayor y menor Oído absoluto: el transporte del tono original



<b>LA COMPOSICION</b> La forma simple: el boceto. Sus variaciones El color La técnica El formato	<b>LA COMPOSICION</b> La forma simple: melódica o rítmica. Sus variaciones El tono La instrumentación Géneros y formas
<b>LOS ESTILOS</b> Figuración: 1) descriptiva: dependiente a una idea literaria 2) clásica: predominio de valores plásticos 3) moderna: impresionismo cubismo fauvismo No figuración: la forma modular. Constructivismo geométrico	<b>LOS ESTILOS</b> Tonal: 1) programática: dependiente del programa 2) pura o absoluta: no dependiente 3) último siglo: pentatona polirrítmica politonal Atonal: la serie dodecafónica
<b>TERMINOLOGIA IGUAL O SEMEJANTE PARA LAS DOS EXPRESIONES</b> Armonía. Tono. Tonalidad. Entonación. Consonancia. Discordancia. Vibración. Cromática. Cromatismo. Dinámica. Dominante. Tónica. Escala. Forma. Simetría. Variación. Modulación. Movimiento. Estudio. Sinfonía.	

### CÓDIGO ESCENOGRÁFICO

Un concepto amplio de escenografía nos lleva a incluir dentro de él todo aquello que no es sustantivo o central, que no constituye el tema principal de una situación o de una acción. En la música, y en el sonido en general, la distinción es casi más clara que en la comunicación por imágenes. La distinción entre melodía y orquestación y la tipificación del sonido de «ambiente» marcan los papeles de protagonismo y de acompañamiento, dentro de la totalidad de un mensaje sonoro.

Los elementos escenográficos (tanto en imagen como en sonido) contribuyen a la creación de un determinado clima que rodea y enmarca el asunto o tema principal, que sirve para situar los acontecimientos en un espacio y en un tiempo, y que adjetiva su presencia realizándola o empujándola. El sonido ambiente nos ubica, de inmediato, en un escenario de referencia y nos facilita datos sobre las variaciones circunstanciales del desarrollo de una acción.

Y no es solamente cuestión de distinguir sonidos principales y secundarios, con atribución a éstos últimos de un papel ambientador. También la grabación nos da noticia del tipo de lugar en el cual se generan los sonidos. Los diferentes tiempos de reverberación de distintos recintos nos harán concebir una idea aproximada de sus dimensiones, y distinguiremos, directamente, si la acción ocurre en un espacio abierto, en una habitación normal, o en una gran estancia.

### CÓDIGO SIMBÓLICO

La codificación sonora simbólica está profundamente enraizada en nosotros, desde expresiones tan elementales y sentidas como el llanto, el llanto o la risa. Es evidente que la evolución de la comunicación sonora simbólica ha sido muy amplia y que su uso ha cumplido varias funciones en dispares circunstancias históricas. El tam-tam, el morse, las campanadas, los toques de trompeta, las sirenas, los silbidos, los himnos, las sinto-

nías, son diferentes muestras de codificaciones sonoras de carácter simbólico, cuyo uso es o ha sido general en la vida ordinaria.

Más allá de esa mera lectura estricta de los sonidos simbólicos, se produce también la elevación desde la anécdota a la categoría, cuando se simbolizan los ejércitos por la presencia de marchas militares o la iglesia a través del uso del canto gregoriano, o cuando se procede a la yuxtaposición o el fundido de músicas para transmitir una idea, por ejemplo una pieza de Cabezón creciendo sobre un *huayno* inca en descenso, para representar la conquista española de América.

### CÓDIGO GESTUAL

Existe una peculiar manera de decir, de pronunciar, de entonar, en diferentes personas. El acento y la cadencia en el decir, el modo de subrayar sonoramente ciertas palabras o sílabas, dentro de una frase, nos transmiten información acerca del carácter y del estado de ánimo de los diferentes emisores. Podemos perfectamente defender que existe en esos casos una gestualidad sonora o, dicho de otro modo, un sonido gestual. En la música, los componentes de gestualidad vienen dados por el movimiento.

A diferencia de lo que nos ocurre en la comunicación visual por imágenes fijas, la apreciación del gesto sonoro puede únicamente darse en una secuencia temporal. Y no cabe efectuar un corte en la evolución sonora, presentándolo de manera continua como síntesis representativa y eficaz de una acción, en paralelo a la muestra sintética o sublimadora que supone la fotografía.

### CÓDIGO DE RELACIÓN

Si la apreciación de un sonido no admite cortes temporales, sino que exige atención continuada, más o menos larga, el ingrediente temporal, en cuanto a duración, variaciones, emparejamientos, desplazamientos, sustituciones, aceleramiento o lentificación, etc, será definitivo para apreciar el sentido de las relaciones sonoras.

Las relaciones se producen en la evolución de cada sonido o ingrediente sonoro (palabra, música, ambiente, etc), en los muy diferentes modos en que se combinan, y en la evolución de tales combinaciones.

En los medios de comunicación, por lo general, la relación entre los elementos sonoros viene jerarquizada en el orden: palabra, música, efectos ambientales. Esta jerarquización lleva a que la palabra desempeñe, por lo general, un papel sustantivo mientras los otros dos elementos cumplen papeles subsidiarios. Las relaciones así concebidas devienen pobres y limitadas. Tal limitación solamente resulta comprensible (aunque no justificable) por el carácter marcadamente abstracto de la expresión musical, y por el escaso nivel de competencia que los receptores poseamos para su decodificación.

En la música, sin embargo, el código de relación adquiere importancia capital, pues es la construcción del conjunto, con intervención de las diferentes características de la expresión sonora, lo que genera en nosotros una sensación, un estado de ánimo determinados.

Para ilustrar las relaciones entre las sugerencias musicales y la combinación de características expresivas, reproducimos el cuadro que Beltrán Moner incluye en su obra «La ambientación musical»<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> BELTRÁN, R.: *La ambientación musical*, Madrid, IORTV, 1976.



ESTADOS ANIMICOS	CARACTERISTICA MUSICAL
<b>BONDAD</b> Tranquilidad Alegria Cordialidad Piedad Humildad Amor Compasión Indulgencia .....	TIMBRE: Cálido o claro TESITURA: Media o aguda ARMONIA: Modo mayor FRASEO: Melódico o repetición regular MOVIMIENTO: Reposado ORQUESTACION: Simple RITMO: Regular, no percusivo
<b>MALDAD</b> Irreverencia Ingratitud Vileza Envidia Celos Crueldad Desprecio .....	TIMBRE: Aspero u opaco TESITURA: Media o grave ARMONIA: Modo menor o atonal FRASEO: Repetición irregular MOVIMIENTO: Lento ORQUESTACION: Simple RITMO: Irregular
<b>GRANDEZA</b> Valor Honor Orgullo Esperanza Alma, espíritu Disposición de ánimo Pasión .....	TIMBRE: Brillante o claro TESITURA: Media o aguda ARMONIA: Modo mayor FRASEO: Melódico grandilocuente MOVIMIENTO: Medio ORQUESTACION: Llena RITMO: Regular
<b>AFLICCIÓN</b> Melancolía Desesperanza Turbación Pena Arrepentimiento Desaliento .....	TIMBRE: Opaco o cálido TESITURA: Grave o subgrave ARMONIA: Modo menor o atonal FRASEO: Irregular o regular MOVIMIENTO: Lento o reposado ORQUESTACION: Simple RITMO: Irregular, no percusivo
<b>EXCITACION</b> Desasosiego Exaltación Violencia Vehemencia Ira Temor Horror Desorden mental .....	TIMBRE: Claro e incisivo TESITURA: Media, aguda o grave ARMONIA: Atonal FRASEO: Irregular MOVIMIENTO: Irregular ORQUESTACION: Compleja RITMO: Marcado irregular
<b>IRONIA</b> Ridicúlez Mordacidad Extravagancia Buen humor .....	TIMBRE: Claro, áspero o incisivo TESITURA: Aguda o grave ARMONIA: Modo mayor o atonal FRASEO: Regular MOVIMIENTO: Reposado o vivo ORQUESTACION: Simple RITMO: Marcado, percusivo

El papel subsidiario que en la comunicación audiovisual posee el sonido, en la gran mayoría de los casos, no debe ser aceptado pasivamente, sino que puede muy bien ser puesto en cuestión. Para ello, es preciso desarrollar la capacidad de escucha y de degustación de lo oído, en nuestros alumnos y

en nosotros mismos. Tratar de descubrir la presencia de los modos de codificación que acabamos de reseñar, en una radionovela, o en la banda sonora de un telefilme o de una película, puede resultar útil y gratificante a un tiempo. No se pretende hallar las codificaciones a modo de ejercicio normalizado, sino que las funciones codificadoras del sonido se ofrecen como pautas de rastreo y de búsqueda, en un intento de incrementar la capacidad de recepción consciente y de degustación de las manifestaciones sonoras de todo tipo.

### CREACIÓN Y RECREACIÓN SONORAS

A pesar de lo sencillo que resulta trabajar con sonidos y de lo familiares que para los escolares son ya las cintas y los magnetófonos de casete, existe una clara penuria de creaciones y de recreaciones sonoras dentro del ámbito escolar. Los profesores deben estimular el trabajo con sonidos, y la reflexión sobre los productos sonoros que recibimos a diario (discos y radio, fundamentalmente), facilitando, al tiempo, información acerca de la estructura empresarial de la radio y las empresas discográficas en España, así como de las relaciones de interés que entre ambos sectores se establecen<sup>3</sup>.

Con equipos elementales, con magnetófonos para casete, con micrófono incorporado, pueden afrontarse trabajos elementales (grabación de ruidos, voces, músicas...), y una labor de más alcance nos exigirá contar con aparatos de superior calidad, bobinas para montar las cintas, que podremos cortar, y conexiones entre los aparatos (magnetófonos entre sí, y con micrófono, radio, tocadiscos o televisor).

La creación de un producto sonoro exige una reflexión previa y una preparación de contenidos y de instrumentos técnicos. Será preciso planificar cómo deben combinarse la palabra, la música y los efectos, elegir las voces que leerán los textos, buscar los discos o las cintas con las músicas, seleccionando los pasajes concretos, plantearse el modo de incorporar los efectos (por creación propia, onomatopéyica por ejemplo, o con ayuda de las grabaciones que existen en discos), armonizar los elementos expresivos según un plan. Todo este trabajo desembocará en un guión, que no es sino la previsión escrita del producto sonoro.

Las previsiones del guión podrán llevarse adelante de manera conjunta y armónica, si contamos con una mesa de mezclas en la que podamos regular con facilidad y versatilidad la presencia, en la grabación final, de cada una de las fuentes sonoras e individuales. Pero no es imprescindible la mesa de mezclas, para poder efectuar grabaciones elementales que resulten divertidas. Aunque sea importante conseguir una grabación final lo más limpia posible y con suavidad en las transiciones, más importante es el trabajo de reflexión acerca de los posibles modos de combinar sonidos y silencios, y la verificación de los efectos que esas combinaciones provocan, incluso sin lograr un resultado de buena calidad técnica.

Antes de entrar en la producción de un programa sonoro, será útil proceder a la grabación y remontaje de programas de radio, a la confección de diálogos o coloquios entre personajes conocidos, con el uso de frases que hayan pronunciado en intervenciones en distintas emisoras y días diferentes, al añadido de variados fondos musicales al mismo fragmento de un discurso de una personalidad política relevante, a «conversaciones» entre noticias y músicas, etc.

La creación de una revista sonora, que puede ser oída por la clase, por

<sup>3</sup> BUSTAMANTE, E., ZALLO, R. y otros.: *Las industrias culturales en España*, Madrid, Akal, 1989.



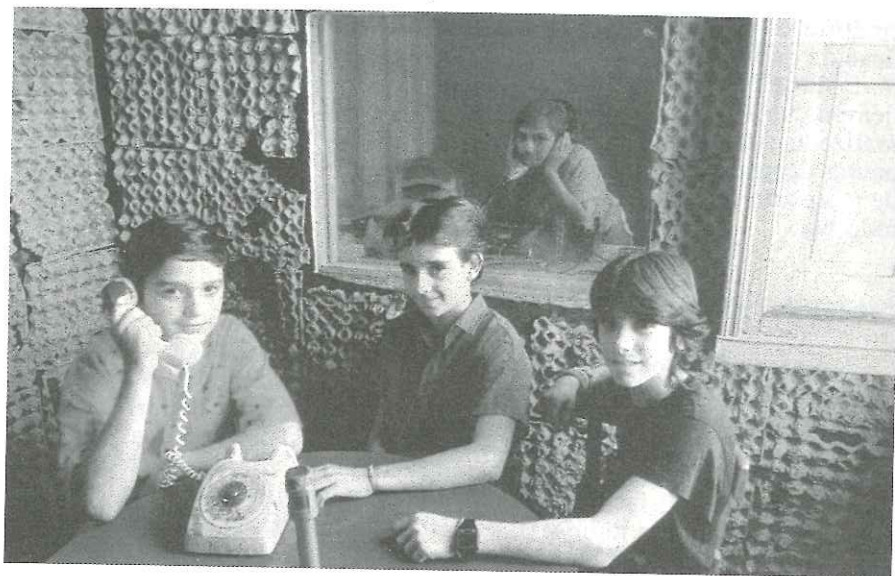


Fig. 93.— Gregorio, José Luis, Rafael y Javier formaron, a los 13 años, la «Tribu Adolescente» y llegaron a emitir un programa semanal por «Onda Verde», de Madrid.

todo el centro escolar, y enviada a otros centros, supone otro proyecto asequible y que dará pie para que los alumnos se planteen la necesidad de realizar entrevistas, con reflexión previa sobre las preguntas más adecuadas, y con montaje posterior para ajustarse al tiempo reservado, casi siempre menor que el de la conversación mantenida, para que comenten con criterio la música del momento, para que opinen sobre los problemas que les afectan, para que sinteticen informaciones ajenas sobre cuestiones de actualidad, y para que armonicen y estructuren los diferentes segmentos en un todo armónico, gracias a un estilo y a un ritmo de continuidad que también tendrá que estar previsto y diseñado.

#### DINÁMICAS PARA APLICAR EN EL AULA

— Si la primera relación con la realidad sonora ha de ser la de la escucha y la audición consciente, fomentemos en nuestros alumnos esas actividades.

- Invitar a los alumnos a que distingan los diferentes sonidos que se producen en la clase, los anoten y hagan una lista de ellos, con posterior puesta en común.

- Igual ejercicio que el anterior, pero con sonidos que escuchen en la calle y en sus casas, remarcando las similitudes y las diferencias apreciadas en unos y en otros casos.

- Unos alumnos producirán sonidos para que otros los identifiquen, y se producirá, después, la inversión en los papeles de generación e identificación. Puesta en común acerca de los aciertos, las confusiones y las dificultades surgidas en el ejercicio.

- Escúchese una canción con instrumentación sencilla, para proceder a la identificación de voces, instrumentos y ruidos, con entradas y salidas de los diferentes componentes.

— La naturaleza del sonido como fenómeno físico puede ser directamente comprobada por los alumnos.

- Mientras un alumno apoya las manos en una mesa, otro la golpea. El primero sentirá la vibración por vía táctil. A continuación, se invierten los papeles de emisor y receptor. También se puede complicar el ejercicio tapando los oídos del receptor y dando pequeños golpes en la mesa, con intensidad creciente. Se comprobará que recibe sensación antes el alumno de oídos tapados, a través del tacto, que un compañero al que se le sitúe en un lugar del aula alejado, por el sentido del oído.

- Disponer a los alumnos en círculos concéntricos y comprobar el alcance de diferentes sonidos provocados en el centro.

- Leer o decir frases con diferentes tonos de voz.

- Una vez conseguidos o elaborados tubos de cartón de diferentes longitudes y diámetros, podrá comprobarse que producen resonancias variables para los mismos estímulos vibratorios aplicados en sus extremos.

- Dispongamos varios vasos iguales en una mesa y llenemos cada uno de ellos con diferentes cantidades de líquido. Comprobaremos que, al golpearlos con un lapicero, los sonidos tienen diferentes tonos. Si los golpeamos con una cucharilla, el timbre será diferente que en el caso del lapicero.

— Los sonidos se pueden grabar, conservar y reproducir con mayor o menor fidelidad respecto al original, pero con diferencias que podemos apreciar.

- Se procede a la grabación de diferentes sonidos producidos en la clase, dejando intervalos de silencio entre una grabación y la siguiente. A continuación, se pone la cinta en reproducción y, en los momentos de silencio, se provocan, de nuevo, los sonidos grabados. Se podrá apreciar claramente la diferencia entre un sonido original y su réplica.

- Se grabarán voces de alumnos que sus compañeros deberán reconocer. Se aprovechará para comprobar que muchos alumnos no identifican sus propias voces.

- Se comprobará la diferencia que existe entre la grabación de una canción enviando el sonido por cable, desde el tocadiscos al magnetófono, y la grabación de esa misma canción tomando el sonido con un micrófono colocado al lado del altavoz. Mientras más mediadores técnicos introducimos en la creación de la réplica, menos fiel resulta ésta.

— La audición provoca en nosotros el surgimiento de imágenes mentales. Trabajemos sobre esta asociación.

- Ofrezcense a los alumnos la audición de una cinta con diferentes sonidos grabados y pídaleles que dibujen las imágenes mentales que cada uno de ellos les provocan. Puesta en común.

- Solicítese a los alumnos que establezcan relaciones entre sonidos e imágenes, entre sonidos y colores, y viceversa.

— La voz es nuestro más destacado instrumento sonoro y debemos utilizar las posibilidades que nos brinda.

- Pediremos a los alumnos que representen objetos o animales mediante sonidos, mientras sus compañeros deben identificar las representaciones.

- Imitar el sonido de instrumentos musicales e ir cambiando los sonidos hasta interpretar una pieza conocida por todos.

- Igual ejercicio que el anterior, pero componiendo una creación propia del grupo.

- Un grupo de alumnos planificará y ejecutará la representación de una acción por medio de diversos sonidos, pero con ausencia de palabras, mientras que sus compañeros deberán interpretar lo oído. Puesta en común, para contrastar las diferentes interpretaciones.

- Variación sobre el juego anterior, de manera que diferentes grupos de alumnos expresan sonoramente la misma anécdota, cada grupo a su manera, con discusión posterior sobre los diferentes modos de resolver el asunto.



— Variando algunos de los elementos de codificación de los mensajes sonoros hemos de obtener variaciones de sentido. Comprobémoslo.

- Recitar un mismo fragmento poético con la entonación correspondiente a un político en un mitin, a un locutor de una emocionante prueba deportiva, a un predicador en un funeral.

- Escuchar el mismo fragmento de una intervención del presidente del Gobierno ante las cámaras de televisión, con diferentes músicas de fondo: pasodoble, marcha militar, canto gregoriano, rock...

- Elaborar sonidos con un significado pactado, que adquieran sentido simbólico dentro de la clase, y comprobar que, a través de ellos, podemos comunicarnos sin que las personas ajenas al grupo puedan comprendernos.

— Demostremos que el sentido ambiguo de una imagen se puede concretar por la aportación sonora.

- Pedir a los alumnos que busquen imágenes que pueden tener varios sentidos.

- Indicarles que piensen una frase para cada imagen, de forma que la frase concrete la idea que desean expresar.

- Puesta en común del trabajo, diciendo cada alumno su frase, mientras la imagen es vista por todos. Discusión de los efectos.

---

## SECUENCIACIÓN DE IMÁGENES

---

Vamos a referirnos a la característica fundamental que comporta la lectura de imágenes en correlación, y que se observa tanto en ciertos géneros en los que se emplea la imagen fija (historieta, fotonovela, audiovisuales, etc.), como, por supuesto, en la imagen en movimiento: La secuenciación. A la hora de plantearla son numerosos los elementos descriptivos y expresivos que coinciden en los diferentes medios de comunicación en el logro de su total potenciación plástica.

A + B no es igual a A + B, sino a una nueva asociación que podrá ser C si la lectura ha sido correcta. La contraposición de imágenes crea en el lector impactos que contribuyen a desentrañar el significado dado a ellas por el emisor, e incluso, en ocasiones, a descubrir nuevas valoraciones, más allá de la propuesta originaria. De ahí la importancia de una secuenciación sugeridora, así como de la correcta recepción continuada por parte del público al que va dirigido el mensaje. Se trata, en definitiva, no sólo de lograr un mayor nivel de comprensión para cada unidad de lectura (viñeta, plano, etc.), sino también para el contenido totalizador de la suma de estas unidades.

De cómo realicemos la lectura, de cómo percibamos los estímulos denotados y connotados, de cómo filtremos los diferentes mensajes, dependerán actitudes tan antagónicas como el consumo pasivo, o la percepción crítica hacia dinámicas de creación.

### LA OBSERVACIÓN SELECTIVA

Aunque la acción de todos los códigos, a los que nos hemos referido en el capítulo primero, subsiste plenamente al pasar de las imágenes aisladas a las que se relacionan entre sí, tiene especial importancia la selección que se realiza dentro del código espacial, puesto que no solamente debe ser tomada en cuenta para cada imagen concreta, sino que también ha de atender a la necesidad de que la sucesión de imágenes resulte coherente y armónica. Comenzaremos, pues, por insistir en su consideración.

La selección del margen apropiado de la imagen constituye la base de toda obra gráfica. La pregunta a todo realizador será: ¿por qué encuadrar esa realidad y no otra? Toda selección lleva aparejada una elección entre otras muchas posibles. Lo que cabe en el cuadro del espacio de que disponemos (mural, viñeta, plano, etc.) nos fuerza a la eliminación de otras alternativas descriptivas, pero al mismo tiempo brinda al espectador la valoración de diferentes visiones expresivas de cada creador.

El aumento del espacio del cuadro no excluirá la imprescindible elección, ya que, por más que se amplíe, siempre estaremos realizando una parcelación de esa gran realidad cósmica que nunca podremos abarcar totalmente en un único encuadre. Podemos romper la viñeta, unidad de lectura de la historieta, para ocupar todo el espacio de la página, o de la doble pági-



na. El espacio total del que disponíamos para la narración se habrá convertido en viñeta de acciones no cuadrículadas. Sin embargo, para lograr un sentido narrativo en continuidad, tendremos que ordenar cada unidad de relato en espacios más o menos convencionales.

Resulta curioso observar cómo, al surgir el cine de pantalla panorámica, algunos directores, acostumbrados a las proporciones habituales, eran incapaces de cubrir todo el panorama disponible. Los fondos aparecían pobres, y sólo en escenas de grandes acciones de masas la utilización del Cinemascope o el Cinerama quedaba plenamente valorada.

En la elección del punto de vista, de la posición en la que el creador desea situar al espectador-lector, también intervienen factores de orden estético y de orden expresivo. Según esos factores, el dibujante o el fotógrafo determinará la dirección y el ángulo desde el cual el receptor habrá de percibir la escena que se nos relata. Con cada selección del punto de vista, se está determinando la relación del espectador con el objeto. Cada nuevo emplazamiento producirá otra distinta relación.

Normalmente, solemos observar la realidad desde diferentes posiciones, pero nuestra noción visual de los objetos corresponde a las formas más frecuentemente repetidas por la propia percepción. No resulta igual reflejar la subida de un hombre por unas escaleras encontrándose nuestro punto de observación en el suelo, al nivel de los primeros escalones, que hacerlo si el eje de visión se fijó al final de esas mismas escaleras. En el primer caso, los peldaños, los zapatos del señor, sus pantalones, dominarán el cuadro, y el campo de observación se encontrará reducido a los primerísimos términos. Si contemplamos la misma acción desde nuestro segundo emplazamiento, dominando la escalinata, el hombre aparecerá de cuerpo entero, pero empequeñido con relación a la anterior visualización. Las características de las escaleras y el paisaje que las rodee serán tan importantes como el propio personaje.

Visualizar desde la perspectiva de un posible testigo alejado de la acción, hacerlo desde la referencia del antagonista, o desde la visión subjetiva del propio protagonista, son elecciones que variarán totalmente el resultado final de cada encuadre. Directamente relacionado con esta elección, tendremos que decidir el plano de distancia como elemento esencial de la composición. La aproximación o el alejamiento a la acción narrada, determinará no sólo la planificación, sino también la creación de los ambientes y de las acciones que transcurran a los lados o al fondo de los personajes principales. La iluminación, con su gama de sombras y claroscuros, la unidad de perspectiva y el uso del factor tiempo narrado valiéndonos de las posibilidades que nos ofrece la imagen secuenciada, serán los elementos estéticos determinantes en toda buena composición.

Orden de narración, elipsis, tiempo alargado, tiempo comprimido y acciones paralelas son particularidades expresivas de la secuenciación y con ellas nos encontraremos a lo largo de los siguientes epígrafes.

#### UNA SECUENCIA ELEMENTAL

A partir de un gran poster (Fig. 94) en el que aparecían numerosos personajes y acciones, pedimos a nuestros alumnos que intentaran secuenciar una historia. En caso de faltarles imágenes para completar el relato que idearan, podrían dibujarlas por separado e incluirlas en el lugar que estimaran conveniente. Para realizar la labor de parcelación de los diferentes fragmentos de la realidad total descrita en el dibujo, les proveímos de folios con recuadros vaciados en diferentes dimensiones. Con ellos, habrían de enmarcar la parte de la historia que les interesara para construir su relato en continuidad (Fig. 95).

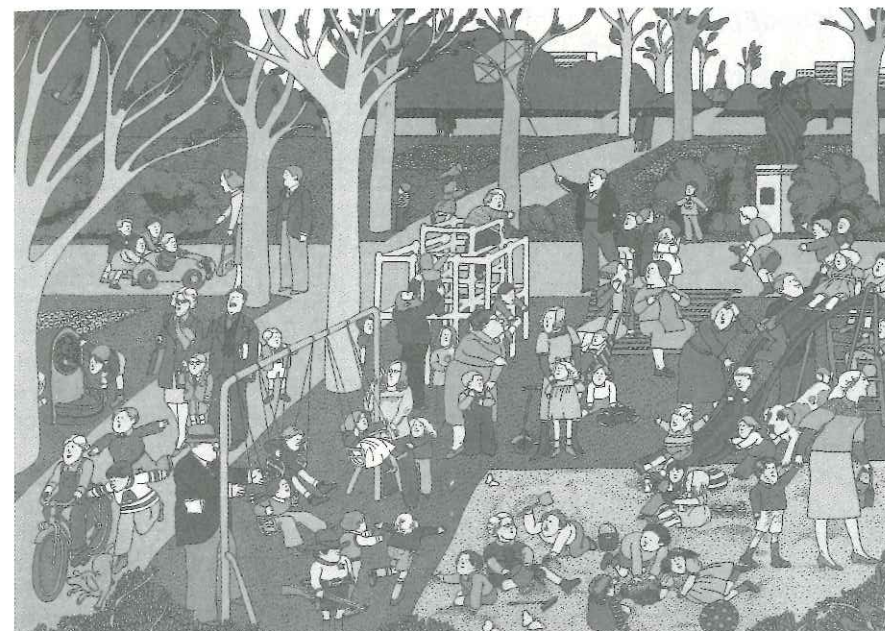


Fig. 94.— La lámina, tal y como fue entregada a los alumnos.

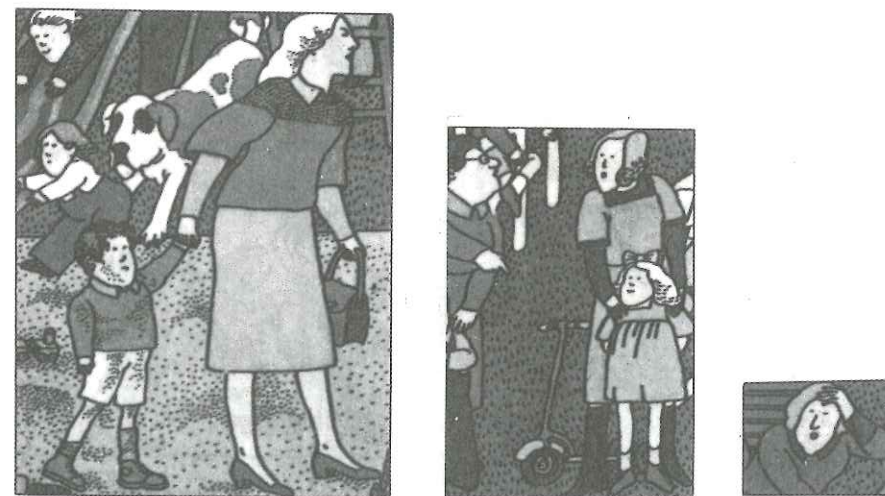


Fig. 95.— Así seleccionaron los autores de uno de los ejercicios los puntos de interés a partir de los que podría realizarse una narración con imágenes secuenciadas. Sirviéndose de este tipo de juegos, nos resultará muy sencillo resaltar la importancia de la parcelación selectiva entre todas las alternativas posibles que se nos presentan en el momento de abordar un relato en imágenes.

El trabajo, con variados grados de aportación imaginativa según los distintos grupos participantes, sirvió para hacer comprensibles la mayoría de los conceptos referentes a las particularidades expresivas de la secuenciación, tales como orden de narración, límites del plano, puntos de vista, parcelación de una realidad más amplia, asociación de imágenes, etcétera.



## LA HISTORIETA

La imagen, como ya hemos visto, puede ser descriptiva de realidades concretas que se expresan, bien a través de una sola unidad de lectura, bien mediante series de esas mismas unidades. Esta continuidad constituye la esencia de la secuenciación y por lo tanto del lenguaje de la historieta, la fonovela, el audiovisual y el cine.

Intentar ofrecer una definición universalmente aceptada de la historieta nos llevaría a realizar un recorrido por las diferentes mtizaciones que los expertos en esta materia hacen a las descripciones del resto de sus colegas. Sin embargo, en un punto parecen coincidir todos: Se trata de un lenguaje verbo-icónico puesto que se encuentra formado por texto y representación gráfica. Las historietas desarrollan argumentos de aventuras, ciencia-ficción, oeste, reconstrucción histórica, etc., mediante la sucesión de imágenes en las que se encuentran integrados los diálogos, textos de apoyo y signos convencionales.

Los antecedentes de la historieta podemos encontrarlos en cualquiera de los múltiples intentos, efectuados a lo largo de los tiempos, por reproducir imágenes que transmitieran un mensaje más allá de los momentos únicos y estáticos que pueden ser conseguidos en una representación parcelada sin solución de continuidad. Desde las épocas más remotas, el hombre utilizó el ideograma, fase previa al lenguaje escrito, para fijar su pensamiento y transcribirlo. Las estelas funerarias, los platos fenicios, la columna Trajana de Roma, los cuadros escénicos yuxtapuestos de la pintura medieval (escuela de Colonia), las Cantigas de Santa María de El Escorial del siglo XIII, las aucas y las aleluyas, son claros antecedentes de este tipo de lenguaje. En 1895 Outcoults crea en el periódico «The World», «El bebé amarillo en camión» —«Yellow Kid's Night Shirt»—. Con él se inicia la producción en serie de lo que en Estados Unidos e Inglaterra se conocerá con el nombre de *comic*, en Francia con el de *bande dessinée*, y en Italia con el de *fumetti*. Hasta hace años, la denominación tebeo fue la más utilizada en España para definir las publicaciones con historietas gráficas, particu-



Fig. 96.— Primeros pasos del «comic».

larmente aquellas dirigidas al público infantil. Hasta tal punto el calificativo definió a todo un género, que la Comisión de Diccionarios de la Real Academia Española aprobó la admisión del sustantivo con la siguiente definición «Tebeo. (De TBO, nombre de una revista española fundada en 1917), m. Revista infantil cuyo asunto se desarrolla en series de dibujos».

Aunque por tratarse de un medio de comunicación directamente vinculado a la pintura y a la ilustración, posee unos riquísimos antecedentes, no es menos importante la influencia que para su actual configuración ha recibido del cine y la TV. Hasta tal punto este influjo es efectivo, que numerosas tipologías de héroes de papel están inspiradas en actores o personajes popularizados por los medios de comunicación. Tal es el caso de Barbarella, Brigitte Bardot; Rip Kirby, William Holden; y Dick Fulmine, Mussolini, entre otros. También el lenguaje de la historieta tiene características similares a las que encontramos en el cine: guión, planificación, montaje... Esta es la razón de que, en un intento por evitar innecesarias repeticiones, remitamos al lector al capítulo dedicado más adelante al cine. En él se encontrará una pormenorizada descripción de los elementos narrativos que aquí abordaremos de un modo general.

La historieta es un género con un tipo de limitaciones que deben ser vencidas con la maestría de sus creadores. La simplificación a la que con frecuencia se ve abocada la historieta, de tal modo desvirtúa la realidad que, en ocasiones, llega a sustituirla, convirtiendo las conductas de los personajes en esquemáticas y simplistas. El lector que no consuma más que este tipo de subgénero correrá el riesgo de empobrecer su panorama expresivo. De ahí la necesidad de saber descubrir a los verdaderos maestros de la ilustración, deslindándolos de aquellos otros que nos ofrecen una total medocridad, no sólo en el diseño, sino en el propio tratamiento literario de las historias que nos relatan. La perfecta conjunción entre las altas calidades de la idea literaria y la gráfica, será lo que contribuya al logro de una obra valiosa. Sin embargo, no siempre van unidos ambos niveles en resultados

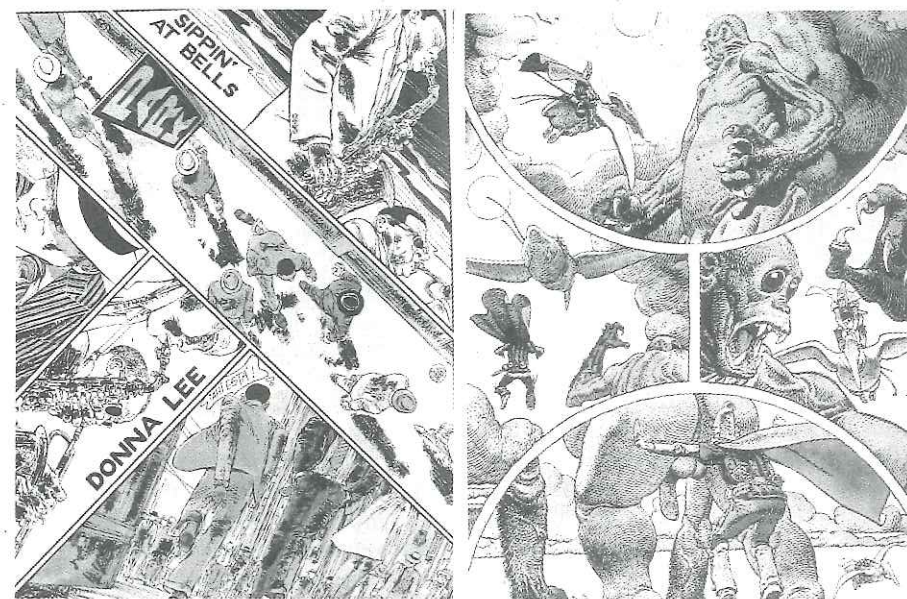


Fig. 97.— Fragmentación en Crepax. Fig. 98.— *Metal Hurlant*, una publicación innovadora en su momento y de muy cuidada calidad.



de indudable valía. Este es el caso del mexicano Rius, para el cual lo importante es transmitir una idea, convirtiéndose sus monigotes en simples conductores animadores de la narración. Para artistas como Crepax o Druillet, a veces el guión tan sólo constituye un apunte a partir del cual desarrollan todo un mundo plástico que llega a hacer innecesaria la trama tal como habitualmente se concibe.

Todos los géneros literarios han sido tocados por la historieta. Numerosos personajes de libros han saltado a las páginas de las publicaciones gráficas, y, a su vez, héroes del *comic* mundial ascendieron a las pantallas del cine. Esta interrelación, que tan fácilmente será asimilada por nuestros alumnos, nos permitirá realizar algunos intentos de globalización entre los diferentes medios de expresión que poseen unas características comunes, y que cotidianamente se nos presentan compartimentados.

La conexión a la que nos hemos referido puede verse claramente reflejada en algunos de los ejemplos que citamos a continuación:

Ciencia ficción: Flash Gordon, Batman, Superman.

Fuerza física: Tarzán.

Oeste: Lucky Luke, Mac Coy, El Coyote.

Astucia y Magia: Mandrake, El hombre enmascarado.

Sátira histórica: Asterix.

Aventuras: Dick Tracy, Rip Kirby, Tin-Tin, Roberto Alcázar y Pedrín.

Erotismo: Barbarella, Valentina, Paulette, Little Annie Fannie.

Humor: Mortadelo y Filemón.

Aventuras con fondo histórico: El Príncipe Valiente, Jabato, El guerrero del antifaz, Capitán Trueno.

Terror: Satanik, Vampirella.

Guerra: Miss Lace, Steve Canyon.

La historieta constituye un producto comercial de gran difusión en todo el mundo. Según un estudio del Instituto de Sociología Aplicada, el 98 % de los niños españoles leen tebeos y casi todos los padres dan a sus hijos dinero para comprarlos al menos una vez al mes. En 1977 se publicaban en nuestro país 25 títulos cada siete días, 15 quincenalmente, 23 mensuales, 4 trimestrales, y otros cuatro con distinta periodicidad. La tirada conjunta fue de aproximadamente 7.875.045 ejemplares mensuales. Estas cifras nos dan medida de la aceptación que el medio alcanza entre el público infantil y, por tanto, del impacto que este tipo de publicaciones puede producir en su formación.

## EL LENGUAJE DE LA HISTORIETA

El lenguaje de la historieta se articula a partir de una serie de elementos expresivos que permiten trasladarse del *espacio ideal* (acciones y lugares donde se desarrollan), al *espacio real* (la viñeta, la página, la narración total). Estas reglas, unidas a las convecciones que se establecen entre el emisor (creador) y el receptor (lector), permitirán que se produzca la comunicación y con ella la asimilación del mensaje.

**Viñeta.** Unidad de lectura. Varias viñetas continuas, o diferentes acciones en una superficie de mayor tamaño, permiten la lectura secuencializada. Cada unidad representa un espacio que adquiere dimensión de temporalidad. La viñeta en ocasiones abarca toda la página o la doble página, disponiéndose las acciones en este caso sin parcelación, pero sí con un cierto orden que permita al lector seguir los distintos momentos de narración si los hubiere. La composición se realiza a partir de elementos gráficos que debido a la convención adquieren significación de temporalidad y movimiento.

**Lectura.** Se realiza habitualmente de izquierda a derecha, y de arriba a abajo.

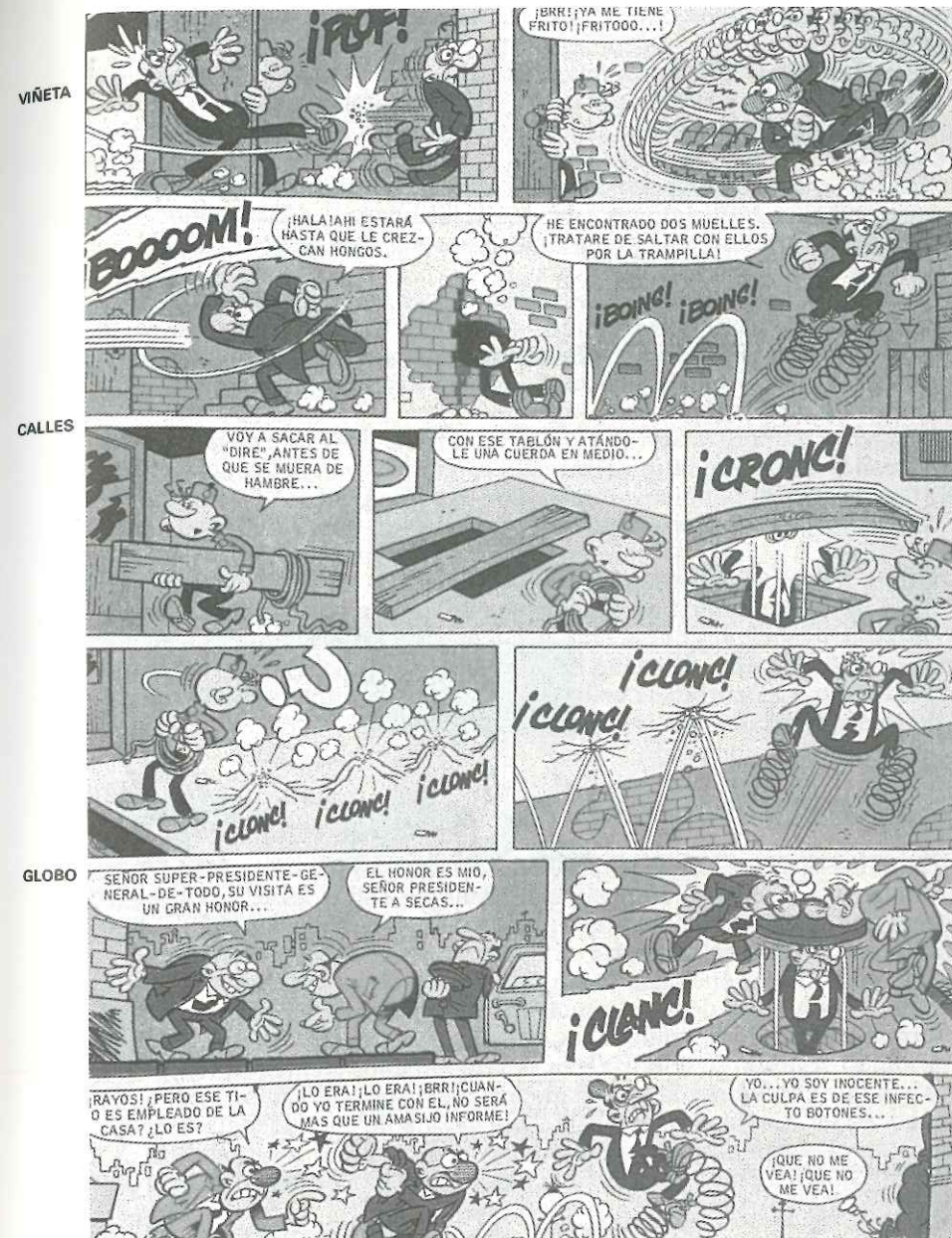


Fig. 99.— Elementos característicos básicos de la historieta.

**Encuadre.** Delimitación del espacio ideal dentro del espacio real que el creador dispone para su plasmación gráfica.

**Calles.** Canales de separación entre las diferentes viñetas.

**Globos.** Contenedores de los diálogos que representan las expresiones fonéticas de los personajes. Habitualmente se integran en la viñeta y van unidos al personaje por una especie de rabillo. Los pensamientos se describen mediante círculos que van decreciendo, desde el grande que contiene la representación gráfica de la idea, hasta el menor que llega a la cabeza del







Supermán empieza a ser en nuestro país algo más que un simple héroe para el consumo.

Vamos a recurrir a las citas de varios estudiosos latinoamericanos. Ellos, que durante tantos años llevan sufriendo la penetración cultural norteamericana en sus países, han sido los primeros en detectar los mecanismos ideológicos que las «inocentes» historietas de Tarzán, de Donald, o de Supermán comportan. Su testimonio nos parece un impresionante documento que debería servirnos de estímulo para forzar la necesaria conquista de un lugar en la escuela para que estas historietas puedan ser comprendidas, analizadas y valoradas por unos niños que asimilan sin ningún filtro crítico algunos de los contenidos que a continuación vamos a descubrir.



Fig. 101.— La técnica de domesticar deleitando.

Ariel Dorfman y Armand Mattelart comentan la historietita incluida en el D. 430 de las aventuras de Mc Pato (Tío Gilito) y sus sobrinitos, que llevan por título «Los indios de Villadorado»<sup>2</sup>.

Los indígenas desconfían de los patos (Mc Pato) por una experiencia histórica anterior en que les robaron las tiendas y al cabo de los años se las devolvieron arruinadas. Es importante convencerles de que no todos los patos (blancos) son malos, que los engaños del pasado pueden ser reparados. Cualquier libro de historia y hasta Hollywood y la TV admiten que los nativos fueron violados. Porque el pasado de fraude y explotación ha sido superado. Una situación histórica es pública y ya no puede enterrarse, aparece extinguida en el propio pasado. El presente es otra cosa. Pero para dejar amarrado el poder de redención del imperialismo llega un par de estafadores y los patos los desenmascaran diciendo: «¡Eso es una estafa. Ellos saben lo valioso que es el gas natural que se está filtrando en la mina!». Resultado: Los indios han declarado la paz a los patos que les han liberado de los explotadores. ¡Qué mensaje bello! Como dice un espectáculo patrocinado por el Bank of America, la minuciosidad de Disneylandia en California es un mundo de paz en que todos los pueblos pueden entenderse.

<sup>2</sup> DORFMAN, A. y MATTERLART, A.: *Para leer el Pato Donald*. Buenos Aires, Siglo XXI, pág. 68.

Pero... ¿Qué pasa con las tierras? Una gran compañía de gas (¿multinacional?) se hará cargo de todos los trabajos y pagará bien a la tribu. Es la política imperialista más descarada. Frente a los estafadores pretéritos y presentes, que se quedaron para colmo en la etapa artesanal, está la gran «Tío Compañía» que con justicia resolverá los problemas. No es malo el que viene de afuera, sólo el que no paga «justicieramente» es perverso. Por oposición, la compañía es maravillosa.

Pero, hay más, se abre un hotel y comienzan las excursiones. Los indios permanecen en su fondo natural con tal de ser consumidos turísticamente. La condición de su «riqueza» es que no se muevan. La geografía se hace tarjeta postal y se vende. El anteayer no puede avanzar y cambiar porque eso destruiría la afluencia turística.

En el ejemplo anterior se insinúan ciertas diferencias con la política clásica de un colonialismo burdo. Es posible advertir en esta colaboración benévola un neocolonialismo que, rechazando el saqueo desnudo del pasado, permita al nativo una mínima participación en su propia explotación.

Fernando Pérez opina que los productos disneyanos convergen, con su aséptica armonía, en la fabulación de un modo alérgico a las grandes contradicciones sociales, en el que los valores insitucionalizados por la burguesía rigen el comportamiento de cada individuo. En este sentido, todas sus historias pueden ser tomadas como una moraleja sobre verdades y sentimientos eternos: ese es su ropaje. Pero el cuerpo está vertebrado por los modelos y arquetipos de la sociedad norteamericana; en un nivel las relaciones de los personajes disneyanos son una reproducción de las relaciones capitalistas<sup>3</sup>.

Pastor Vega analiza así a Supermán:

«Clark Kent es el hombre de la masa, el indiferenciado, el común, el típico, el hombre que no posee capacidad para trascender los márgenes de una existencia vulgar y cotidiana, el conformista. El modelo perfecto para el pequeño burgués asimilado a la explotación. Para estos casos la respuesta es soñar. El superdotado Supermán es el punto de partida. Hombres formados en la humillación, mil veces degradados, acosados por la frustración y la impotencia, enajenados de sus verdaderas fuerzas tienen, sin embargo, la posibilidad de pensarse poderosos, de imaginarse invulnerables, de soñarse atrayentes, deseados, temidos. Clark Kent se sublima en Superman».

«La explicación de la mediocridad, de la castración, de la falta de voluntad para romper con los esquemas de la dominación es sustituida por una proposición suicida que sólo sirve para perpetuar las represiones de la sociedad dependiente. Los hombres como Clark Kent deben realizarse a solas en la intimidad de onanismo.»

Tarzán, otro de los héroes «neutrales» del comic norteamericano es diseccionado por la aguda visión de Pastor Vega. Tarzán ha nacido en la selva, se ha formado en la jungla, todo su desarrollo lo ha alcanzado en igualdad de condiciones con el negro tribal africano, sin embargo, éstos no han logrado los mismos resultados. Cientos de años, si no miles, no han proporcionado al negro africano ni siquiera un tercio de la sabiduría de Tarzán. Tarzán nunca buscó la compañía de una mujer africana. Su instinto de raza superior no se lo permitía. Las relaciones sexuales de Tarzán con una negra no podían ser bien vistas por la sociedad occidental. Tarzán con un hijo mulato perdería toda su capacidad y fuerza expresiva de símbolo y síntesis, de mito y alegoría. Hubiera pasado a ser un hombre asimilado por la cultura africana. Tarzán es la médula del colonizador hecho personaje de comics. Con él, o a través de él el latinoamericano aprende a respetar la «superioridad natural» del colonizador blanco, del yanqui, al tiempo que pasa a despreciar la «eterna inferioridad» de los negros africanos, es decir, de sus iguales; de sí mismo.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> «Revista de Cine Cubano», nos. 82 y 83, La Habana.

<sup>4</sup> VEGA, P.: *Penetración Cultural del Imperialismo en América Latina*. Bogotá, Ed. Comuneros.





Fig. 102.— *Supermán*, globalización perfecta para la penetración cultural, económica e ideológica.

Plantearse a Disney como un autor ingenuo, especialmente indicado para el público juvenil, ocultaría las líneas maestras de esa técnica conocida con el nombre de penetración ideológica. «La amenaza de Disney deriva del sueño de vida americano, "American dream". Es la manera como los americanos sueñan, se redimen y después imponen ese sueño a los demás.» Quisiéramos finalizar este alegato con un juicio de Francis Lacassin que en cierto modo resume nuestro intento de movilización hacia una lectura res-

ponsable de los contenidos de las historietas: «Estudiar el racismo de las tiras dibujadas, es medir el grado de racismo de la colectividad que las ha producido.»

#### LA HISTORIETA EN LOS PROGRAMAS ESCOLARES

Estamos convencidos de la necesidad de que tanto la literatura infantil, como los tebeos y las historietas en particular, sean analizadas en la escuela; pero no de la forma como algunos esforzados maestros se ven obligados a hacerlo, sino con un espacio oficialmente otorgado. Nuevamente nos manifestamos por una escuela de cara a la vida, ya que, aunque para algunos educadores los tebeos sean una literatura de tercera clase, para los niños, son literatura cotidiana.

En 1977 tiene lugar en Francia el primer coloquio internacional sobre «Educación e historieta». Este hecho vino a dar «estatus académico» a un medio de comunicación con tan definitiva influencia sobre los escolares de todo el mundo y, sin embargo, totalmente olvidado en nuestros programas educativos.

«Le Monde de l'Education» publicaba en enero de ese mismo año un amplio artículo dedicado al tema<sup>5</sup>. Nos parece interesante aportar las opiniones formuladas por algunos educadores con relación a sus experiencias, basadas en la utilización de la historieta en la escuela.

#### Un ejemplo de guión para historieta

ESCENA 1 EXT. AVENIDA DE UNA GRAN CIUDAD. NOCHE.

1.—G.P.G.

No circulan coches ni transeúntes. El pavimento brilla por efecto de la persistente lluvia que cae sobre la ciudad. Un agente pasea indolentemente, cubierto por su grueso capote.

#### TEXTO DE APOYO O CARTELA

El agente Oliver realizaba, como cada noche, su habitual ronda por el distrito.

OLIVER

¿Cuándo parará esta maldita lluvia!

2.—P.P.

De un rostro que observa escondido entre las sombras.

3.—P.P.

De las botas de Oliver avanzando por la acera.

4.—P.P.

De las botas de Oliver que tropiezan con los pies de un cuerpo tendido.

5.—P.G.

Del agente sobre en cuerpo de un hombre caído en la acera de la avenida.

OLIVER

¿Qué le ocurre?

<sup>5</sup> RICHARDOT, J. P.: *La B. D. au Programme*, «Le Monde de l'Education», enero 1977.



6.—P.M.

De Oliver y el hombre, al que se le aprecia un golpe en la cabeza. Sangra. Tiene los ojos entreabiertos.

HOMBRE

Por favor, avise a la policía.

OLIVER

Yo soy la policía.

7.—P.P.

Del rostro aterrorizado del hombre.

HOMBRE

Quieren matarme.

8.—P.G.

De Oliver de pie, dispuesto a buscar ayuda.

OLIVER

Avisaré a un coche patrulla.

#### ESCENA 2. CABINA TELEFONICA

9.—P.M.

De Oliver en el interior de la cabina, telefoneando.

OLIVER

Cruce de la avenida Tornton con la calle 14.

#### ESCENA 3. AVENIDA. NOCHE

10.—G.P.G.

Contrapicado del hombre, reclinado contra la fachada de un edificio y sentado sobre el suelo de la acera.

11.—P.P.

Del rostro de mujer que observa, escondido en las sombras.

12.—P.P.

De unos pies, con zapatos de tacón, caminando.

13.—P.P.

Del cañón de una pequeña pistola, apuntando hacia el suelo.

14.—P.P.

Del cañón de la misma pistola, por el que surge una detonación.

ONOMATOPEYA: ¡BANG!

15.—G.P.G.

Contrapicado del hombre tendido sobre el suelo.

TEXTO DE APOYO

Horas más tarde, en la comisaría del distrito...

Con este guión u otro similar se puede proponer a los alumnos:

- que dibujen las dos páginas y comparen las visualizaciones de unos y otros,
- que continúen la historia, y comparen las soluciones al conflicto.

«Aumento del grado de lectura, desarrollo de la expresión, relatos y palabras complicadas mejor retenidas y, en definitiva, un apreciable reforzamiento del espíritu de equipo». Este es el criterio del profesor Jean-Luis Delnatte sobre los resultados obtenidos gracias a la realización colectiva de historietas en el orfanato de Saint-Jean de Albi, en una clase con alumnos de diez a doce años, considerados la mayoría como casos «difíciles». «Si el niño se expresa mal, es porque no sabe definir exactamente lo que quiere... o lo que siente. La historieta es un medio de crear: el niño dibujando descubre su propio entorno al tiempo que reúne datos de la actualidad, sin referencia a un cultura histórica, supuestamente ya adquirida».

Para Antoine Roux, la historieta, lejos de dispersar la atención del joven lector, la fija. «El niño puede simular la imagen a su ritmo, cosa que no ocurre con la televisión. En realidad procede a un *desciframiento de la historieta* que es similar a su principio de hipótesis psicológica en la lectura global.»

Jean Pierre Furie, profesor en la SES (Sección de Educación Especializada) en la escuela Antaole-France de Gennevilliers trabaja con niños calificados de «deficientes», y que para él son, fundamentalmente, «retrasados escolares» que desarrollan su aprendizaje en un medio socio-cultural desfavorable. Los alumnos de diez a trece años y medio soportan durante la mayor parte de su tiempo un *bloqueo general de la expresión*. «Nos encontramos con algunos de estos niños que no quieren ni leer, ni escribir. Se sienten díscolos dentro de una clase que se define como de niños "normales" porque les han explicado que ellos son unos inadaptados. Así, aceptan interpretar hasta el final el papel que les ha sido asignado.»

Lo importante para J. P. Furie, es devolver la palabra a los niños, permitirles que se expresen de la misma forma que entienden cuando leen a través del lenguaje elegido por ellos mismos. La historieta, desde su punto de vista, es precisamente uno de esos lenguajes liberadores.

La experiencia personal que este mismo profesor nos relata, viene a reafirmar los diferentes niveles de validez que la utilización del medio ofrece al educador. El sugerido por nosotros, y que se refiere al conocimiento y dominio de los diferentes canales a través de los cuales podemos realizar una creación libre, y aquel otro buscado por numerosos maestros como medio de vitalizar las diferentes didácticas con nuevas aportaciones que conmuevan las rutinarias fórmulas aprendidas en las escuelas del profesorado. Dice J. P. Furie:

«Yo tenía un chaval de diez años que no sabía leer, e incluso rehusaba intentarlo. No hacía absolutamente nada en clase, ni siquiera escuchaba. Se encontraba allí de una forma física, pero moralmente estaba ausente, abatido, postrado. Y de repente, de un modo inesperado, "explotó". En una semana se puso a leer y a escribir (bueno, llamo escritura a una ortografía muy... fonética).

—Pero, ¿cómo pudo ocurrir este «milagro»?

—Por culpa de «Lucky Luke». Se me ocurrió llevar varios álbumes y proponerle: «Trata de reproducir los dibujos sin ocuparte del texto escrito ni del contenido de los globos». «Yo no sé dibujar», respondió el niño gruñendo. «No importa, cácalos.»

El niño «analfabeto» calcó. Ocho días más tarde, leía por primera vez en su vida. Y tal vez lo hizo porque, por primera vez también, no se encontraba ante un libro escolar.

«Yo empecé por hacerle establecer las relaciones entre sonido e imagen. Le pedí que cortara una hoja de dibujo en ocho partes con lo cual se formaron otros tantos espacios dispuestos a recibir diferentes encuadres de viñetas. En cada una de ellas debería volver a transcribir, valiéndose del dibujo, un grito exactamente igual a como él lo entendiese en función de su fantasía. El aceptó la propuesta.»

«Segunda etapa. Los niños desconocen que ignoran las reglas elementales de la confección de las páginas. Esta es la razón de que sin darse cuenta se conviertan en «solicitantes» de co-



nocimientos. Se trata de intentar un cambio completo de los roles mantenidos hasta ese momento por ellos y por mí. Realizábamos juntos los globos: dicho de otra forma, confeccionando historietas, estábamos penetrando en un conocimiento más profundo de la gramática y el vocabulario, sin que yo naturalmente se lo hiciera ver a mis alumnos.»<sup>6</sup>

Si el niño no quiere escribir, J. P. Furie le pregunta qué es lo que desearía meter en el globo. El niño, tras expresar su deseo, inmediatamente verifica si el maestro ha transcrito correctamente su idea. De este modo, jugando a las interpretaciones, el escolar se inicia en la estructura de las frases, aprende a formular preguntas, etc.

Otros dos interesantes trabajos recopiladores de posibles experiencias con la historieta en el aula son los realizados por Elisabet Baur, quien estudia las interrelaciones entre el producto y su consumo, de una manera minuciosa y empírica<sup>7</sup>, el de Michel Martin, quien describe minuciosamente, y con ejemplos de realizaciones, diversas dinámicas llevadas a cabo con escolares franceses<sup>8</sup>, y el de Roberto Aparici, que conjunta la reflexión teórica con la presentación de brillantes trabajos escolares<sup>9</sup>.

### LA FOTONOVELA

La fotonovela es, sin lugar a dudas, un subproducto del cine. Sus orígenes los encontramos en la cine-novela italiana surgida en 1947. En sus páginas, se reproducían resúmenes argumentales de películas, a través de una selección de los fotogramas más representativos, a los que se añadían textos explicativos y diálogos.

El éxito alcanzado animó al editor Mondadori a realizar una mezcla entre el cine-novela y el «comic» norteamericano, de la cual nació la fotonovela tal como hoy la conocemos. El nuevo «invento» fue masivamente consumido por un público fundamentalmente femenino, y difundido a través de la prensa del corazón. Eveline Sullerot, especialista francesa en publicaciones dirigidas a la mujer, afirma que durante la década de los sesenta las fotonovelas contaban con veinte millones de lectores a la semana.

Por más ejemplares que analicemos, no dejaremos nunca de encontrarnos ante un género sin personalidad propia, ya que su aparente novedad consiste en sustituir el dibujo por la fotografía, aprovechándose de todos los demás recursos utilizados por la historieta, tales como los globos y los textos de apoyo. La baja calidad de las historietas y la pobreza imaginativa de su realización, fuerzan a sus realizadores a incluir textos de apoyo que hagan expresiva la propia imagen. La mala iluminación y los encuadres, concebidos a partir de una raquítica planificación, colaboran a acentuar la mediocridad de la fotonovela.

Nuestro interés por este género no se basa precisamente en su calidad, sino en el número de sus lectores, la mayoría de los cuales poseen un nivel cultural bajo. Si ese es el contacto que con la lectura tienen algunos cientos de miles de escolares en nuestro país, a ese subgénero, aunque lo sea, deberemos dedicar nuestra atención, animándoles a una lectura reflexiva que pueda ser contrastada también por aquellos otros alumnos que no son asiduos a su consumo.

Los temas de la fotonovela tienden a presentar una imagen falseada de la realidad, con el ánimo de gratificar las ilusiones y sueños del lector. La

<sup>6</sup> Documentación de los Encuentros del Centro Francés del Cine para la Infancia y la Juventud (La Bourboule).

<sup>7</sup> BAUR, E.K.: *La historieta como experiencia didáctica*, México, Nueva Imagen, 1978.

<sup>8</sup> MARTIN, M.: *Semiología de la imagen y pedagogía*, Madrid, Narcea, 1987, págs. 125 a 162.

<sup>9</sup> APARICI, R.: *El comic y la fotonovela en el aula*, Madrid, Consejería de Educación de la CAM, 1989.

boda o la aventura con un espléndido ejemplar de hombre semi-salvaje y lleno de pasión se emplea para satisfacer a las clientes más lanzadas; el ser tierno y proyecto de ejemplar padre amantísimo, para agradar a las lectoras tradicionales e introvertidas. Cada colección tendrá una característica particular, pero en todas primarán los mecanismos de folletín sentimental y sensiblero. La sociedad se presentará tal como es promocionada por los guionistas: Ordenada, aséptica y casi confortable. Los personajes se mueven en ella sufriendo convulsiones que siempre achacan a ellos mismos, pero nunca al orden social, que jamás se cuestiona, como tampoco la autoridad. Todo parece inamovible, menos los celos, los engaños, los abusos del hombre hacia la mujer, los intentos de dominación sentimental. El mundo se reduce a un catálogo de pasiones que terminarán siendo asimiladas por los lectores como algo fatal e irremediable.

Tal vez uno de los efectos más negativos de la filosofía que emana de las fotonovelas sea su mensaje de sumisión y de eterna espera a imprevisibles acontecimientos que cambiarán radicalmente nuestra vida. Alejar la búsqueda personal hacia la resolución de nuestros propios problemas, para sutilmente sugerir que en la esperanza de lo fortuito radica la única salida posible, no deja de ser un patético canto a la pasividad y al abandono ante las inevitables deficiencias de un sistema que es así, y no habrá de cambiar por mucho que lo intentemos.

La identificación del público con sus «héroes» llega a tales extremos que, en una ocasión en que se realizó la versión teatral de una conocida fotonovela, algunos espectadores acudieron a la salida de artistas para insultar a la actriz que representaba el papel de «mala». Los lectores tienden a proyectar sus odios y afectos, haciendo suyos los sufrimientos de aquellos personajes con los que se sienten más identificados.

El esquematismo a la hora de tratar los personajes impide a los lectores penetrar en una profundización de la complejidad existente en las relaciones humanas. Para la fotonovela, frente a una mujer virtuosa, se encuentra una mujer fatal; frente a un hombre honrado, un antagonista ladino que pretende engañar a la mujer a la que el «bueno» ama; frente a seres heroicos y abnegados, se encuentran los egoístas y los cobardes. Pagano, nos ofrece una descripción de los tipos más frecuentes en las fotonovelas:

«Los niños normales no aparecen, en cambio abundan los huérfanos, los hijos naturales, los hijos perdidos y vueltos a encontrar. Los padres son mucho más numerosos que las madres; predomina la relación padre-hija. Los adulterios son más escasos por parte de la mujer que del hombre. Casi todos los relatos terminan en matrimonio o en reconciliación. Las mujeres están más sencillas y correctamente vestidas que en el cine. Los hombres enfermos o heridos necesitan que se les tienda una mano femenina, mientras que las mujeres, en las horas de sufrimiento, se ven destinadas a la soledad».<sup>10</sup>

### ANÁLISIS DE UNA FOTONOVELA

«Simplemente María» fue una de las novelas radiofónicas más escuchadas de todos los tiempos. Su extraordinario éxito propició el lanzamiento de su versión fotonovela en capítulos semanales, que también lograron una masiva aceptación por parte del mismo público que deseaba llorar de nuevo, esta vez con ayuda de las estampitas. Los editores llegaron a organizar concursos para que las incondicionales lectoras pudieran conocer a María y merendar una tarde junto a ella con todos los gastos pagados. Así, el personaje de ficción cobraba carne mortal en un intento por hacer aún más creíble aquella historia de desclasamiento y ascensión.

<sup>10</sup> VV.AA.: *Diccionario de los Medios de Comunicación*, Valencia, Fernando Torres, 1975.



Uno de los análisis más agudos que se realizaron sobre aquel auténtico hecho sociológico fue el estudio de Antonio Burgos en la revista «Triunfo» y del cual pasamos a ofrecerles un extracto<sup>11</sup>.

María es analfabeta por pertenecer al «lumpen» rural, pero no se culpa a nadie por ello «...la tierra da poco y por eso los vecinos del pueblo de María no son ricos». La única salida de esa situación es la emigración a la ciudad para trabajar allí como sirvienta. Aquí puede explicarse también el éxito de la historia. Muchas lectoras y oyentes se identifican, por razón de su propia situación como criadas, con las penas, dificultades y fugaces venturas de María, que, en su agónica marcha hacia la prosperidad, parece que va estrenando, a cada instante, el mundo, conforme va integrándose en la sociedad de consumo.

Empieza como historia de emigración, pero pronto se convierte en una historia de *desclasamiento*. María trabaja en una casa que le proporciona el jefe de estación de Madrid al fallarle a la chica la paisana de turno. Alberto y su compañero de estudios Carlos Estrada, los dos estudiantes de Medicina, conocen a María en el Retiro, un domingo cualquiera sentaditos en un banco...«es el príncipe azul de toda muchacha que jamás tuvo nada, es la esperanza de toda mujer que empieza a vivir».

María pierde la virginidad con el Sr. Reyna... «Aquella tarde Alberto Reyna, forzando un poco la voluntad de María, puso en su boca el primer beso... Cuando supo que ella ya no ofrecía resistencia, jugó el papel de cinico enamorado». María, al igual que no conoce el tren, debe tener también escasas nociones de sexualidad, ya que es analfabeta y no puede comprar los manuales de higiene postmatrimonial que venden por correspondencia a través de las revistas.



Fig. 103.— «Simplemente María», una fotonovela ya «clásica».

<sup>11</sup> BURGOS, A.: *Simplemente María, la historia consumista de un desclasamiento*. «Triunfo», 11 nov. 1972.

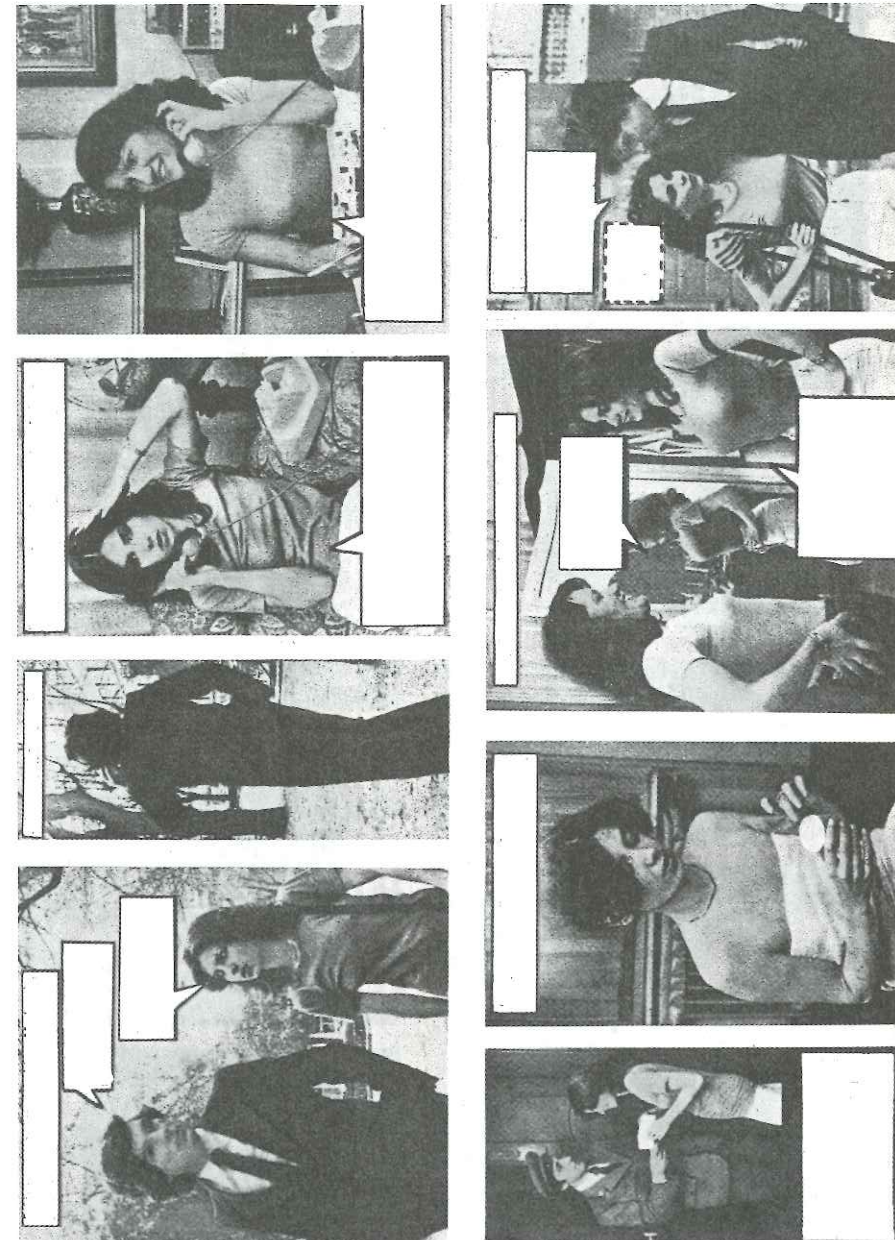
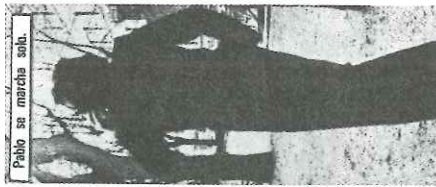


Fig. 104.— ¿Con qué textos completaría Vd. esta fotonovela? Trate de rellenar los espacios en blanco. Después, compare su versión con la de la figura 105.



Fig. 105.—¿Imaginó usted esta versión?



Como lo más natural del mundo, María echa la culpa de los mareos que empieza a sentir a la contaminación de Madrid. Su misma señora se lo hace creer así... «*La ciudad es un infierno para la salud*». «*Ella sabía que la sociedad le había quitado el derecho a considerarse honrada*.»

Cuando el padre de Alberto se entera, el mundo se hunde bajo los pies sin comprender cómo su hijo ha caído tan bajo. «*Para su abuelo, Ricardo Reyna, la solución perfecta es ayudar a María y a su hijo, pero tropieza con el orgullo de la muchacha*.»

En su gestación María encuentra la ayuda angelical, y siempre exenta de cualquier forma de concupiscencia, de Esteban, un maestro nacional, aún no integrado en el cuerpo de profesores de EGB, que se enamora de ella por lo bajito. El maestro, que ha montado una altruista academia nocturna en su casa, imparte clases de lectura, escritura y cuatro reglas a las sirvientas de los contornos. Allí acude María que como se las sabe todas, también se ha apuntado a corte y confección.

El protector y su madre buscan casa a María para cuando tenga el niño, pero al nacer llora mucho y la ponen de patitas en la calle. Esteban y la Sra. Rocío, su madre, acogen a María y aquí empieza su ascenso económico imparable. «*Sería la mejor modista de la capital*». María lo intenta todo cuando se entera de inminente boda de Alberto con Angélica, pero aquél logra evadirse.

Conviene insistir en el desclasamiento de María. Ya no se siente sirvienta, sino modista y candidata a señora de médico. Toda su aspiración es poder integrarse en la clase médica, pero con orgullo, siempre pensando en la ganancia: «*Para un médico tiene que ser más fácil ganar dinero que para una modista*». Alberto quiere ganar dinero desde el principio con una clínica de lujo: «*Instalaré una consulta con los últimos adelantos técnicos*».

Angélica, representante de la clase en que María quiere integrarse, tiene unos proyectos que son idénticos a los suyos, *quiere tener un montón de hijos, viajar con Alberto... ¡Ser feliz!* Angélica se sale con la suya, triunfante su clase, pero todo se ve truncado por la muerte en el folletín. Angélica muere de amor, como reina de romance. Alberto, enlutado, confesará después a María: *Angélica quiso tener un hijo. Por dármele murió*.

María consigue un nuevo local y contrata a dos oficiales a las que comienza a instruir: *Lo primero de todo quiero disciplina. Con disciplina, trabajaremos más... los primeros días yo os ayudaré, pero luego, lo haréis solas. Pronto tendremos más trabajo. Todos progresaremos. María-empresaria hace su autorretrato cuando comenta al ver que el negocio marcha floreciente: ¡que maravilla oír la máquina cuando es otra la que cose!*

María traslada su empresa a un chalet de zona residencial. Ya no cose para la clase media sino para gente adinerada y nobleza. Tiene chófer. Es una señora. Sólo le falta... el anillo de bodas.

Un acercamiento sistemático a los planteamientos de la fotonovela siempre similares a los que acabamos de sentetizar desde el punto de vista analítico puede encontrarse en el trabajo de Sempere «*Semiología del infortunio*»<sup>12</sup>.

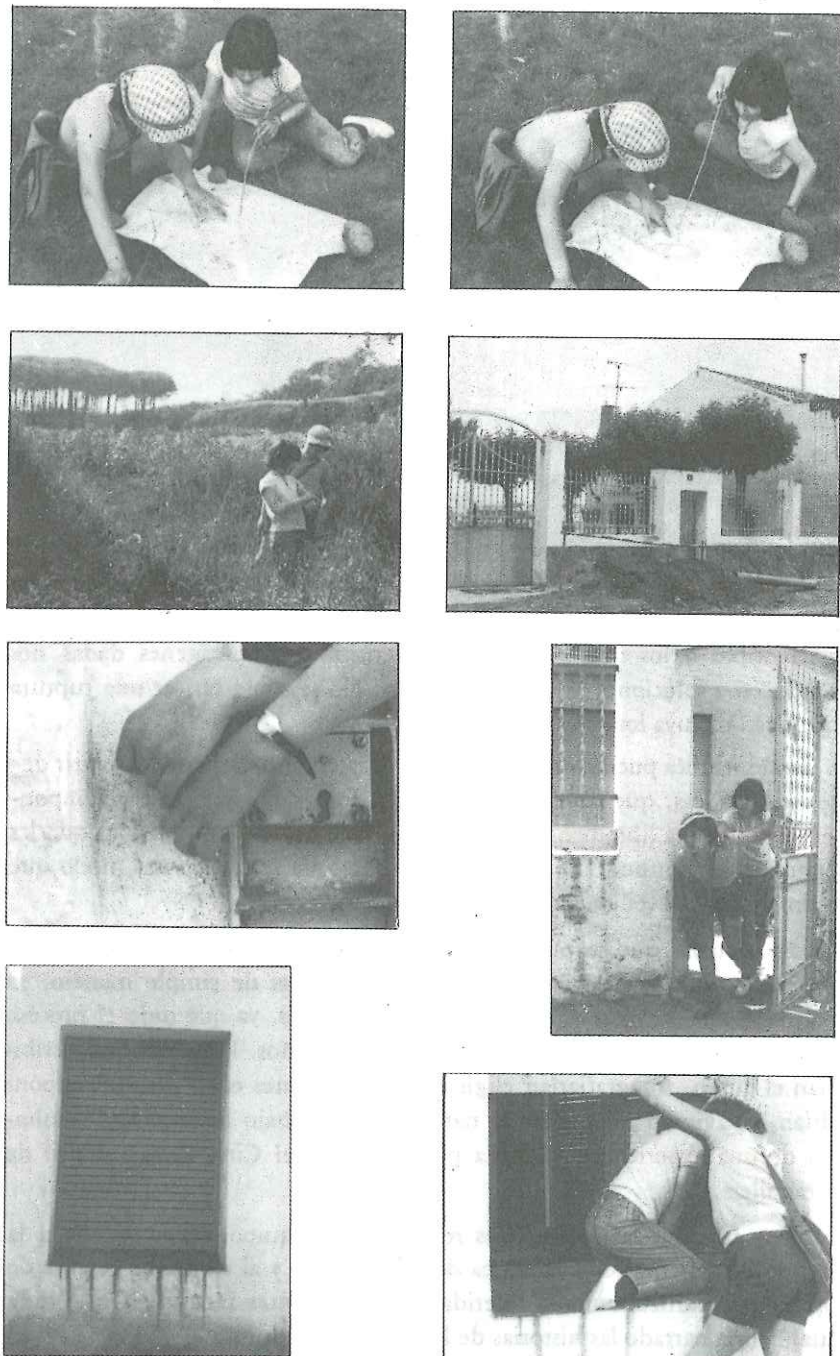
#### EL AUDIOVISUAL

Durante el desarrollo del trabajo con nuestros alumnos, solemos pedirles que sonoricen una historia contada por ellos mismos a través de diapositivas, utilizando cada vez una música diferente que permita la creación de un clima distinto. A partir de esta dinámica logramos que los escolares se

<sup>12</sup> SEMPERE, P.: *Semiología del infortunio*, Madrid, Felmar, 1976.



familiaricen con las varias posibilidades que tanto la música como la palabra o los efectos tienen para dar múltiples significaciones a la imagen. Lo mismo que un titular de periódico, según su tamaño o la página en que se encuentre, puede quitar o conceder importancia a una noticia, así la palabra consigue dar un nuevo sentido a la imagen, llegando incluso a manipularla. La elección de una música seleccionada sin tener en cuenta el guión,



podrá condicionar la forma en que el presentador o el actor realice la locución de un audiovisual; lo mismo que una narración festiva o dramática impondrá una melodía de fondo adecuada, a no ser que precisamente deseemos lograr ese violento contraste.

Antes de iniciar la realización material del audiovisual, será preciso analizar concienzudamente los contenidos que deseamos transmitir, a

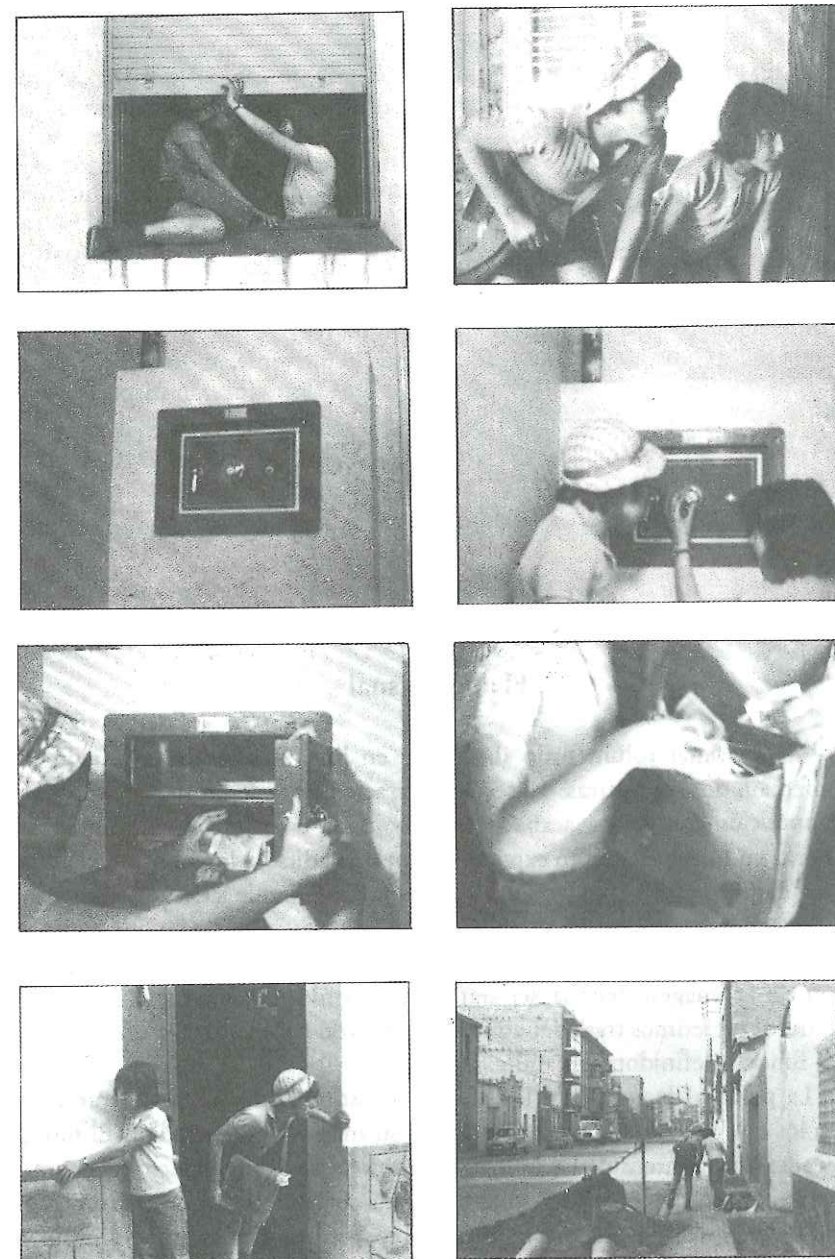


Fig. 106.— En esta ftohistorieta, realizada por los alumnos del Cine Club Granollers, Alfredo, Iván, Rosa M.<sup>a</sup>, Nuria y Jordi, la claridad del relato visual hizo innecesario el uso de globos y de textos de apoyo.



quiénes, y por medio de qué imágenes esa temática será mejor asimilada por el receptor. No es lo mismo plantearnos un montaje que intenta descubrirnos el funcionamiento de una máquina, que otro que pretenda mostrarnos los monumentos de una región. No es lo mismo relatar un cuento en imágenes secuencializadas, que intentar transmitir, valiéndonos de diapositivas, simples sensaciones a partir de manchas de color y música concreta.

Los medios que en la actualidad se manejan para realizar los grandes audiovisuales comerciales requieren una especialización técnica y, en cierto modo, el empleo de accesorios más o menos sofisticados, lo cual aumenta las posibilidades de ofrecer un espectáculo más total, aunque naturalmente no garantiza su originalidad. Trabajar con uno o dos proyectores, no ofrece las mismas posibilidades que la multipantalla, sistema para el que se requieren numerosos aparatos. Los resultados que se obtienen con una unidad de fundido, mediante el cual las imágenes van paulatinamente desapareciendo, mientras las siguientes cobran nitidez, en nada pueden compararse con los que alcanzamos mediante el simple paso manual de nuestro proyector. La sincronización automática permite programar el paso de diapositivas de acuerdo a la grabación sonora, sin vernos obligados a seguir el guión, o a escuchar las señales acústicas que nos advertirán del momento en que hemos de dar paso a la siguiente imagen.

Si a lo largo de las páginas precedentes hemos intentado impedir que un excesivo cerco técnico invalidara, o al menos detuviera, la inmediata y necesaria producción de respuestas creativas a partir de los medios que fuimos analizando, el audiovisual no podía ser una excepción. Las limitaciones que la carencia de material nos disponga, habrán de ser superadas a fuerza de soluciones de urgencia para prescindir de casi todo, menos de la imaginación. Si el equipo mínimo debiera ser un proyector de diapositivas,

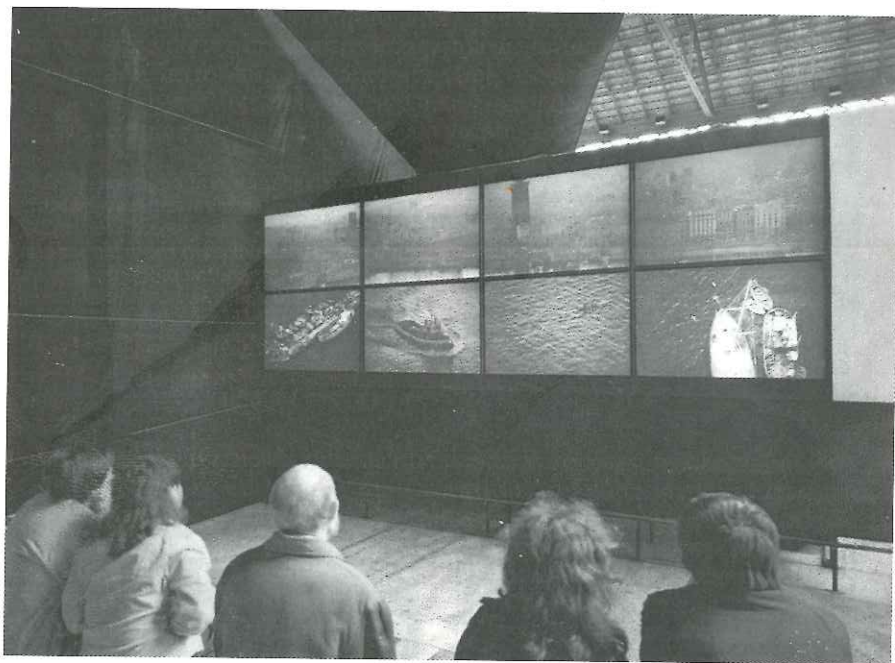


Fig. 107.— Las posibilidades expresivas del audiovisual multipantalla son muy numerosas, y será interesante que los escolares puedan contemplarlas en exposiciones y ferias diversas, para que no menosprecien la capacidad de un instrumento que, ya en sus escalones elementales, les resultará accesible y gratificante.

un «cassette» con su respectiva cinta y el material necesario para construir nuestras propias diapositivas; el equipo todavía más mínimo, es un visor de plástico, un poco de papel cebolla y nuestros labios para sonorizar. La originalidad de las pequeñas grandes obras de los alumnos, será lo único insustituible. Si el mensaje es el medio; si de acuerdo al medio elegido nuestras creaciones adquieren una diferente significación, permitamos que nuestros escolares se expresen por el mayor número de canales para que ellos mismos valoren los resultados.

#### Notas para la realización de un audiovisual

Podemos plantearnos la realización de un audiovisual a partir de:

- a) Una idea o un guión previo con imágenes captadas fotográficamente (diapositivas):
  - de la realidad;
  - de libros, cuadros, fotografías de prensa, etc.
 Diapositivas manuales dibujadas sobre papel vegetal, acetatos, técnicas mixtas, etc.
- b) Diapositivas ya existentes que puedan inspirar una idea y, tras el estudio de las imágenes disponibles, dar origen a la realización de un guión. Nos será factible recurrir a:
  - colección de diapositivas propias o aportadas sobre un tema concreto por todos los alumnos de la clase;
  - archivos privados o comerciales;
  - colecciones de filminas existentes en el mercado (arte, monumentos, paisajes, fauna, etc.).
- c) Sonidos, música, bandas sonoras de películas, composiciones, poemas, narraciones, etc.

Procesos:

- Cálculo preciso del número de diapositivas que se precisan para transmitir los contenidos deseados y fijación del motivo concreto de cada una de ellas. La realización de un «story board», similar a los que el lector encontrará en el capítulo dedicado al cine, resultará muy útil para lograr una visión de conjunto de lo que aproximadamente queremos decir con cada imagen aunque todavía no las tengamos captadas y/o seleccionadas.
- Selección rigurosa del material, para lograr que cada imagen asuma la representación de aquello que deseamos expresar.
- Contar, si ello fuera posible, con más de una imagen para cada unidad de narración visual, con objeto de disponer de un margen de selección, de acuerdo a las características que van a primar en el audiovisual: tipo de fotografía, color, formas de encuadre, estética general, etc.
- Adecuación entre sonido e imagen.
- Previsión y ensayos que fijen el ritmo de progresión de la imagen y el sonido. Adecuación de los fundidos para el caso en que se disponga de dos proyectores. Señales de paso manual cuando sólo contemos con un proyector.
- Estudiar detenidamente cuándo una imagen debe ser mantenida un tiempo determinado dada su importancia narrativa o la del texto o la música que la acompaña, y cuándo debe pasar más velozmente para transmitir al espectador sensación de movimiento o sugerir un paso de tiempo lento o rápido.



## DINÁMICAS PARA APLICAR EN EL AULA

— Consigamos realizar una narración mediante una serie de imágenes que relaten una historia en continuidad o emitan un mensaje por simple contraposición de ideas.

- A partir de una página o poster que contenga numerosas acciones independientes (la calle de una gran ciudad, el mercado, el parque, etc.) solicitar del alumno que establezca relaciones entre los personajes o acciones, pidiéndole que describa un hecho que no se encuentra narrado, pero que le podría ocurrir al personaje elegido si continuara efectuando el recorrido que se sugiere en la foto o dibujo.

— Relacionemos reflexiva y creativamente a nuestros alumnos con los medios historieta y fotonovela, bien conocidos por ellos a través de sus lecturas habituales.

- Analizar conjuntamente diferentes historietas y constatar la importancia que dan al texto y al diseño. Cómo abordan los guionistas los conflictos, y cómo los resolverían ellos. Qué diferencias existen entre los personajes de fotonovela y las gentes que ellos conocen. Establecer relaciones entre el tema objeto del análisis y otros parecidos que ellos recuerden haber escuchado o leído en un libro, en la crónica de sucesos, o haber visto en alguna película.

- A partir de una historia o fotonovela ya existente, cubrir los globos y los textos de apoyo con papel blanco o corrector líquido y, empleando las mismas imágenes, intentar contar una historia original en cuanto a narración y diálogos.

- Establecer diferencias y comparaciones entre la historieta la fotonovela.

- Relatar un paso de tiempo (elipsis) de forma gráfica sin recurrir a las explicaciones literarias (textos de apoyo) que clarifiquen este hecho. Ejemplo: utilizar tres imágenes en las que la primera y la tercera sean dos momentos temporales diferentes, utilizando la segunda como elemento sugeridor del paso del tiempo entre una y otra.

- Variar la ordenación de una página de fotonovela o historieta alterando la continuidad de las imágenes, y por lo tanto la narración planteada.

- Idear nuevos signos cinéticos que respondan a necesidades de expresar un ruido o un movimiento en las historias planteadas por los propios alumnos. Que el profesor solicite a sus autores que éstos expliquen al resto de los compañeros cuáles fueron los planteamientos bajo los que se estableció la convención gráfica.

- Solicitemos a los alumnos que, valiéndose de filminas, confeccionen una historia, partiendo del dibujo con un guión en el que se concreten los diálogos de los personajes si los hubiere, el texto explicativo, los ruidos y la música.

- El mismo ejercicio, a partir de diapositivas manuales confeccionadas en el aula. Utilizar imágenes previamente planificadas, relacionar imágenes creadas independientemente y, en ambos casos, jugar con imágenes figurativas y abstractas.

- Realizar una fotonovela a partir de las imágenes que los alumnos obtengan fotográficamente o recorten de los periódicos. El tema podrá ser libre o decidido en común, buscando su relación con algún hecho de actualidad.

— Integremos, finalmente, toda la experiencia acumulada en el desarrollo de las dinámicas anteriores, proponiendo a los alumnos la creación de varios audiovisuales según los siguientes pasos.

- Formación de equipos de trabajo.

- Determinación del tema, sus líneas generales y género que deseamos abordar (documental, reportaje, ficción, etc.).

- Confección del guión definitivo.

## Una experiencia concreta

Noemí Martínez nos cuenta así un trabajo realizado en el colegio «Estilo», de Madrid:

A partir de cierta edad, la pintura libre ya no gratifica constantemente a los niños y hay que sugerirles nuevos procedimientos y actividades. No me gusta quedarme solamente en mi área de dibujos y manualidades y procuro, según sean los grupos, apoyarme en otras actividades paralelas: realizar un periódico, hacer teatro, marionetas, visitas a exposiciones, ir a funciones teatrales, etc.

Este año, a partir de unos cursos de verano, agregué otra actividad, que en parte ya la había realizado en comics, carteles, etc.: la imagen. La incorporé en este curso más profundamente y me explayé más con los alumnos de 8.º. Con esta clase tengo tres horas semanales por la tarde, y la primera evaluación la dediqué íntegramente a la imagen. En ella realizaron fotonovelas, audiovisuales y pintaron directamente en el celuloide logrando unas películas de dibujos sorprendentes. Todo el curso no lo he podido dedicar a esto, pues tengo que dar las clases incluidas en el programa de dibujo técnico y pintura. Actualmente están realizando tres cortos en super 8. No me gusta darles demasiada teoría, ni cansarles con charlas ni citas, prefiero que ellos mismos investiguen, se equivoquen y que consigan los resultados previstos o imprevistos en búsquedas individuales y colectivas.

La clase, de 27 alumnos, es mixta. Comencé contándoles, en rasgos generales, la importancia de la imagen en la sociedad moderna, y la necesidad de saber valorarla y poder hacer su crítica. Como primer ejercicio les leí un relato corto muy sugerente para que ellos lo dividieran en distintas viñetas y que luego dibujaran cada una de ellas. Después les hablé de las posibilidades del audiovisual, en el que se unieran sus propios dibujos e historias con el sonido. Primero escribieron cada uno un relato, para luego seleccionar los que más les gustaran. Antes de la lectura y selección, les dije que tenían que tomar en cuenta que el relato, además de interesarles por el tema, sirviera plástica y auditivamente en su ejecución.

Se realizaron tres audiovisuales: el que nos ocupa, «Iker», ha sido escrito y realizado por niñas de trece años. El relato les pareció bonito en el tema por los problemas de comunicación familiares, en la plástica por los paisajes en que se encuentra la narración: calles, puerto pesquero, barcos, mar, etc.; y los posibles sonidos: ruidos de coches, el mar, una tempestad. Trabajaron en el primer guión, lo dividieron en los distintos episodios, y la organización y ejecución fueron completamente libres. El material es simple: papel cebolla, rotuladores, y los marquitos para diapositivas.

Cuando vieron proyectados por primera vez sus dibujos quedaron sorprendidas, no esperaban ese resultado y les dio más ánimos de seguir trabajando a ellas y a los otros grupos.

La grabación también la hicieron en completa libertad para la selección de voces, música y sonido ambiental. Esta parte quizás les dio más trabajo, por no haber nunca realizado este tipo de grabaciones.

El audiovisual como tarea de equipo es muy interesante y gratificador para los chicos por sus resultados. El profesor debe saber estimularles constantemente y valorarles su trabajo, y poner un gran empeño para que se llegue a un resultado final.

### «Iker» audiovisual realizado por niñas de 8.º de EGB

Era una noche como todas las demás. La típica escena del padre sentado en un sofá y la madre y los hijos poniendo la mesa. De pronto, alguien rompió el silencio. «¿Por qué?», dijo Iker, el hijo mayor. Como era de suponer, el padre respondió: «¿Por qué, qué?». «¿Por qué siempre la misma escena?, ¿por qué tú descansando mientras mamá trabaja?, ¿por qué esa comodidad?, ¿por qué ese silencio?, ¿por qué esa incomunicación?, ¿por qué no nos comprendemos?, ¿por qué sólo nos miras para regañarnos?, ¿por qué todo esto?». «Cállate, ¿no ves que soy tu padre?». «Serías mi padre si intentarás comprendernos. (SUENA UNA BOFETADA) «¡Vete ahora mismo de mi presencia!» (SE ESCUCHA UN FUERTE PORTAZO).

El, decidido, bajó las escaleras y se fue andando rápida y tristemente, sin esperar un momento, hacia el muelle entre los ruidos estridentes de la ciudad. (SONIDO DE TRAFICO Y VOCES).



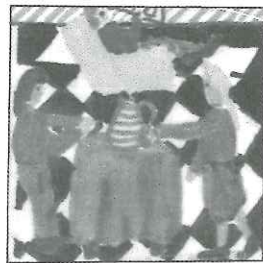
Pasó allí la noche meditando y viendo cómo se alejaban los barcos de los pescadores hasta desaparecer. «Nunca más volveré», dijo, dirigiéndose al mar. (MUSICA Y SONIDO DE VIENTO). Más tarde amaneció y el cielo se volvió de color rosa. Ya volvían los pescadores con lo que habían pescado; entonces, decidió: ¿dónde estaría mejor que con ellos?, ¿dónde su padre no podría encontrarle? Sí, con ellos.

Se subió a una pequeña barca sin pedir que nadie se encargara de él. Salieron por la mañana. Estuvo casi toda la noche solo, pensando lo feliz que era con aquellos compañeros.

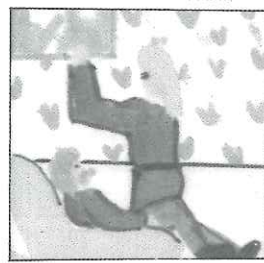
Empezó una tempestad. (MUSICA) Los pescadores hacían lo que podían para dominar el barco. Iker, ante aquella tempestad, no pudo mantenerse mucho en pie. Un golpe de aire junto con unas cuantas olas le arrastraron tirándole al mar. Nadie le escuchaba a pesar de sus gritos.

Al día siguiente dijeron. «¿Sabes algo del chico?». «No sé, quizá se haya ahogado.» (MUSICA).

FIN



La típica escena



El padre sentado en el sofá



¿Por qué?



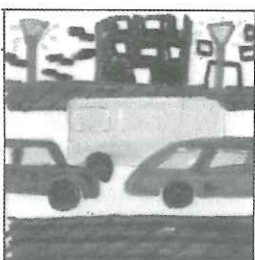
¿Por qué, qué?



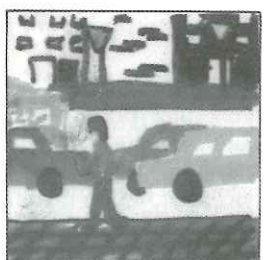
¡Vete ahora mismo de mi presencia!



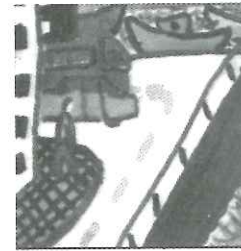
El, decidido, bajó las escaleras...



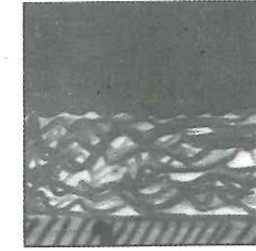
... y se fue andando...



... rápida y tristemente...



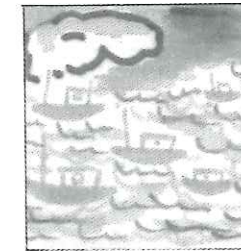
... hacia el muelle.



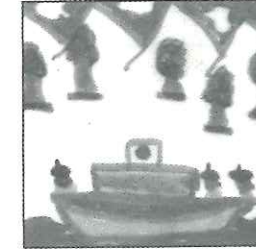
Pasó la noche meditando



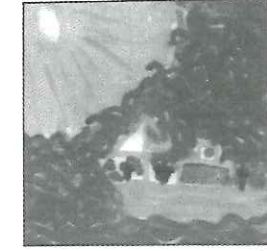
¡Nunca más volveré!



Amaneció. Volvían los pescadores.



¿Dónde estaría mejor que con ellos?



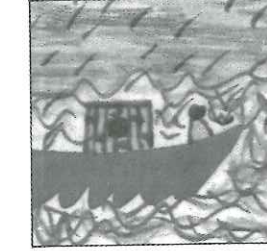
¿Dónde su padre no podría encontrarle?



Subió a una pequeña barca.



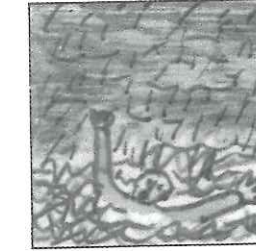
Estuvo casi toda la noche sólo, pensando.



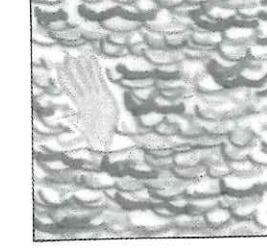
Empezó la tempestad.



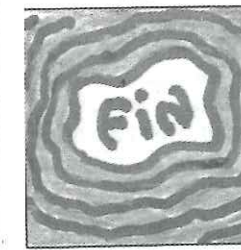
Unas cuantas olas le arrastran tirándole al mar.



Nadie le escuchaba a pesar de los gritos.



Al día siguiente dijeron: «Quizá se haya ahogado».





---

## LA IMAGEN EN MOVIMIENTO

---

Cuando hablamos de imagen en movimiento, nos estamos refiriendo a un efecto, a una sensación. La reproducción luminosa de la realidad no se mueve, pero la técnica consigue que nuestro sistema perceptivo pueda recibir la ilusión de ver movimiento cuando es bombardeado por una rápida sucesión de imágenes fijas. El fenómeno de la persistencia de los estímulos ópticos, una vez que desaparece la fuente que los produce, fue enunciado ya en 1828. El psicofísico belga Joseph Plateau lo describió después de reflexionar sobre la forma en que se «ven» las gotas de lluvia al caer, los fuegos artificiales, los radios de una rueda que gira. Investigadores posteriores experimentaron los efectos visuales de fotografías proyectadas en sucesión a gran velocidad, hasta que en 1895 los hermanos Lumière hicieron la primera exhibición cinematográfica<sup>1</sup>.

Si observamos una película, no vemos más que fotografías muy similares colocadas unas a continuación de las otras. Cuando se proyectan, lo hacen a una velocidad de 24 unidades por segundo y están expuestas ante nuestros ojos aún menos tiempo de 1/24 seg. porque en ese tiempo también tiene que dar un salto la película desde una imagen a la siguiente, instante en que un obturador impide el paso de luz y deja en negro la pantalla.

Los tubos de neón con luces «móviles» consiguen ese efecto por alternancias entre el apagado y encendido de puntos luminosos próximos, desencadenando lo que se conoce como «fenómeno phi».

En el receptor de televisión, solamente hay un punto luminoso en cada momento. Un punto que recorre vertiginosamente las 625 líneas de la pantalla en su totalidad una vez cada veinticincoavo de segundo.

En las imágenes no hay movimiento. Existen sistemas que fotografían intermitentemente a gran velocidad y pasan ante nosotros lo que han «visto» a la misma velocidad, y con igual intermitencia que lo captaron. Nuestros ojos, nuestra percepción hacen el resto. Pero, para entendernos, decimos que las imágenes del cine y las de la televisión son imágenes en movimiento.

### CINE Y FASCINACIÓN

El cine, junto a la televisión, es en la actualidad uno de los más poderosos medios de fascinación. Al llegar a estas alturas de nuestro trabajo, de nuevo nos encontramos ante esos dos conceptos a los cuales nos referimos en el primer capítulo de esta obra: Realidad y representación. ¿Cuántos de los asiduos espectadores de salas cinematográficas que no posean un acep-

---

<sup>1</sup> Un acercamiento sencillo, pero riguroso, a los mecanismos perceptivos, puede lograrse a través de COHEN, J.: *Sensación y percepción visuales*, México, Trillas, 1973.

table espíritu crítico, deberán de abandonarse incondicionalmente a la «magia» de las fulgurantes imágenes hasta llegar a confundir la realidad misma con su representación? Esta cotidiana asimilación se ve potenciada por varios factores, unos de orden físico y otros con soporte psicológico. Entre los primeros cabe destacar la oscuridad de la sala; las grandes pantallas que tienden a cercar al espectador, la música seductora y los efectos sonoros que en la actualidad surgen de los lugares más insospechados; los personajes que, en grandiosos primeros planos, musitan, lloran o nos sonríen, como si viajaran junto a nosotros en cualquier autobús abarrotado; los intentos de cine olor, fracasados en su momento, mañana podrán constituir otro elemento que sirva para afianzar ese sentimiento de fascinación tal como en su día ocurrió con las películas en relieve. Con respecto a los factores de orden psicológico, tal vez uno de los más característicos sea ese sentimiento, universalmente compartido, por huir de nuestras preocupaciones diarias.

La actitud de identificación del espectador medio con los protagonistas de las películas, es otro de los factores que viene a reforzar el poder de la penetración de la imagen. Salirnos de nuestra propia personalidad para cobrar, aunque sólo sea durante noventa minutos, una nueva piel; suplantar a un personaje en sus aventuras, sus éxitos y sus conquistas, autoaccediendo a sus expectativas de triunfo, no deja de ser una conquista que permite en cierta medida romper con la mediocridad de la propia existencia.

El espectador llega a la conclusión de que el cine debe ser así, porque así se lo han hecho ver los que tienen el poder para ofrecerle sus productos cinematográficos con campañas que si no convencen, al menos hacen consumir. ¿Es el cine que nos gusta, o es el cine que estamos acostumbrados a ver? El realizador cubano Julio García Espinosa escribe al respecto:

«El cine comercial hace descansar su interés en índices como son los altos costos o la grandilocuencia técnica, los "grandes" actores, los grandes movimientos de figurantes. Lo cual demuestra que nunca es más convincente la ideología que cuando está enraizada en las realidades más concretas. Es innegable que si queremos aumentar la producción, nuestra películas tienen que hacerse a bajo costo. Nuestras cinematografías tienen que rechazar el concepto de que el cine para ser cine tiene que ser caro. Nuestros países son pobres y para salir de la pobreza tenemos que desarrollarnos en una gran austeridad. Nuestras cinematografías no pueden ser una excepción. Es más, todos sabemos que el futuro de la humanidad no es el de satisfacer necesidades artificiales sino el de acabar de satisfacer las necesidades fundamentales del hombre. De todos los hombres. El nivel de vida que engañosamente proponen los norteamericanos no alcanzaría ni para 600 millones de personas según estadísticas bien documentadas (...). Nadie pretende estar en contra de la técnica ni del desarrollo técnico. Pero en la técnica hay opciones. Y hay que saberlas seleccionar de acuerdo a nuestras necesidades. Y hay que saberlas poner a disposición del hombre y no para sumisión del hombre».<sup>2</sup>

Utilizar los medios de que disponemos, y expresar lo que deseamos sin seguir los dictados de los que marcan la moda de la cultura, serán dos buenos principios a partir de los cuales estaremos en condiciones de permitir que nuestros niños se expresen sin limitaciones. Crear en libertad posiblemente sea uno de los hechos más hermosos de esta vida. Los que hemos vivido las censuras y las autocensuras de estos inhóspitos años clavados en el recuerdo, sabemos el valor que para el desarrollo de la capacidad creativa del niño tendrá el que éste no se vea obligado a volver la cabeza constantemente para observar la cara que ante su obra pondrán sus padres, sus maestros o sus otras autoridades. Recordando a aquel profesor que hacía que sus alumnos hablaran con un muñeco vestido de maestro para poder conocer todo aquello que no se atrevían a decirle a él, estamos cobrando conciencia

---

<sup>2</sup> «Revista de Cine Cubano» núms. 82-82.



de las dificultades que todavía habremos de vencer para conseguir una auténtica aproximación a la creación libre. Esa expresión que parta de la propia elección del niño, y no de nuestra inspiración hacia las parcelas creativas en las que nos sentimos «especialistas».

Nuestras experiencias al plantearnos improvisaciones con niños, casi siempre han resultado desoladoras. Los estereotipos inculcados por TV son tan fuertes que, al no ofrecer el medio otros programas más creativos, los existentes bastan para neutralizar el poder de imaginación de los pequeños telespectadores. Lo único que desean es encarnar el personaje del héroe del serial del mes. En general, ellos hacen suyas esas conductas al contemplarlas como las únicas que les ofertan posibilidades lúdicas. La alternativa no puede ser otra que permitirles ese tiempo de recuperación del que hablaba A. S. Neill. Que hagan «eso» hasta que se cansen, hasta que descubran gracias a la sensibilidad de animadores vitales las grandes posibilidades de originalidad y de insospechado juego que existe dentro de ellos mismos. La realidad es ésta: Se está esterilizando al niño, se están empujando sus posibilidades expresivas, se están masificando sus conductas mediante un tipo de programas, interminables series compradas al peso, en las cuales los objetivos no son precisamente hacer seres libres, creativos y críticos.

Cuando algunos padres nos preguntan, casi molestos, si con estas ideas estamos en contra de Walt Disney, nosotros les contestamos que son ellos quienes parecen estar en contra de todo lo demás. La falta de originalidad y de interés de ciertos padres por renovar las lecturas infantiles, resulta sorprendente. Es como si lo que a ellos les ha valido durante años, necesariamente tuviera que servir a sus hijos. Su dirigismo imponiendo «morosamente» una alternativa única para la lectura o el cine de sus hijos, es el que está destruyendo las posibilidades de desarrollo de una sensibilidad propia. Ante tan masiva desproporción ¿a alguien pueden extrañar los resultados de las encuestas en las que pomposamente se rinden cuentas de los gustos imperantes? Nosotros estamos por la divergencia, pero por una divergencia real, con igualdad de oportunidades para todos. ¡Cuántas espléndidas películas se podrían alternar con las producciones de Walt Disney! Sin embargo, analizando las programaciones de los últimos años, comprobaremos como la multinacional Disney Productions ha conseguido colocar en España la mayoría de sus productos. ¿Por qué Disney y no otros también?

¿Cuántos padres se han parado a reflexionar sobre los contenidos de estas películas? En el mundo «ideológico» de los perros de Disney existe una exacta copia de los comportamientos del mundo adulto: La competitividad, el papel de las hembras asumiendo siempre el *rol* de «inocentes» y pasivos seres desencadenantes de la agresividad de los machos en lucha por su conquista; los estímulos dirigidos hacia la consecución de ese triunfo personal y social universalmente aceptado; la bondad y la maldad como únicas conductas posibles... Todos, absolutamente todos los comportamientos reflejados en los personajes de Disney conducirán irremisiblemente a una acomodación total del niño a la sociedad que la Compañía propugna. No interesa descubrirle las posibilidades de cambio, perfeccionamiento o transformación, los objetivos son adaptar, inmovilizar, desarmar.

La conclusión, si es que algo se puede concluir con el corto análisis que el espacio nos permite, partiría de un sentimiento de duda en cuanto a las posibilidades que al niño se le ofrecen para desarrollar una mayor sensibilidad, dentro de una escuela de espaldas a la vida. Sentirse libre después de soportar siete horas de autoritarismo, no es la mejor fórmula para producir creatividad. La escuela debe ofrecer los medios que permitan al niño y al joven emitir propuestas acordes con los estímulos recibidos del mundo exterior, y contrastar las de otros compañeros; desconstruir los mensajes para conocer su intención y la forma en que fueron producidos.

Nos alineamos con aquellos que opinan que es preciso hacer pasar al espectador de su actitud pasiva de fascinación mistificada a una actitud activa de comprensión. Sin embargo, sabemos que hay gentes intentando llegar más allá y con ellas también queremos caminar, ya que una comprensión sin la contrapartida de la propia creación, podría seguir perpetuando la pasividad a la que nos vemos sometidos.

La conclusión, pues, tal vez pudiera ser una simple oferta a nuestros alumnos y una predisposición por nuestra parte para convertirnos en animadores de sus expectativas no realizadas: «Si no te gusta lo que ves, puedes hacer algo distinto, y si te gusta, también».

### APROXIMACIÓN A LA EXPRESIÓN CINEMATOGRAFICA

En absoluto pretendemos tratar este tema de una forma totalizadora, ya que el espacio dedicado al medio en el contexto de un trabajo que intenta abordar una introducción a la imagen en general, no nos lo permite. Deseamos, tan sólo, esbozar algunos apuntes que sirvan a los profanos en la materia como punto de referencia. Si a partir de estas notas se consigue crear una serie de dinámicas que posibiliten el posterior rodaje de una película íntegramente realizada por los alumnos, nos daremos por satisfechos.

Para llegar a este momento, suponiendo que se haya conseguido generar un verdadero interés en el aula, será imprescindible ampliar ciertos conocimientos técnicos, particularmente en lo que se refiera a fotografía y montaje. Con esta intención remitimos a nuestros lectores a la sección bibliográfica donde encontrarán varios títulos en los cuales se abordan las técnicas del 8 y Super 8.

El lenguaje cinematográfico posee sus propias unidades de narración. Lo mismo que la literatura divide sus bloques de lectura en capítulos y el teatro en actos y cuadros, el relato escrito, a partir del cual se efectúa la filmación, se llama *guión*, la síntesis de éste *sinopsis*, y las partes en que puede descomponerse toda película para su realización y análisis, *planos*, *escenas* y *secuencias*.

Se denomina *plano* a la unidad mínima de lectura, o sea al material válido de cada *toma* (película virgen que se impresiona desde que el motor de la cámara se pone en movimiento hasta que se detiene). Para facilitar la comprensión diremos que, en una película donde se relata el asalto a un castillo, el *plano* podría ser la visión que mostrara al protagonista desenvainando su espada.

La *escena* corresponde a una serie de planos que desarrollan una acción continuada en el mismo ambiente. En la película anteriormente citada, el duelo que tiene lugar en el contexto de la toma del castillo sería una *escena* que se podría desarrollar continuamente en un espacio interior o exterior (almenas, sala de armas, escaleras, etc.).

La *secuencia* está formada por un conjunto de escenas directamente relacionadas y que abordan dentro del relato un hecho unitario en espacio y en tiempo. El asalto al castillo con su conjunto de planos y escenas, constituiría una *secuencia*.

La *sinopsis*, o resumen del *guión*, consiste en una síntesis telegráfica de todos los acontecimientos de la historia y de las acciones realizadas por sus protagonistas. En numerosas ocasiones, con una simple *sinopsis* podemos apreciar el interés del tema que se nos propone.

Esta es la forma habitual de plasmar la idea cinematográfica antes de convertirla en *guión literario* que, a su vez, el director, con su visualización del rodaje, evolucionará hacia el *guión técnico*, en el que hará constar la planificación de toda la película.



Incluimos a continuación dos sinopsis completas y el fragmento de un guión.

### *Sinopsis 1*

#### **La gran ilusión**

Argumento y guión: Jean Renoir y Charles Spaak  
Director: Jean Renoir

En el curso de una operación de reconocimiento durante la primera guerra mundial, el avión francés pilotado por el teniente Maréchal y en el que va el capitán de Estado Mayor De Boildieu, es abatido y hechos prisioneros sus ilesos tripulantes, a los que el jefe de la escuadrilla enemiga, capitán Von Rauffenstein, acoge cortésmente y obsequia antes de su traslado a un campo de concentración. En éste, Maréchal y De Boildieu hacen amistad con Rosenthal, hijo de un banquero judío; con un actor de teatro, un ingeniero y un profesor de enseñanza media. Como a todos les acucia el deseo de fugarse, el ingeniero estudia el trazado de una galería subterránea, que inmediatamente empiezan a hacer. La caída de Douamont, importante punto estratégico francés, llena de orgullo a los jefes del campo. Con la colaboración del actor, Maréchal organiza una representación teatral, a la que invita al comandante enemigo y a sus oficiales. De pronto, Maréchal interrumpe el espectáculo para anunciar que sus compatriotas han recuperado Douamont e inicia el canto de la «Marsellesa», que todos los franceses secundan con entusiasmo. Los alemanes se indignan y el comandante ordena que lleven a Maréchal a una celda de castigo, en la que permanece incomunicado mientras sus compañeros prosiguen la construcción de la galería. Pero cuando el comandante da por terminado el castigo de Maréchal y el grupo de prisioneros se dispone a huir por el pasadizo recién abierto, bruscamente llega la orden de traslado a otro campo, del que De Boildieu y Maréchal pasan a una fortaleza en la que encuentran a Rosenthal. El comandante de la fortaleza es Von Rauffenstein, al que las numerosas heridas en combate, que le obligan a llevar constantemente un aparato ortopédico, dejaron inútil para el servicio activo. Rosenthal comunica a sus amigos que tiene un plan minucioso para traspasar los recios muros de la fortaleza y llegar hasta Suiza, desde donde podrán volver a Francia. Rauffenstein, frío y autoritario respecto a los demás prisioneros, distingue a De Boildieu con especiales atenciones. Una noche le confiesa el motivo de esa diferencia de trato: tanto De Boildieu como él mismo son aristócratas y eligieron voluntariamente, en tiempos de paz, la carrera de las armas. Estas dos circunstancias, a su juicio, les unen por encima de los demás. Un acto de rebeldía en la sección que ocupan los prisioneros rusos produce un momento de desorganización en la guardia de la fortaleza. De Boildieu idea provocar una situación análoga para que, aprovechando la confusión, puedan huir Maréchal y Rosenthal. El plan se cumple exactamente, pero De Boildieu, se niega a marchar: la confianza que en él ha puesto su colega alemán le impide cometer un acto que considera como desleal a su dignidad y a su carrera. Y mientras los soldados alemanes le persiguen por la terraza creyendo que es él quien trata de escaparse, Maréchal y Rosenthal logran salir del recinto. Rauffenstein intimida a De Boildieu para que se entregue y ante su negativa dispara contra él, hiriéndole mortalmente. En su huida, Rosenthal se produce una lesión en un tobillo, que les obliga, a él y a Maréchal, a esconderse en una granja. La dueña, Lotta, una bella mujer, que vive solo con su hijita, pues su marido y sus hermanos murieron en la guerra, descubre a los intrusos, pero se apiada de ellos y decide ayudarles. Entre Maréchal y la granjera surge el amor, que no dura mucho, ya que, en cuanto Rosenthal se

siente capaz de proseguir la marcha, han de abandonar el refugio. Y cuando en su penosísima caminata por la nieve cruzan la frontera y se sienten seguros en Suiza, Maréchal no tiene otra ilusión que el próximo final de la guerra para volver en busca de la bella alemana.

### *Sinopsis 2*

#### **Emilia... parada y fonda**

Argumento y guión: Carmen Martín Gaité y Juan Tébar  
Director: Angelino Fons

Emilia y Patricia, hermanas, viven en Alcalá de Henares con su tía Ignacia, que les inculcó severas reglas y convicciones puritanas. Patri resulta ser eso que suele llamarse «una fresca». Emilia, más sensible, una frustrada.

Emilia tiene un novio, Jaime, que sueña con irse al extranjero. Patri se escapa de su casa; Emilia queda sola y se entrega a un viudo llamado Joaquín, próspero negociante, que está aburrido de una querida antigua y necesita de alguien para cuidar a su hijo pequeño. Emilia y el viudo se casan.

Al cabo del tiempo vuelve Jaime, pero ya no hay posibilidad de realizar el amor idealizado de niños.

En un viaje que tienen que realizar Joaquín y Emilia, ésta abandona a su marido y se va a Perpignan. Un sueño de niños. Emilia con un joven francés, vive una noche de amor, quizá la única. Al día siguiente vuelve a Alcalá de Henares, pero ya ha vivido su aventura y regresa a su secreto. Ha valido la pena.

### *Fragmento de guión cinematográfico*

#### **El espíritu de la colmena**

Argumento y guión: Angel Fernández-Santos y Víctor Erice  
Dirección: Víctor Erice

SECUENCIA 16. ESCENA 1. FACHADA DE LA CASA DEL APICULTOR. Ext. día

Frente a la verja de entrada a la casa del apicultor, José, el encargado de la finca, tiene preparado para partir un tílburí tirado por una yegua cana. En la parte posterior del tílburí hay un barril de licor, un par de sacos, panales, cajones de colmenas. El Apicultor sale de la casa llevando en la mano una cartera de cuero. Va hurgando en los bolsillos de la chaqueta, tratando de encontrar algo que cree haber olvidado y no logra recordar. A veces se para. Un balcón se abre en el piso superior. Teresa, su mujer, aparece en bata, con un sombrero negro en la mano.

*Teresa.*—Fernando...

El Apicultor se vuelve. Levanta la cabeza y da unos pasos. Teresa deja caer el sombrero. El Apicultor trata de cogerlo al aire, pero no lo consigue. Lo tiene que levantar del suelo. Hace un gesto de gracias a su mujer, y se lo encasqueta. Sube al tílburí y toma asiento. José arrea a la caballería.

*José.*—Arre, torda...

El coche se pierde carretera adelante.  
Encadenado.



SECUENCIA 16. ESCENA 2. HABITACION DE LAS NIÑAS. Int. día

*Música alegre, popular.*

Ana e Isabel, todavía en camisón, aparecen enzarzadas en una pelea muy divertida. Se persiguen por encima de las camas. Se tiran las almohadas. Siempre alegres, riendo, jugando. El ruido que arman es notable.

SECUENCIA 16. ESCENA 3. PASILLO Y HABITACIONES. Int. día

Milagros, escoba en mano, va atravesando, una tras otra, las habitaciones del primer piso, corriendo a pasos cortos. El escándalo que arman las niñas va en aumento. Milagros va hablando en voz alta, diciendo: *Milagros.*—Ya está, ya está armada la república...

SECUENCIA 16. ESCENA 4. HABITACION DE LAS NIÑAS. Int. día

*Risas de las niñas.*

La puerta de la habitación se abre y entra Milagros.

*Milagros.*—Pero ¡qué clase de escándalo es éste!

Las niñas no cesan, sin embargo, en su persecución. Es más, Ana aprovecha la entrada de Milagros para parapetarse detrás de ella. Isabel se queda con la almohada levantada, en suspenso, frente a la criada. Milagros da un golpe con la escoba en el suelo, a lo chamberlan de palacio, y grita:

*Milagros.*—¡Se acabó!

Isabel frunce el entrecejo, aprieta los labios y arroja la almohada encima de la cama.

*Continúa la música alegre, popular.*

SECUENCIA 16. ESCENA 5. CUARTO DE BAÑO. Int. día

*Continúa música muy alegre.*

Milagros vigila ahora de cerca el aseo matutino de las niñas, en el cuarto de baño. El clima de fricción continúa. Ana acumula una cantidad enorme de pasta de dientes sobre las cerdas del cepillo, en plan de provocación. Isabel, siempre en su papel de persona más mayor y distante, se moja la cara de una manera muy guasona y refinada, utilizando nada menos que la brocha de afeitarse de su padre. Milagros fuera de quicio, se la arrebata de las manos.

*Milagros.*—¡Trae acá, Satanás!

SECUENCIA 17. ESCENA 5. COCINA. Int. día

*Continúa música.*

En la cocina, José, el marido de Milagros, está desayunando magras de jamón con tomate...

Uno de los términos que aparecen en este fragmento de guión y que tal vez sea desconocido para los lectores es el de *encadenado*. Este efecto consiste en la desaparición gradual de una imagen para ser sustituida por otra que, por medio de la sobreimpresión, va ganando nitidez hasta sustituir totalmente a la primera. Dos imágenes se suceden fundiéndose. El *fundido encadenado* se emplea para indicar un paso de tiempo y consiste en la lenta aparición o desaparición de las imágenes. En ocasiones, al final de una es-

cena se produce un *cierre en negro* que consiste en el progresivo oscurecimiento de la pantalla con objeto de pasar a otra escena o secuencia.

Otros elementos narrativos que habremos de tener en cuenta al abordar la realización de un guión, serán los siguientes:

*Acciones paralelas*

Se trata de relatos secundarios relacionados con la acción principal y que, a veces, alternan con ella al efectuarse la narración en varios lugares o tiempos. Habitualmente, estamos acostumbrados a que en las películas se nos muestren acciones que están ocurriendo en un determinado lugar, mientras los protagonistas se encuentran en otro. Es este un factor muy utilizado en los filmes de intriga.

*Espacio y tiempo*

Lugar donde transcurren las historias y momentos en que ellas tienen efecto. El cine permite jugar con ambos elementos mediante la utilización de diferentes procedimientos tales como:

*Salto atrás (flash-back)*

Normalmente utilizado para la evocación de recuerdos de los protagonistas, o para informar al espectador de hechos o reconstrucciones históricas, que ayudarán a una mejor comprensión de la trama.

*Salto adelante (flash-forward)*

Se trata de la escenificación de una acción futura relacionada con los personajes o con los lugares que se están narrando en tiempo presente. Este recurso ha sido muy empleado por las películas de ciencia-ficción.

*Elipsis*

Acciones que tardarían un cierto tiempo en realizarse son suprimidas de la narración cinematográfica, dándose su ejecución como supuesta por el espectador. Este sería el caso de unas imágenes que reflejaran la figura de un viajero que toma el avión en un determinado aeropuerto y al que inmediatamente en los planos siguientes vemos descender del aparato en un lugar diferente. Sin que se nos haya contado el viaje, damos por entendido que éste ha tenido lugar sin ninguna novedad digna de ser referida.

*Tiempo condensado*

Forma de narrar procesos que, en la realidad, tendrían una larga duración, en segundos o minutos. La construcción de un edificio puede expresarse visualmente mediante rápidas superposiciones de imágenes correspondientes a diferentes momentos de su edificación, de forma que el espectador tenga la impresión de que la casa se está edificando ante sus ojos.

*Tiempo prolongado*

Sistema empleado para conseguir que determinadas acciones se prolonguen más allá de su duración normal. Generalmente, ese efecto se usa para dar tensión a una escena o generar un clima de ansiedad en el espectador. Otra forma de crear un impacto similar al indicado consiste en la utilización de la cámara rodando a más de veinticuatro imágenes por segundo.

Mediante este cambio de velocidad, conseguiremos una ralentización en



los movimientos de todas las figuras y objetos que se desplacen en la escena filmada.

### Espacio y tiempo

En cine, se pueden alterar espacio y tiempo narrativamente de forma caprichosa para lograr resultados sorprendentes. Este sería el caso de la contraposición de tres diferentes tomas. En la primera, una muchacha situada en la Plaza Roja de Moscú, saludaría a alguien situado fuera de nuestro punto de visión. En la segunda, un joven desde los Campos Eliseos de París devolvería el saludo hacia la dirección en que se encontraba la muchacha en el plano anterior y que naturalmente no veremos en éste. En la última imagen, se nos presentaría una vista del Coliseo de Roma desierto. Inesperadamente, por cada uno de los extremos del encuadre, harían irrupción ambos jóvenes para reunirse en el centro y, tras abrazarse, caminar en dirección a la salida. Alguien que no supiese que se trataba de tres lugares muy distantes entre sí, interpretaría que se encontraba contemplando un encuentro normal, sin suponer el juego realizado con el tiempo y el espacio.

### PARA HACER UN GUIÓN LITERARIO

Antes de escribir un guión literario conviene tener decidido:

**QUÉ** se va a contar. El tema que vamos a abordar y la idea o ideas que sobre ese argumento queramos plasmar en la película. Es imprescindible tener muy claro lo que se pretende decir.

**QUIÉNES** van a ser los personajes. Cuáles los principales, cuáles los secundarios y de qué forma vamos a definirlos dramáticamente. Características físicas y psicológicas.

**CÓMO** se va a tratar la película. Qué géneros deseamos utilizar. De qué forma vamos a contar la historia teniendo en cuenta todos los elementos que intervienen en el lenguaje cinematográfico.

**DÓNDE.** Cuáles van a ser los escenarios exteriores o los decorados. País, ciudad, campo, interior de una casa, una prisión, etc.

**CUÁNDO.** En qué época se desarrolla la historia. Podemos contar algo trasladándonos al pasado o al futuro, o centrándonos en nuestra época.

### PARA HACER UN GUIÓN TÉCNICO

Un guión técnico es el mismo guión literario al que se le han añadido todos los detalles o indicaciones precisas para su realización cinematográfica. Lo importante para realizar un guión de este tipo es *visualizar* la película como si al escribir nos encontráramos tras el visor de la cámara.

*Visualizar* es imaginar, es ver en nuestro pensamiento. Si yo escribo «una mujer entra a hablar con Fulano», en el guión técnico tendré que indicar en qué tamaño, desde dónde, y mediante qué tipo de plano quiero recoger esta imagen.

A continuación, reproducimos el desarrollo de una escena dentro de un guión técnico. Todas las nomenclaturas técnicas, tanto referidas a tipos de planos como a movimientos de cámara, las trataremos a continuación, clarificando su significado y sus usos. Con respecto al anterior fragmento de guión, el lector apreciará, que, en éste, situaciones y diálogos se han dispuesto en dos columnas independientes. Cada plano se encuentra enumerado, y descritas sus características con letras mayúsculas.

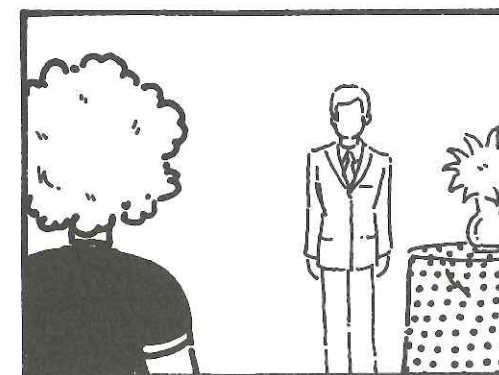
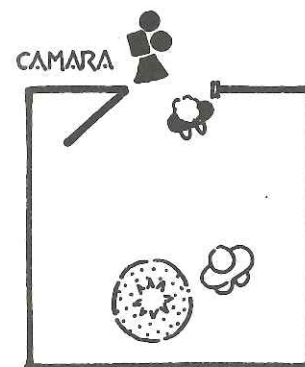
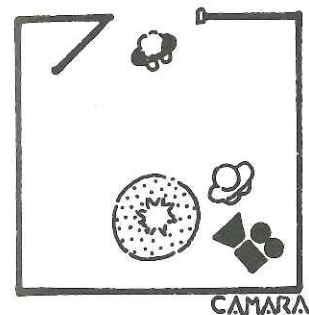


Fig. 108.— La visualización del creador determina la impresión que el espectador obtiene.

Fragmento de guión técnico

### Tres tumbas en el paraíso

Original de Rafael S. Campoy

54 - PLAYA

Exterior - día

387. P. G. de Ernesto

Con una lata de gasolina en cada mano, corre hacia el mar lo más velozmente que puede.

Manolo (off).—¡Ernesto!

388. P. G. de Manolo viniendo hacia la CAMARA

Acabando de salir del almacén y al tiempo que da una patada a la antorcha, que, apagada, aún humea en el suelo, grita.

Manolo.—¡Ernesto...! ¡Trae eso aquí!

289. G. P. G. con los dos

Sin hacerle caso, Ernesto corre cuanto puede en dirección al mar. Manolo sale corriendo tras él...

Manolo.—¡Ernesto!



390. P. G. con Manolo viniendo a T. C.

En vista de que no le hace caso y de que ya no tiene tiempo de alcanzarlo se detiene y vuelve a gritar. Convencido de que no le hará caso, saca su cuchillo.

391. TRAVELLING paralelo a Ernesto que corre en T. C.

Sin dejar de correr, ya jadeando, replica tajante.

329. P. G.

Mientras aparece «Crio» muy cerca de él, Manolo, sin decidirse, pregunta todavía.

393. G. P. G. con los tres

El chico, ya muy cerca del agua, repite con más fuerza.

394. P. G. con Manolo de frente a la CAM.

Lanza su cuchillo y al mismo tiempo «Crio» echa a correr hacia el fondo.

395. P. G. con Ernesto viniendo hacia la CAM, que se encuentra situada muy baja.

Añade, reforzando su negativa.

396. P. P. de la espalda de Ernesto

Se clava en ella el cuchillo de Manolo.

397. Se repite el plano 395

No ha llegado a terminar la frase. Con la cara desencajada, se detiene en seco, vacila, intenta decir algo... Y cae de bruces a la orilla del agua quedando sobre la CAM.

398. P. M. de Ernesto y las latas de gasolina. CAM, alta

Las latas vierten su contenido en el mar.

399. T. C. de «Crio»

Ante el tambor, ha empuñado el mazo y empieza a golpear sobre el parche con todas sus fuerzas.

SALTA A:

55. CUMBRE EN LA MONTAÑA

Exterior - día

400. T. C. de Gabriel y Cristina

Manolo.—¡Ernesto! ¿Vuelves...?

Ernesto.—¡¡No!!

Manolo.—¿Vuelves?

Ernesto.—¡¡No!!

Ernesto.—¡Te he dicho que...!

Música

## LA PLANIFICACIÓN

El plano es la unidad mínima de rodaje utilizada en la producción cinematográfica. Podrá ser corto (flash), o de la acción continuada que permita el metraje de película virgen almacenado en el depósito de la cámara (plano secuencia). El plano comprende las acciones y movimientos de cámara que se realizan de una vez, sin detener la filmación. A través del encuadre, el plano organiza el espacio cinematográfico, que viene determinado por el emplazamiento de la cámara y la distancia de la toma.

Según la distancia que exista entre la cámara y el objeto que se retrata y dado el objetivo que usemos, podremos tomar planos de diverso tamaño. El número de planos que obtendremos del mismo motivo si lo fotografiamos usando distintas lentes a diferentes distancias será muy variado. Así en las Figs. 109 a 111, vemos las imágenes logradas, sin mover la cámara de emplazamiento, por tres objetivos fotográficos. Un angular de 28 mm., uno normal de 50 mm., y un teleobjetivo de 200 mm.



Fig. 109.— Imagen con un objetivo normal (50 mm. de distancia focal, para película de 35 mm. de anchura).



Fig. 110.— Imagen obtenida con un objetivo angular (28 mm.).



Fig. 111.— Imagen obtenida con un teleobjetivo (200 mm.).



A continuación nos referiremos a los tipos de planos más comúnmente utilizados:

*Gran plano General (G. P. G.)*

Abarca la totalidad de un escenario natural o de un gran decorado. Tiende a ofrecer una visión totalizadora del espacio donde se desarrollará la acción.

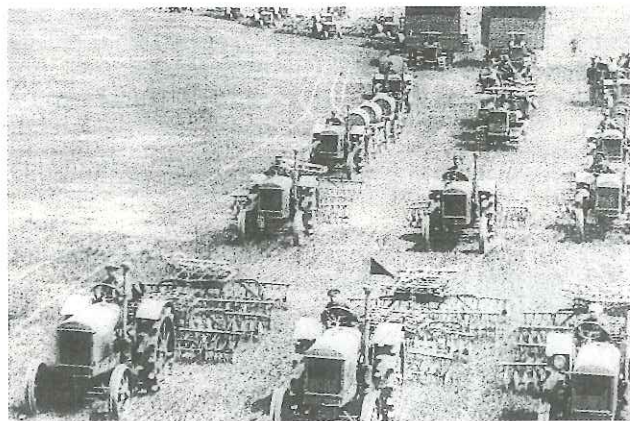


Fig. 112.— G.P.G. «La línea general», 1929.

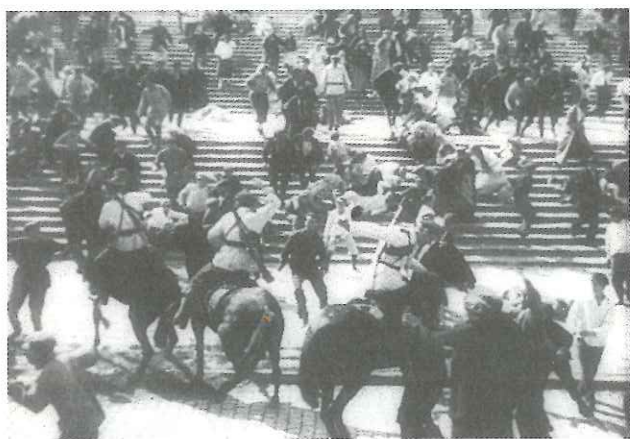


Fig. 113.— P.G. «El acorazado Potemkin», 1925.

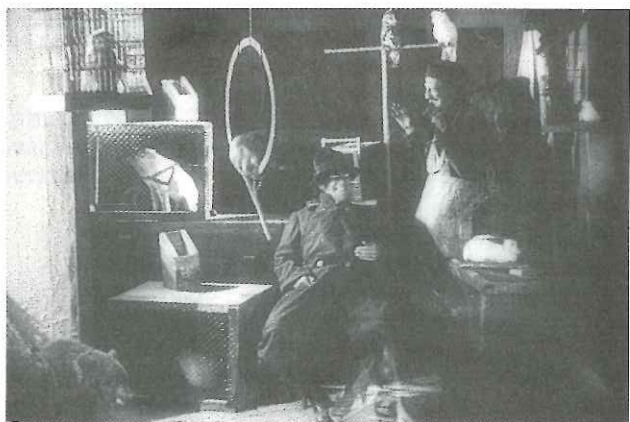


Fig. 114.— P.C. «La huelga», 1924.



Fig. 115.— P.T.C. «Que viva México», 1932.



Fig. 116.— P.M. «La línea general», 1929.



Fig. 117.— P.P. «Los prados de Bezhin», 1937.



Fig. 118.— G.P.P. «El acorazado Potemkin», 1925.



### Plano General (P. G.)

Más reducido que el primero, pero que también presenta visiones amplias de paisajes y decorados. En este tipo de encuadres son más importantes las cosas y las ambientaciones que los propios personajes a los que se sitúa dentro de ese determinado contexto. Tanto el G. P. C. como el P. G. se utilizan bajo la denominación inglesa de plano «master», para establecer el arranque de una escena o secuencia. Se nos cuenta dónde están los personajes y, a partir de ahí, se pasa a una aproximación mediante planos más cortos.

### Plano de Conjunto (P. C.)

Muestra a uno o varios personajes que se mueven dentro del decorado, paisaje próximo, o una parte de él. Actores y ambientes tienen la misma importancia y son puestos en relación.

### Plano Tres Cuartos o Plano Americano (P. T. C. o P. A.)

Se ve a los personajes desde la rodilla a la cabeza. Los fondos ofrecen ya menos importancia y se tiende a una aproximación de la figura.

### Plano Medio (P. M.)

Las personas aparecen en la pantalla retratadas desde la cintura a la cabeza. Este punto de vista se suele identificar con la mirada del espectador.

### Primer Plano (P. P.)

Toma la cabeza y los hombros de un personaje. Acercamiento y protagonismo.

### Gran Primer Plano (G. P. P.)

Recoge la expresión concreta de la cara, un gesto particular, parte de un objeto, etc. Junto al P. P. son los más empleados para definir estados psicológicos de los personajes y para transmitir sus emociones.

### Plano Detalle (P. D.)

Nos muestra algo muy concreto y de forma muy cercana. Cumple la función del G. P. P., pero referido más a los objetos que a las personas.

La definición de este tipo de planos como unidades independientes de lenguaje es meramente indicativa, ya que, por medio de un objetivo zoom, podemos obtener una total gama de planos, desde un G. P. G. a un G. P. P., sin detener la filmación ni realizar ninguna rectificación de cámara.

## POSICIONES DE CÁMARA

Según el lugar en el que coloquemos la cámara, obtendremos diferente perspectiva de la imagen que retratemos. Por lo tanto, el plano tiene posibilidades de valorar de distinta forma el objeto fotográfico.

En la Fig. 120 tenemos una toma en la que la cámara fotografía desde una posición superior a la que ocupa el personaje. Este tipo de toma se llama

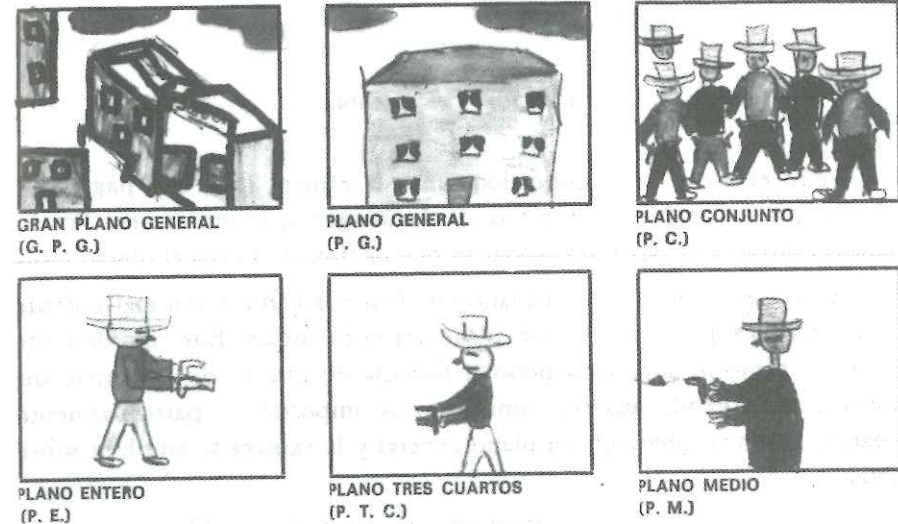


Fig. 119.— Ejercicio de identificación de planos, realizado por un niño de once años.

ma *plano picado*. Una persona filmada de este modo, adquiere un aspecto más débil; aparece como menos importante, particularmente cuando la figura queda en un plano general y la cámara se emplaza sobre grúa.

Si la cámara se sitúa completamente encima de lo que filma, esta toma se denominará *plano cenital*, ya que ha sido realizado desde el zenit de los objetos o personajes fotografiados. Así, los coches que aparecen en la Fig. 121 han sido visionados desde esta posición. El plano cenital es la máxima posibilidad del *picado*.

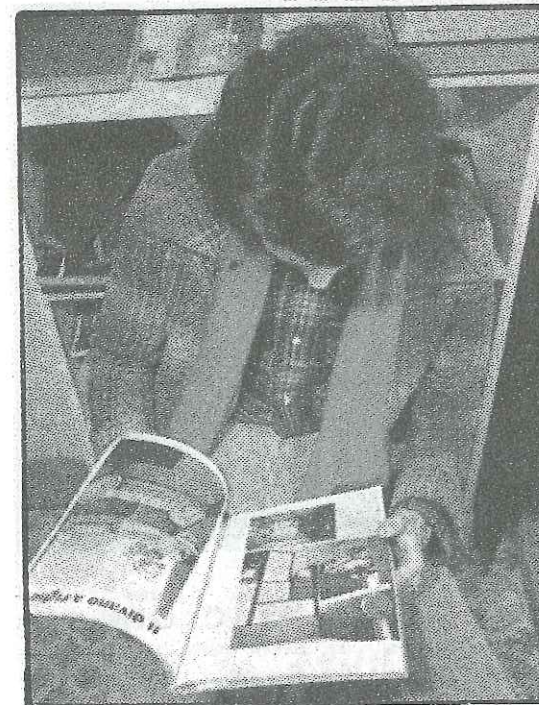


Fig. 120.— Toma en picado.



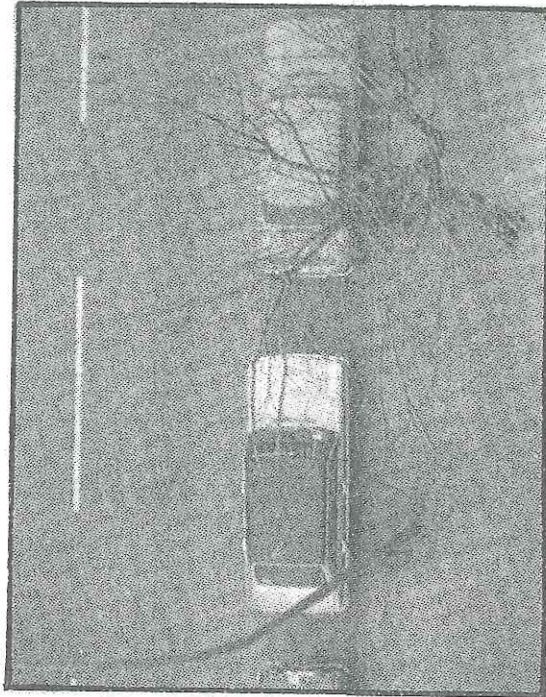


Fig. 121.— Toma cenital.

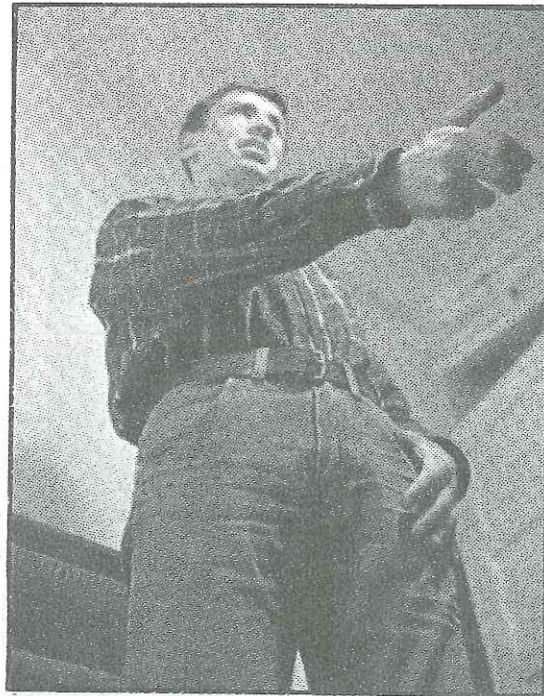


Fig. 122.— Toma en contrapicado.

Lo contrario del plano picado es el *contrapicado* (Fig. 122). La toma de este plano se realiza de abajo hacia arriba. La cámara se sitúa a una altura menor que la persona o cosa que se fotografía. Las figuras así tratadas aparecen ante los espectadores como más poderosas e importantes.

En el cine, la cámara sustituye al ojo. El plano es lo que la cámara (el ojo) ve al mirar y el movimiento de la cámara es lo que equivale al movimiento del ojo que mira.

¿Desde dónde se mira? Desde el sitio que se desee. Allí se coloca la cámara y se orienta el objetivo en una dirección concreta. Hemos visto cómo se encuadra en picado y en contrapicado, ahora vamos a referirnos a las posibilidades de movimiento que existen una vez situada la cámara sobre su trípode posado sobre una superficie horizontal bien sea fija o móvil.

#### MOVIMIENTOS DE CÁMARA

La cámara, además de encuadrar en infinitas direcciones y tomar innumerables planos de cada encuadre, puede moverse. Hay dos tipos fundamentales de movimiento de cámara: La *panorámica* y el *travelling*.

La *panorámica* es el movimiento que resulta de hacer que la cámara gire sin cambiar su emplazamiento, de modo que exista rotación, pero no desplazamiento. La cámara puede girar de derecha a izquierda o de izquierda a derecha para conseguir una imagen en *panorámica horizontal*, la cual nos podrá mostrar un paisaje, un letrero, una habitación, etc. Si desde un punto miramos cómo un perro persigue a una liebre, nuestra vista estará haciendo una *panorámica horizontal*. Cuando el movimiento de cámara adquiere tal velocidad que prácticamente no podemos distinguir lo que pasa ante nuestra vista, el giro recibe el nombre de *barrido*. Se suele emplear para llegar de un objeto o persona a otro, de un modo rápido e impactante, o en transiciones.

En la *panorámica vertical*, la cámara gira hacia abajo o hacia arriba. La imagen de una persona puede ser recorrida de pies a cabeza o de cabeza a pies. El lanzamiento de un cohete es seguido por una cámara en *panorámica vertical* hacia arriba. Cuando un balón de fútbol cae desde la altura y la cámara lo sigue, vemos una *panorámica vertical* hacia abajo.

Cuando la cámara se mueve del sitio, filma en *travelling*. Existe por tanto un cambio de lugar del tomavistas por una traslación que podrá ser mediante una plataforma que se desliza por un recorrido de vías o montando la cámara en otro tipo de vehículos.

Existen dos tipos de *travelling*: frontal y lateral. El *travelling frontal* nos aleja o nos acerca a algo, llevándonos de la imagen A a la B (*travelling «avanti»*) o de la B a la A (*travelling «retro»*). En el primer caso, la cámara nos aproxima al personaje, en el segundo, nos distancia de él. Si colocamos la cámara en la proa de un barco, la imagen que resulte al filmar será un *travelling*. Si desde la parte trasera del último vagón de un tren, enfocamos el exterior mientras el convoy avanza, tendremos un *travelling de alejamiento*.

Cuando vamos en coche y miramos por la ventanilla, nuestros ojos ven el paisaje en *travelling lateral*, ya que vamos descubriendo todo lo que existe en nuestra línea de avance. Si subimos en un ascensor, las puertas de los distintos pisos van pasado ante nosotros en *travelling ascendente*.

En el *travelling lateral*, lo significativo es lo que pasa ante nuestra vista cuando nos movemos (caso del coche), o puede ser también algo que se mueve junto a nosotros. En este segundo caso al movimiento se le denomina *travelling de acompañamiento*, que puede llegar a ser circular o sinuoso.

Un ciclista filmado desde una moto que marcha a su lado, lo será por un *travelling de acompañamiento*. Esta misma denominación valdrá para definir la acción de las cámaras instaladas en vehículos y situadas delante o detrás de él.

Existe un modelo de *travelling* que está dotado de brazo hidráulico extensible. Su estructura se mueve sobre vías o superficies muy lisas, la mayoría de las veces especialmente construidas para facilitar su desplazamiento.



Con este aparato, que recibe el nombre de *dolly*, se pueden imprimir a la cámara movimientos de descenso, elevación y traslación, detrás de él (Fig. 123).

El *travelling óptico* es el que realiza el operador en la misma cámara sin mover ésta de posición mediante un giro en el *zoom* (objetivo de foco variables, también conocido con el nombre de *transfocator*). Este objetivo permite aproximar y alejar la imagen que se encuentra frente a la cámara con una gran velocidad. (Fig. 124)

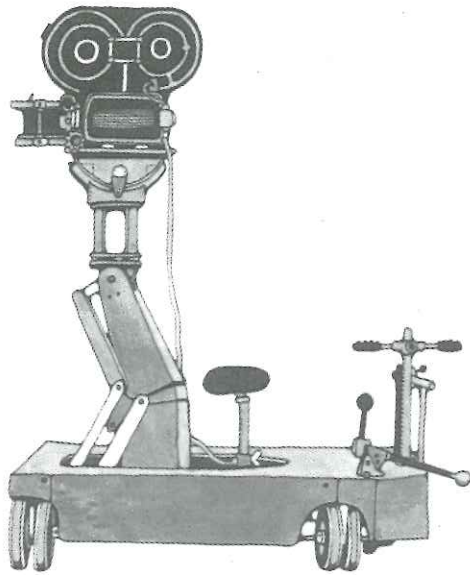


Fig. 123.— La «dolly».



Fig. 124.— El acercamiento o alejamiento con el «zoom» mantiene invariable la perspectiva, y provoca el mismo efecto visual que el que obtenemos al acercarnos a una fotografía o al alejarnos de ella.

## COMPOSICIÓN DEL CUADRO

Además del tamaño de los planos, la colocación y los movimientos de la cámara, hemos de tener en cuenta un elemento de máxima importancia: La composición del cuadro.

Se llama composición a la forma en que están distribuidas las personas, animales o cosas en el encuadre de cada plano. Naturalmente, existen numerosos modos de realizar esta ordenación. Puede hacerse de forma horizontal, con todos los personajes a la misma distancia de la cámara; en profundidad, con personajes más cercanos y otros más alejados, etc. Sin embargo, las diferentes modalidades de composición en profundidad, son las que ofrecen una mayor gama de posibilidades dramáticas.

En la Fig. 125 podemos contemplar un plano compuesto de forma horizontal. Los personajes están todos a la misma distancia, en una línea, vertical al eje de la cámara.

El plano que ofrece la Fig. 126 posee una ordenación en profundidad, con tres términos muy claramente diferenciados.



Fig. 125.— Composición horizontal en un fotograma de la película polaca «Abel, tu hermano».

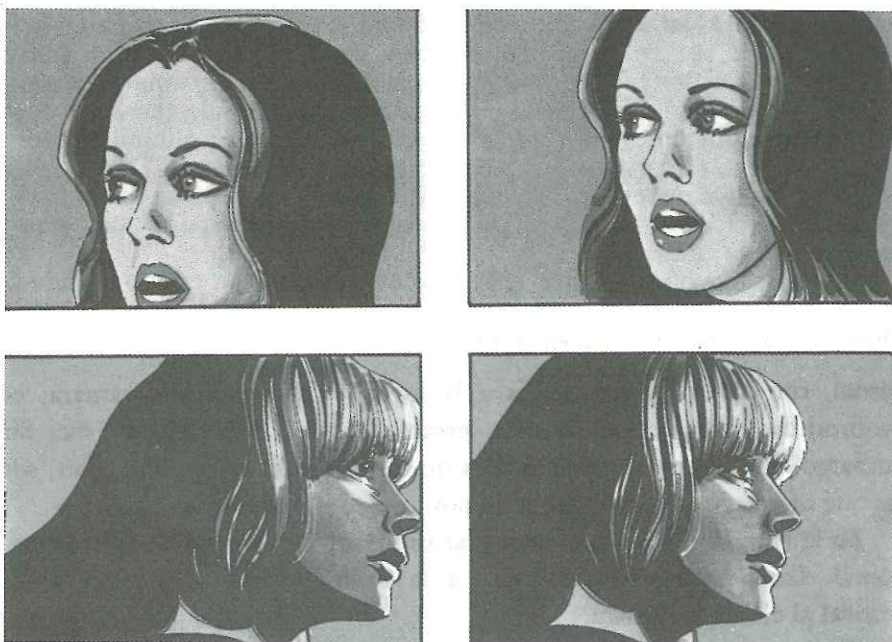


Fig. 126.— Composición en profundidad en un fotograma de «Que viva México», de S. M. Eisenstein, 1932.



## ENCUADRE DE FIGURAS Y PAISAJES

Con ayuda de los dibujos que aparecen en las páginas 186 y 187, vamos a repasar algunos de los defectos más habituales cometidos por los principiantes, tanto en cine como en fotografía.



Figs. 127 y 128.— Defectos en el encuadre.

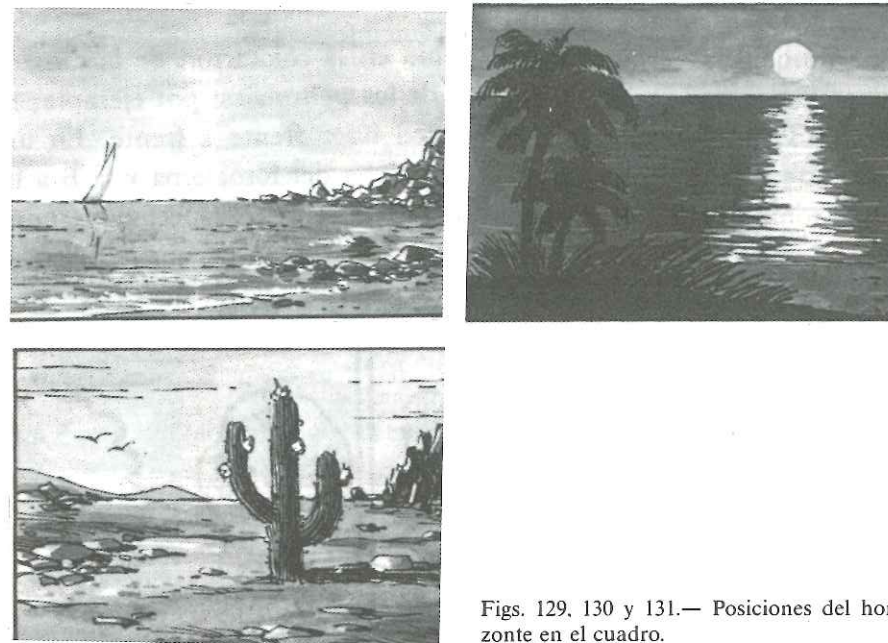
En el primer par de dibujos (una joven gritando) vemos cómo uno está cortado por la barbilla y el otro por la frente. El encuadre es casi un primerísimo plano. Si deseamos esa cercanía del rostro, hemos de elegir el plano de la derecha que es el correcto. El de la izquierda resulta defectuoso ya que corta una parte de la cara de la intérprete y, además, deja un trozo de fotograma libre por encima de la cabeza. A este espacio se le llama *aire*. Los primeros planos no deben tener aire por arriba, ni cortar la cara por encima de la barbilla, a no ser que deseemos realizar un gran primer plano donde lo importante para nosotros sean los labios, la nariz, los ojos, etc.

En las dos figuras siguientes, podemos observar otra colocación defectuosa de los personajes en el fotograma. También en este caso el dibujo de la derecha es el correcto, ya que el aire debe estar siempre delante de los personajes y no detrás. La imagen de la derecha nos parece normal, de la de la izquierda, en cambio, nos produce una cierta sensación de incomodidad. Esta regla de encuadre no sólo debe cumplirse en los primeros planos, sino en cualquier tipo de visualización que realicemos, a no ser que sea esta sensación de desequilibrio visual la que pretendamos crear en el espectador. Pero repetimos que, en general, cuando un personaje ocupa el centro del fotograma, debe haber más espacio libre delante de él que detrás.

No conviene que el horizonte divida al fotograma en dos partes iguales. Resulta más armonioso que el cielo o la tierra ocupen las dos terceras partes del fotograma tal como apreciamos en las Figs. 129 y 130. Naturalmente esto no puede afirmarse de una forma tan tajante ya que, como vemos en la Fig. 131, la línea de horizonte dividiendo en dos partes la tierra y el cielo del desierto ofrece una buena composición.

## EL «RACCORD» O CONTINUIDAD

*Raccord*, palabra universalmente utilizada en la terminología cinematográfica, significa correspondencia. El *raccord* tiene que existir entre dos imágenes, entre dos planos que van a aparecer en continuidad ante los ojos



Figs. 129, 130 y 131.— Posiciones del horizonte en el cuadro.

de los espectadores. Si vemos a un personaje desde un ángulo de toma y cortamos para rodar a ese mismo personaje desde otro sitio, tenemos que cuidar que, al final de la primera toma, tenga el personaje la misma postura que al comienzo de la segunda. Este hecho se puede entender fácilmente si observamos las Fig. 132.



Fig. 132.— El cambio de plano deberá respetar la continuidad.





El personaje se encuentra hablando por teléfono y tiene cogido el aparato con la mano izquierda. La figura se encuentra en plano medio (P. M.). Si queremos que el siguiente encuadre sea un primer plano (P. P.) el actor tendrá que continuar con el aparato en la mano izquierda, pero nunca pasárselo a la derecha. Si lo hacemos, se producirá un cambio inexplicable sin ninguna justificación, no existirá *raccord*. Igual impresión tendríamos si un personaje que pasara de un exterior a un interior apareciese con distinto traje o peinado. Aunque ambos planos se hayan rodado en días distintos, uno en el campo y otro en decorado, tiene que haber continuidad en los detalles. Lo mismo ocurre con las posturas de los personajes. Si iniciamos un movimiento, o bien lo tenemos que terminar en el mismo plano, o bien lo debemos continuar en el siguiente desde el punto de corte; pero nunca más adelantado puesto que produciríamos un salto brusco.

Por *salto de eje* se entiende el cambio en la colocación de la cámara para rodar, respecto a la línea de unión de los personajes: Por ejemplo, la conversación de dos personas colocadas en línea frente a frente. En un plano la figura 1 quedará colocada a la derecha del fotograma y la 2 a la izquierda. Si colocamos la cámara justamente en frente, el espectador tendrá la impresión que los personajes se han cambiado de sitio, ya que la figura 1 se encontrará ahora a la izquierda, y la 2 a la derecha.

El *raccord de miradas* resulta fundamental en todo personaje, ya que, si no se cumplen las reglas mínimas, las direcciones de las miradas no corresponderán entre unos personajes y otros. Aunque la técnica sea más compleja, particularmente cuando intervienen varios personajes, podemos afirmar que si un personaje mira a la derecha de un interlocutor que se encuentre enfrente, al rodarse el contraplano, éste deberá dirigir su vista a la izquierda de la cámara. En la Fig. 133 vemos la toma de dos personajes que hablan según las diferentes posiciones de cámara. Si no tuviéramos la referencia de los escorzos de los interlocutores, éstos serían los *raccords* de mirada que tendríamos que mantener de un plano a otro.

De que toda la película conserve los distintos tipos de *raccord* se encarga la *secretaria/o de rodaje o «script»*, que anota al final de cada plano la duración de éste, con qué objetivo ha sido rodado, el metraje empleado, la manera en que quedan colocados todos los objetos que han intervenido en la filmación, así como la postura en que han terminado los personajes en el momento de cortarse la filmación<sup>3</sup>.

Una vez descritos los más importantes medios expresivos que intervie-

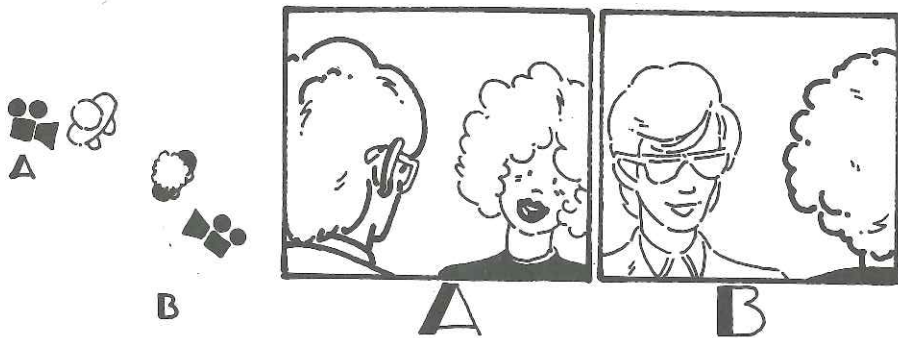


Fig. 133.— El escorzo como apoyo al «raccord» de mirada.

<sup>3</sup> Para ampliar estos apuntes sobre toma de imágenes, recomendamos ROWLANDS. A.: *El guión en el rodaje y en la producción*, Madrid, IORTV, 1985.

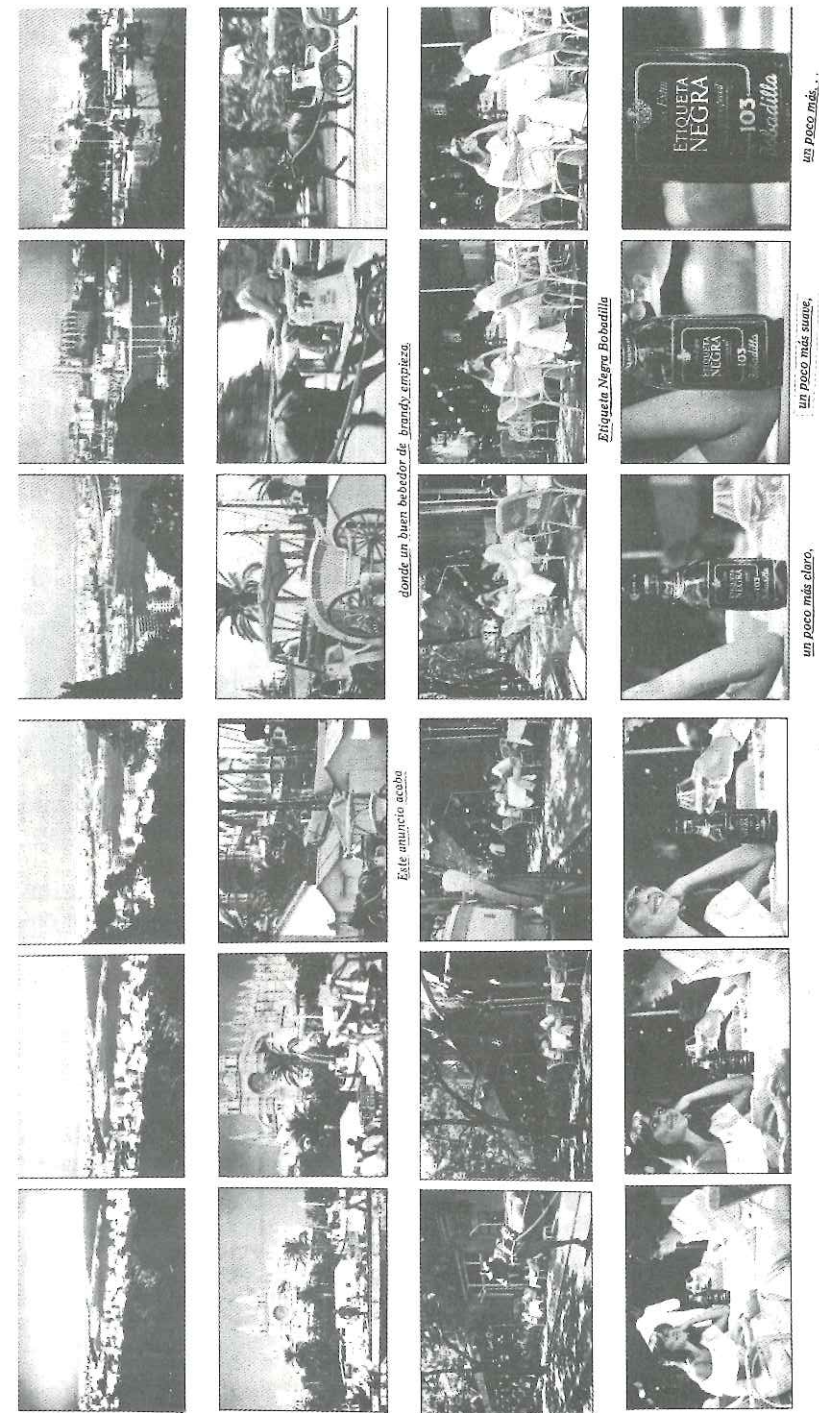


Fig. 134.— Si los diferentes momentos que aquí se representan se hubiesen rodado en continuidad, sin detener el motor de la cámara, con ayuda del «zoom» y del «traveling», nos encontraríamos ante un plano secuencia, que es aquél en el que suceden diferentes tipos de encuadre.



nen en la configuración del lenguaje cinematográfico, convendría indicar cómo algunos directores convierten su guión técnico en plástico por medio de dibujos que representan la visualización gráfica de lo que será cada plano a la hora de ser rodado. En la Fig. 135 vemos los dibujos realizados por Carlos Saura para su película «Llanto por un bandido».

La potencia del cine norteamericano permite que dibujantes e incluso pintores con cierto prestigio trabajen para crear encuadres de acuerdo a su visualización del guión. El director se inspirará en ellos al montar los planos, eligiendo los que considere más acordes con su concepción de cada escena.

## EL MONTAJE

Proceso mediante el cual, una vez realizada la filmación, se unen los distintos planos para formar las escenas y las secuencias que darán origen a la ordenación definitiva de la película tal como fue concebida por su director, siguiendo el guión técnico.

Gracias a la especie de pizarra llamada *claqueta*, cuya filmación se realiza al iniciarse cada plano, el montador podrá ordenar todo el material aunque, como de costumbre, éste haya sido rodado en desorden. En cada toma, se indicará el número de plano, si el efecto es día o noche y, por supuesto, el número de la toma. El director, al terminar cada jornada de trabajo, indicará cuáles de esas tomas habrán de positivarse y cuáles se rechazarán directamente, sin que pasen al laboratorio.

Tras seleccionar todos los planos mediante un aparato visionador llamado *moviola*, en continuidad se procederá al ajuste de las tres bandas magnéticas en las que se encuentran grabados los diálogos, los efectos y la música. Tras realizar las *mezclas* o unión de las tres bandas en una sola, se convertirá el sonido magnético en fotográfico para incluirlo en las copias comerciales de la película. Si observamos un fotograma contra la luz veremos que en el borde del fotograma aparece una línea zigzagueante; esa será la banda que habrá de convertir en sonido el lector del proyector.

El montaje reúne dos tipos de proceso; uno técnico y otro creativo que es el que da origen al ajuste del *ritmo* y la *cadencia* con la que habrán de sucederse las imágenes.

Para Pudovkin, la base del arte cinematográfico es el montaje. La importancia que éste realizador ruso concede a dicho proceso creativo se encuentra recogida por Ernest Lindgren cuando analiza la sucesión de planos de una escena del filme «La madre» (1926):

El hijo está leyendo furtivamente la nota que le entregó su madre. «El farolero apoyará una escalera en la pared y a las doce habrá un coche esperando en la esquina», lee. Sigue un gran plano de sus ojos muy cortos (8 fotogramas); un plano medio del hijo sentado en la celda, sobre el camastro; un primer plano de un chorro de agua espumeante; un primer plano de la mano del hijo que se agarra convulsivamente al borde de la cama; un plano medio de su figura, sobre la que se dibuja la sombra de los barrotes de la ventana; el agua agitada de un riachuelo desbordado (39 fotogramas); otro (14 fotogramas); cuatro primeros planos de un niño riendo (4 fotogramas, 6 fotogramas, 20 fotogramas y 8 fotogramas); dos planos de agua arremolinada (14 fotogramas y 13 fotogramas); una criatura riendo (27 fotogramas); agua cenagosa y agitada (32 fotogramas); agua turbia (32 fotogramas); el hijo sentado al borde del camastro (16 fotogramas); un plano corto del hijo de espaldas dando un salto (13 fotogramas); un gran plano, en *picado*, de un vaso sobre una mesa y de una mano que se dispone a cogerlo (9 fotogramas); un primer plano del hijo lanzando el vaso contra el suelo (21 fotogramas) un plano corto del vaso rodando por el suelo; un segundo plano del vaso que se para; ahora el hijo con una especie de frenesí, golpea la puerta hasta que llega el carcelero»<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> LINDGREN, E.: *El arte en el cine*, Madrid, Artola, 1954.

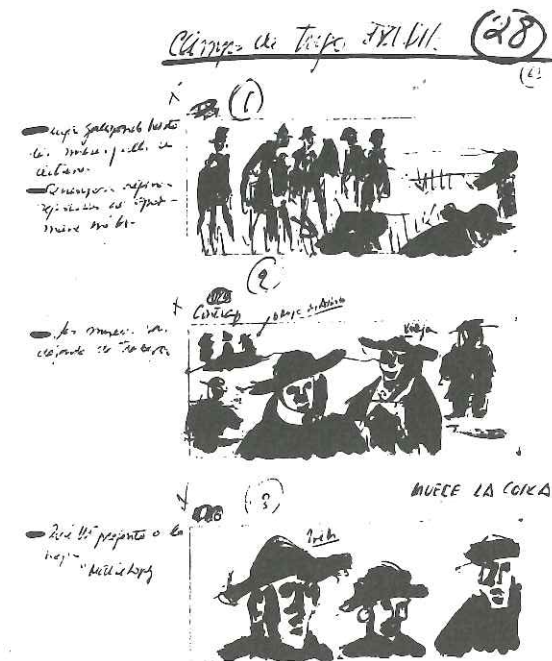


Fig. 135.— Fragmento del «story» de «Llanto por un bandido», de Carlos Saura.

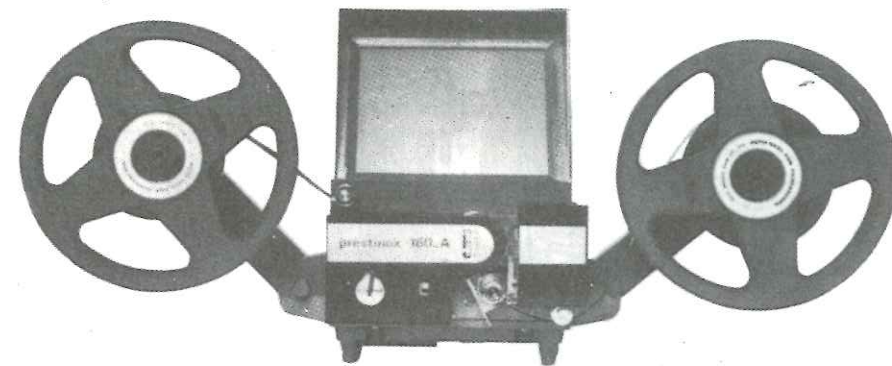


Fig. 136.— La moviola, un aparato imprescindible para la ordenación y ajuste de los diferentes planos de la película.

Uno de los más grandes montadores de todos los tiempos S. M. Eisenstein, formuló cómo del enfrentamiento de dos imágenes ha de surgir una interpretación creadora por parte del espectador. Este es el *montaje de atracciones*, tal como lo denominó su autor. En el filme «La huelga» (1925) Eisenstein contrapuso las imágenes de unos obreros ametrallados por la policía con las de un matadero en pleno degollamiento de reses. Esta contraposición de imágenes consigue una significación profunda. Su función deja de ser descriptiva para provocar, a través de un proceso asociativo, una elaboración de orden conceptual.

Con «El acorazado Potemkin» el genio de Eisenstein alcanza sus más altas cotas. Todos los aficionados recuerdan la secuencia del cañoneo de la ciudad en contra de la población. Las imágenes de la sublevación se alternan con las figuras de tres leones de piedra filmados en lugares diferentes. El primero aparece dormido, el segundo se despereza y el tercero ruga (Fig. 137). Con ese montaje, el espectador tiene la impresión de que un solo león



ha cobrado conciencia de la violencia y se incorpora rugiente como si intentara interpretar el sentir del pueblo.

Para Lindgren, una de las más características ventajas del montaje es el ancho campo de posibilidades que ofrece a un criterio selectivo. La acción completa de una escena determinada, se compone de gran número de detalles parciales. Muchos de estos detalles tendrán ocasión de manifestarse simultáneamente, pero es evidente que nosotros sólo podemos apreciarlos uno a uno, de modo que, a la hora de presentar una escena cinematográficamente, habremos de escoger aquello que nos parezca más significativo y que pueda dar más relieve a cada momento de la acción. En la selección, podemos llegar muy lejos. Al montar, pueden eliminarse todos los intervalos faltos de sentido existentes en el caos de la vida, para articular y dar forma a una imagen, a una representación, que se destaque en medio de ese caos.

Tanto del montaje como de las peculiaridades de la cámara y de su manejo, el lector deberá consultar libros especializados, particularmente si se dispone a alentar un rodaje en el que intervengan sus alumnos. Esperamos que, con los títulos que reseñamos en la bibliografía, las inevitables lagunas de esta iniciación al tema serán suficientemente cubiertas.

«Story board» realizado con imágenes recortadas de anuncios publicados en revistas



N.º 15  
DESCRIPCION: Niño mirando por un catalejo.  
TIPO DE PLANO: P.M.  
MOVIMIENTO DE CAMARA:  
VOZ:  
MUSICA. EFECTOS:



N.º 16  
DESCRIPCION: Pareja. El acaba de descubrir al niño y lo mira sorprendido.  
TIPO DE PLANO: P.M.  
MOVIMIENTO DE CAMARA:  
VOZ: EL.—¡Otra vez está ahí!  
MUSICA. EFECTOS:



N.º 17  
DESCRIPCION: Pareja corriendo por el fondo del mar.  
TIPO DE PLANO: P.G.  
MOVIMIENTO DE CAMARA: Trav.  
VOZ: ELLA.—Por fin hemos conseguido despistar a ese pesado.  
MUSICA. EFECTOS: Ruido de burbujas. Jadeos.



Fig. 137.— Los leones de «El acorazado Potemkin».

### CINE HECHO POR NIÑOS

Es conveniente distinguir entre las nociones que debe poseer un profesor que pretenda introducir a sus alumnos en el manejo de los medios audiovisuales y, más concretamente, en el conocimiento del lenguaje cinematográfico, y aquellos otros rudimentos que un niño precisa para iniciar la apasionante aventura de hacer su primera película.

Conocer el funcionamiento de una sencilla cámara de Super 8, inventar una historia, confeccionar un breve guión, visualizarlo en pequeños encuadres gráficos, preparar todo lo necesario para el rodaje (vestuario, objetos, caracterizaciones, decorados, etc), realizar la filmación y posterior unión de los «trocitos» impresionados, son actividades sencillas y gratificantes para el niño, que ayudan a la potenciación del trabajo en equipo y a la integración de sus posibilidades expresivas en una práctica globalizadora.

Aunque nuestros medios sean escasos y sólo dispongamos de una cámara sin posibilidad de registrar sonido, la experiencia resultará igualmente sugestiva para sus pequeños protagonistas. Tal vez más tarde, cuando la película se encuentre ya montada, nos sea posible añadir la pista magnética, en la cual, valiéndonos de un proyector con unidad de grabación, tendremos la oportunidad de introducir voces, música y demás efectos. Existen, sin embargo, algunas limitaciones que hemos de tener en cuenta a la hora de abordar una realización con materiales mínimos. Al ser tan compleja la labor de sincronización de los movimientos de los labios con las palabras que deseamos grabar (doblaje), sería aconsejable prescindir de los diálogos en estos primeros proyectos de iniciación. Para reforzar y enriquecer las acciones rodadas, podremos servirnos de rótulos similares a los empleados en el cine mudo, la locución de un narrador, canciones, voces y conversaciones que se desarrollen fuera de la acción visual que se presenta ante la cámara. Es conveniente, así mismo, no dedicar un excesivo tiempo a las labores de sonorización, ya que según las opiniones de los niños, son los



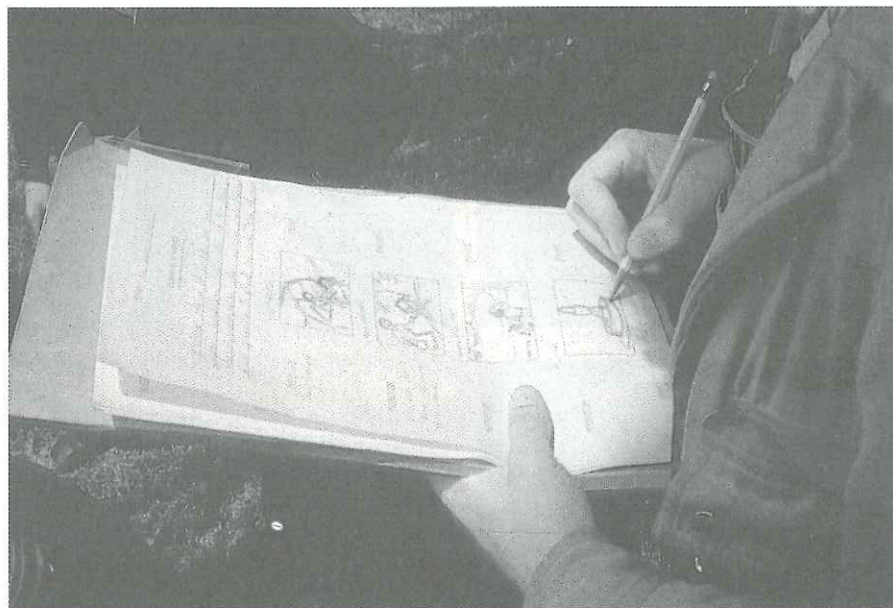


Fig. 138.— El «story» en pleno nacimiento.

procesos posteriores al rodaje los que resultan menos gratificantes para ellos.

Como muestra de los múltiples intentos que en el campo de la pedagogía de los medios audiovisuales se están llevando a cabo en el Estado español, vamos a hacer referencia a los «Talleres de cine» que tuvieron lugar durante el curso 1984-85 y en los cuales participaron escolares de dos pueblos de la provincia de Madrid (Orusco y Valdemoro). La organización corrió a cargo de Acción Educativa dentro del programa «La imagen en la escuela» de la Dirección Gral. de Educación de la Comunidad de Madrid. El equipo de trabajo compuesto por Eugenia Alvear, Carmen Gómez, Pepa Sánchez y Alfonso Sánchez, con la coordinación de Luis Matilla, impartió las sesiones en las escuelas, divididas en dos concretas etapas. En la primera, se abordaron una serie de dinámicas activas y eminentemente visuales, que permitieron a los niños entrar en contacto con los siguientes medios: Imagen fija (cartel, historieta, «collage», audiovisual...), e imagen en movimiento (cine de animación y televisión). En la segunda etapa, se planteó la realización de una película, de aproximadamente unos diez minutos de duración, íntegramente elaborada por los propios escolares.

La experiencia se realizó en horas lectivas y para su desarrollo se recabó el apoyo de los maestros del ciclo medio, así como su integración, ya que se pretendía que las diferentes actividades sugeridas por los monitores en las quince sesiones (una a la semana de dos horas de duración), tuvieran continuidad e incluso un pequeño seguimiento en el aula. Las tareas del taller consistían en idear historias, preparar guiones, diseñar posibles decorados, pensar letras y músicas para canciones, fondos musicales procedentes de grabaciones ya realizadas, etc.

Así fue como se consiguió en un colegio de Valdemoro, gracias a la sensibilidad de la profesora de 5º, Soledad Castro, que las labores del taller se integraran de un modo coherente en las áreas de lenguaje, sociales, expresión plástica y musical, etc. Curiosamente, unas actividades que llegaban a la escuela al margen de su práctica cotidiana, sirvieron para animar los estí-

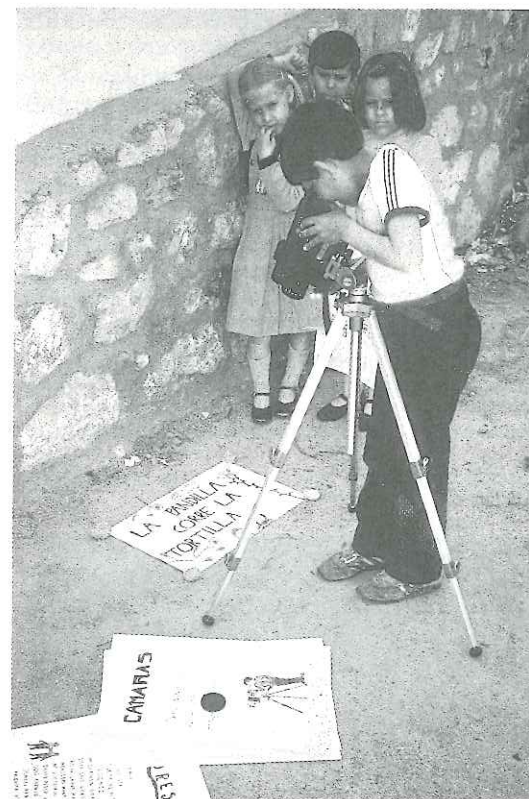


Fig. 139.— Incomodidades en el rodaje.

mulos de la clase, al tiempo que se cohesionaba placenteramente el trabajo cooperativo de los grupos formados para asumir las diferentes tareas.

En Orusco, por el contrario, la propuesta de integración, no tuvo aceptación por parte del maestro. A pesar de ello, los niños, tras cada sesión con sus monitores, se reunían en horario extraescolar para ir elaborando todo el proceso que les conduciría a la filmación de la historia propuesta por el colectivo. La decisión de proyectar sus actividades fuera del aula, contribuyó al impacto que el rodaje de la película produjo en el pueblo. Algunos familiares trabajaron como fugaces actores, otros prestaron objetos y algunos ofrecieron sus casas para el rodaje. El apoyo social culminó con el «solemne» estreno del filme «La pandilla corre la tortilla», efectuado en la misma escuela y al que acudieron los niños, vecinos, e incluso una nutrida representación de la corporación municipal. Esa efectiva incidencia fue muy apreciada por los escolares, pues comprobaron cómo su divertida aventura expresiva se había convertido en un hecho valorado por los mayores.

En ningún momento del proceso se trató de obtener resultados perfectos, ni mucho menos formar futuros profesionales. Por el contrario, el objetivo fundamental consistió en alentar todas aquellas propuestas infantiles que, con una mínima asistencia por parte del adulto, sirvieran para reflejar los intereses y las auténticas actitudes creativas de escolares con edades comprendidas entre los ocho y los once años. La intervención de los monitores fue la estrictamente imprescindible para lograr que los niños se mostraran autosuficientes ante los medios técnicos y expresivos que por primera vez iban a utilizar. Y, efectivamente, tan pronto como se familiarizaron con ellos, comenzaron a manejarlos con total naturalidad y sin exteriorizar ninguna de esas reticencias con las que numerosos adultos evidencian su



temor a que un fallo de los «aparatos» les deje en difícil situación ante sus alumnos.

Tras finalizar su película, los alumnos de 5º C del colegio público «Carrero Blanco» de Valdemoro, expresaron sus impresiones en estos términos:

«Los padres creen que con solo coger la cámara y rodar basta, pero hemos tardado cinco o seis meses.» «La película está muy bien hecha, porque no se notan los cortes. Me ha gustado porque hemos aprendido muchas cosas; por ejemplo, a trabajar en equipo, saber manejar la cámara, etcetera.» «El trabajo ha sido divertido y además hemos tratado con todo lo que damos en el colegio: naturaleza, sociedad, lenguaje.» «El cámara se llama José Manuel y nos enseñó cómo se manejaba la cámara y nos dijo como se llamaban sus partes. Hemos hecho también muchos dibujos individuales, por cierto que eso me gustaba mucho porque quedábamos hasta la una para acabarlos y así no compraba el pan. Y vamos a enseñarles la película a los padres y a todos los del colegio.» «La película que hemos hecho me ha parecido una actividad estupenda. Me ha gustado mucho porque hemos hecho murales, historias, dibujos.» «La película es como una pirámide formada por escalones y cada uno cumple su misión. Si un escalón falla, todos se caen. Y esto nos da a entender que una película la hacen también muchas personas que hay detrás de la cámara.» «Algunos padres dicen que porque su hijo no salga ya no van a verla, pero todos intervienen aunque no salgan.» «Ahora al ver una película nos fijamos en los cortes y en todo lo demás, lo que me gustaría ahora es hacer otra película. Lo que se tendría que hacer es que todos los cursos hicieran una película».



Fig. 140.— Montaje: una gran decisión en cada corte.

Independientemente de estas opiniones y de los trabajos efectuados por niños, algunos de los cuales se incluyen en estas páginas, se realizaron una serie de encuestas entre escolares y profesores. La UNED grabó un vídeo, cuyo título es «Se Rueda», en el cual se recoge una amplia panorámica del taller realizado por los niños de Orusco.

## EQUIPO PARA REALIZAR UNA PELÍCULA EN LA ESCUELA

### 1. Tomavistas

#### Super 8

a) Es conveniente el sistema reflex, ya que con otro tipo de cámaras se produce el paralaje, o diferencia entre el encuadre que se percibe a través del visor y el que se impresiona en la película.

b) Para principiantes, resulta más cómodo el sistema de cartucho, ya que elimina cualquier tipo de bobinado y el consiguiente riesgo de veladuras.

c) Se recomienda que el aparato tenga la posibilidad de disparar fotograma a fotograma con objeto de permitir experiencias de animación.

d) Existe la facilidad de utilizar cámaras con toma de sonido incorporado para las que se precisa utilizar película con banda magnética. Este sistema plantea ciertos problemas, ya que al ir el sonido 18 fotogramas adelantado con respecto a la imagen, si no se rueda en continuidad, necesariamente se producirán desajustes a la hora de cortar los distintos planos para ordenarlos en montaje. A las películas sin sonido incorporado, se les puede proveer, una vez montadas, de banda magnética, en la cual se podrá realizar la sonorización definitiva siempre que se posea un proyector dotado de unidad de grabación.

e) Motor variable de velocidades para rodar a menos imágenes (sensación de movimiento rápido, como en las películas de cine mudo) o a más imágenes (efecto de cámara lenta).

### Talleres de cine

Cada taller podrá constar de dieciséis sesiones, en las que, de un modo eminentemente práctico y visual, se desarrollarán los siguientes contenidos y actividades:

#### 1.ª Sesión

La cámara cinematográfica, medio de expresión a nuestro alcance: cómo es, cómo funciona.

- El mundo a través de un visor. La captación de imágenes, testimonio selectivo de una realidad múltiple.
- ¿Qué podemos contar con una cámara?
- Pensemos en un tema posible filmable con los medios de los que vamos a disponer.

#### 2ª Sesión

- Del relato literario, al relato cinematográfico.
- Unidades de narración: plano, escena, secuencia.

La idea. El guión cinematográfico.

Profesionales que intervienen en una película. En qué consisten sus misiones y cómo las realizan.

- Los participantes en el taller eligen libremente el cometido que desean desarrollar durante la preparación y rodaje del cortometraje.
- Se forman grupos, cada uno de los cuales deberá aportar una historia. Entre todas ellas, se seleccionará la que habrá de ser filmada.

#### 3.ª Sesión

- Visualicemos lo que deseamos contar. El lenguaje de las imágenes: planificación. Movimientos de cámara. Signos de puntuación. Formas de jugar con el tiempo en cine.
- En una película realizada por niños, se podrá confeccionar un cuadro resúmen en que, al tiempo que describimos lo que ocurre en cada escena, vamos avanzando los datos del desglose que realizaremos en la 5.ª sesión. Con un simple resumen previo del argumento total de la película, se puede pasar directamente a diseñar el «story board».

#### 4.ª Sesión

- Cómo se hace un «story board».
- Repaso de los elementos descriptivos que deben ser consignados en un guión gráfico (tipo de planos, situación de la cámara, movimientos, etc.).
- Se inicia la confección del «story board» del argumento seleccionado. División por escenas. Cada grupo efectuará el planteamiento gráfico de una de ellas. Así, todos los participantes abordarán de un modo práctico esta etapa del proceso.



### 5.ª Sesión

- Análisis y revisión del «story board» ya finalizado.
- Desglose. Confección de listas independientes por bloques de requerimientos (vestuario, escenografía, cámara y material, etc.), en las que se consignarán todas las necesidades de cada día de rodaje.
- Reorganización de los grupos, de acuerdo a las misiones que vayan a desempeñar en la nueva fase de preparación. Los participantes se incorporarán a ellos, según el cometido que vayan a desarrollar en la película (Directores y ayudantes, operadores de cámara, dibujantes de rótulos y títulos de presentación, encargados de vestuario y caracterización, decoradores, ambientadores, constructores de muñecos y máscaras, etc.).

### 6.ª Sesión

- Localización de los lugares en los que se efectuará el rodaje. Reunión general para estudiar los problemas, dificultades y soluciones.
- Control del proceso de producción de los materiales encargados a cada grupo.

### 7.ª Sesión

- Inventario final del material dispuesto.
- Organización de un ensayo general, con simulacro de rodaje incluido.
- Pruebas y manejo de la cámara por parte de todos aquellos que vayan a desempeñar el cargo de operadores durante la filmación.

### 8.ª, 9.ª, 10ª y 11.ª Sesiones

- Rodaje de la película en sesiones de mañanas o tardes completas.

### 12.ª Sesión

- Visionado de la totalidad de los rollos filmados, tan pronto como se tengan revelados. El material se divide por escenas, las cuales se distribuirán entre los diferentes grupos. Todos los participantes procederán a la selección y ordenación de las tomas que se den por buenas, así como al posterior montaje en continuidad de los planos de cada escena.

### 13.ª y 14.ª Sesiones

- Montaje del filme.

### 15.ª y 16.ª Sesiones

- Sonorización del filme.

Tanto el número de niños participantes por equipo, como la duración de cada sesión, deberán ser establecidos por los profesores o animadores que se dispongan a abordar esta experiencia, de acuerdo a sus posibilidades y al nivel de satisfacción que las diferentes dinámicas propuestas brinden a sus alumnos.

El taller deberá ser abordado como una práctica lúdica y gratificante, y jamás como una práctica obligatoria y reglada. En todo momento, los participantes tendrán la posibilidad de cambiar de grupo para asumir una tarea que les resulte más motivadora que la que eligieron en un principio.

## 2. Trípode

Soporte necesario para poder realizar los movimientos sin que la cámara vibre.

## 3. Proyector

### Super 8

- a) Si se desea sonorizar las propias películas, el proyector necesaria-

mente habrá de disponer de unidad de grabación magnética, independiente del lector fotográfico para las películas comerciales con sonido óptico.

- b) Los aparatos que poseen dispositivos para detener la imagen, permiten el estudio de aquellos fotogramas que se desean analizar independientemente.

## 4. Pantalla de proyección

## 5. Empalmadora

Existen en el mercado dos tipos de empalmadoras: las de cinta adhesiva y las de acetona. Las primeras son más rápidas y económicas aunque los empalmes no son tan duraderos como los que se efectúan con líquido.

## 6. Moviola

Aparato con el que se visiona la película sin necesidad de proyector. Se trata de un elemento casi imprescindible para realizar el montaje. Por su visor podemos hacer pasar, cuantas veces lo precisemos y a la velocidad deseada, las imágenes que hemos de seleccionar, con sólo mover las bobinas en una u otra dirección. Existen moviolas eléctricas, pero dado el metraje de este tipo de películas, su uso se hace totalmente innecesario. Actualmente es posible disponer de aparatos con lector magnético.

## 7. Magnetófono

Algunas marcas de tomavistas tienen toma para magnetófonos que graban a idéntica velocidad. Al sonorizar, una vez montada la película se consigue una total sincronía (Ej. el movimiento de los labios de los actores, coincide exactamente con la grabación efectuada).

## 8. Iluminación

Consultar libros sobre técnicas de rodaje en Super 8.

## CINE Y JUEGO EXPRESIVO

Nuestra confianza en las posibilidades de globalización expresiva que ofrece el cine fue lo que nos movió a diseñar, en colaboración con la «Cooperativa de Inutensilios Varios», una serie de dinámicas que, partiendo de la imagen filmica, brindaran al niño un amplio abanico de opciones creativas. Deseábamos, no sólo descubrirle las posibilidades de inspiración e interacción de los diferentes medios expresivos, sino también evitar, en lo posible, que éstos pudieran presentarse ante sus ojos como compartimentos estancos, como lenguajes encorsetados por unas normas rígidas e impermeables a esa subversión que a veces emana de la espontaneidad infantil.

Otro de los aspectos que influyó decisivamente en la orientación de la propuesta, fue la valoración de las crónicas y reiteradas dificultades que se presentan a la hora de programar un cine auténticamente enriquecedor, dirigido a las primeras edades. Mientras que en algunos países las bibliotecas públicas poseen servicios de préstamo de material audiovisual (cine, vídeo, diaporamas, etc.), y existen filmotecas especializadas en cine infantil, en España nos vemos obligados a recurrir a escuálidas listas de distribuidoras comerciales, o a las solicitadísimas producciones que gratuitamente ceden los servicios cinematográficos de ciertas embajadas.



¿Cómo suplir estas carencias? Se trataría de crear alternativas que nos permitieran acceder a un mejor material, al tiempo que encontramos fórmulas válidas a partir de las cuales dinamizar los contenidos filmicos más allá de su misma proyección. Si realmente pretendemos que los pequeños espectadores nos ofrezcan una respuesta activa, hemos de conseguir que la gran pantalla se convierta en algo más que un televisor gigante, ante el cual el niño permanece sin demasiadas posibilidades de crear sus propios mensajes alternativos.

Estas fueron las líneas generales de nuestro programa puesto en práctica a través de «Acción Educativa». Sesiones de noventa minutos, dirigidas a grupos de cien niños con dos programaciones diferenciadas para cada bloque de edades: a) 5 y 6 años, b) 7 y 8 años. Las sesiones incluían los siguientes contenidos. 1) *Proyección*. Tres cortometrajes, o un medimetraje y un corto (animación o imagen real). En cada uno de estos filmes, existían elementos susceptibles de motivar actividades lúdicas. 2) *Juegos*. Al finalizar cada una de las proyecciones contempladas por los cien espectadores, los niños se distribuían en grupos reducidos, al frente de los cuales se situaba uno de los animadores también responsable de la fase de elaboración en colectivo del programa. Reunidos en espacios independientes, próximos a la sala del cine, los participantes iniciaban las actividades, que tenían como punto de arranque y sugerencia los contenidos de las películas visionadas por ellos. Así, por cada corto o medimetraje, se desarrollaban treinta minutos de animación. Los monitores procuraban, en todo momento, que las motivaciones brindadas a los niños durante el transcurso de las sesiones, tuvieran una fácil y gratificante continuidad en su tiempo libre.

Tras la selección de seis cortometrajes, entre una lista más amplia, se realizó un inventario de actividades inspiradas en los contenidos de las películas, las cuales podrían encuadrarse en alguno de estos tres apartados: *Juegos*, de actuación, cooperativos, de construcción, de plástica, de creación de historias. *Ejercicios*, de coordinación espacial y motora, de estimulación táctil, de desarrollo del lenguaje y de las estructuras narrativas; *relaciones lógico-temporales* de fabulación a partir de elementos abstractos (diapositivas manuales realizadas con elementos no figurativos, formas geométricas, etc.). Los objetivos que se deseaban lograr, a partir de estas dinámicas, podrían resumirse en los siguientes: Ampliar el panorama lúdico del niño, estimulando su inspiración, a partir de una obra cinematográfica; mostrarle de una forma práctica y activa cómo la luz, el movimiento y el sonido admiten ser moldeados para ponerse al servicio de su propia creatividad; desconstruir las sensaciones de fascinación acrítica y complejidad inmovilizadora que a veces produce el cine, ofreciendo a los niños elementos similares a los utilizados en cada una de las películas, para que, tras manejarlos, puedan dotarlos de una significación divergente; propiciar, en la misma sesión cinematográfica, un equilibrio entre la recepción mental del mensaje filmico y la actividad dinámica que la película. sugiriese a los jóvenes espectadores; presentar a los niños el cine como un elemento movilizador de su sentido narrativo.

Una vez estructuradas las sesiones y fijadas de forma detallada tanto las actividades a realizar, como los materiales que se utilizarían en cada práctica, fue sometido el programa a enseñantes, cuya actividad docente se desenvolvía con alumnos de la misma edad que la de nuestros potenciales espectadores. Tras contrastar sus puntos de vista, se efectuaron varios ajustes, llegándose incluso a rechazar algunas de las iniciales propuestas, al ser consideradas de difícil realización con el número de niños integrantes de cada grupo.

## DESARROLLO DE LAS SESIONES

Todos los niños veían un primer cortometraje. Al finalizar éste, los espectadores de cinco y seis años se dirigían a otro espacio para realizar, divididos en grupos, juegos de fabulación y dramatización. Los niños de siete y ocho años permanecían en la sala de proyección para visionar dos cortos, uno holandés de imagen real y otro de técnicas combinadas producido en Checoslovaquia.

Al finalizar esta etapa de la sesión, el proceso se reproducía de forma inversa. Los pequeños volvían a la sala para contemplar otro cortometraje, mientras los mayores se dirigían al espacio destinado a expresión, para iniciar el proceso.

Como ejemplo de las actividades realizadas, tomando como foco de inspiración los contenidos de las películas visionadas por los niños, vamos a referirnos a las actividades planteadas tras la proyección del filme «Fanfarrón, pequeño payaso». En el libro «Teatro, imagen y animación» sus autores, entre ellos varios miembros de la cooperativa «Teatro de Inutensilios Varios», describen como fueron puestas en práctica las líneas programadas<sup>5</sup>.

Al seleccionar esta película, nos llamó la atención, sobre todo, la inmensa riqueza plástica que contenía. En ella se mezclan las técnicas de los dibujos animados, la animación de muñecos y objetos, y la imagen real. Todos estos procedimientos son utilizados en el filme con una gran calidad. El escenario donde se desarrolla la acción se reduce a un cuarto de juegos y a un jardín. El argumento describe a una serie de muñecos que cobran vida al llegar la noche. A partir de las sugerencias que nos brindaba «Fanfarrón, pequeño payaso», elegimos dos elementos que tienen una presencia dominante en la citada producción: Diferentes piezas de construcción —las más tradicionales, confeccionadas con madera en volúmen y pintadas de brillantes colores— y un rompecabezas de cubo que permite seis posibles soluciones. De cada uno de estos elementos surgieron las dinámicas que a continuación se exponen.

1) En primer lugar, se les recordaba la habilidad que tenía «Fanfarrón» para construir imágenes, valiéndose de figuras geométricas. Tras dividir a los niños en grupos de quince, a cada uno de estos colectivos se le entregaba una bolsa conteniendo múltiples formas de diferentes colores, una caja de pinturas de cera y un folio por niño. Con las figuras geométricas, podían crear, durante algunos minutos, todo lo que ellos desearan. En numerosos casos, dada la diversidad de diseños que les había ofrecido la película, existía una propensión a reproducir algunos de ellos, en otros, sin embargo, se recreaban los dibujos iniciales con nuevas aportaciones que iban descubriendo a los participantes las grandes posibilidades expresivas de la mezcla y reorganización de las estructuras propuestas.

2) La segunda dinámica se basaba en una larga secuencia del cortometraje, en la que Fanfarrón busca a una chica que vive en el rompecabezas compuesto por seis paisajes diferentes en los cuales discurre alternativamente la búsqueda. En cada localización ocurren hechos diferentes. Una pelota tocada por la mano de la niña, se transforma en un paraguas, el cual la transporta hasta el siguiente paisaje, que se formará al moverse los cubos de posición.

Aquel rompecabezas nos sugirió la idea de construir un gran panel que contuviera un dibujo independiente en cada cara, de forma que, al relacionarlos entre sí, se produjeran múltiples asociaciones fantásticas. Los dibujos del panel se cubrían totalmente con pequeñas piezas de igual tamaño a

<sup>5</sup>HERANS, C. y otros.: *Teatro, imagen, comunicación*. Barcelona. Laia, 1983.



los cuadros en los que se dividían los dos dibujos pintados a ambos lados del panel. Estas imágenes, a su vez, poseían su propia significación simbólica, además de ocultar los diseños base. El contenido de algunas de estas piezas era el siguiente: pisadas, molinillos de varios colores, bocas sonrientes, siluetas de gafas, cucharas, tenedores, etc. Sus relaciones movían a los niños a efectuar diferentes interpretaciones.

Para el desarrollo de esta actividad, se colocaba el panel en el centro del local, situando a cada lado del mismo un grupo de veinticinco niños con su respectivo monitor. La primera propuesta lanzada a los participantes era la que observarían en dibujo, compuesto de diferentes temas (acciones de gentes en lugares reales o imaginarios), antes de situar sobre él las piezas que hemos descrito anteriormente. Una vez cubiertos los dos dibujos, los grupos cambiaban de lado y procedían a destapar varias de las piezas que previamente habían colocado los otros compañeros. Una vez destapada parte del mural, o bien pasaban a exponer verbalmente la significación total de lo que ellos consideraban que acontecía en el diseño parcialmente oculto, o bien se dedicaban a plasmar individualmente, en un dibujo, aquella imagen que pudiera descubrir todo el resto de acciones, solo fragmentariamente desveladas. Al final, una vez reiteradas todas las piezas, se mostraba el dibujo completo.

Otra modalidad del mismo juego, consistía en una acción diferente del monitor, el cual, a petición de los niños, iba retirando las piezas que los ellos indicaban, al tiempo que, sobre cada una de ellas, los participantes realizaban todo tipo de suposiciones. En el desarrollo de la anécdota surgían conflictos, en ocasiones por el mero hecho de relacionar dos figuras descubiertas en diferentes lugares del panel y que aparentemente no parecían tener ninguna relación entre sí. Al aplicar esta dinámica, dejábamos a un lado el aspecto plástico del cortometraje, y nos centrábamos de un modo prioritario en las posibilidades de fabulación que los personajes ofrecían, ya que también estos se relacionan en él de una forma insólita y no convencional.

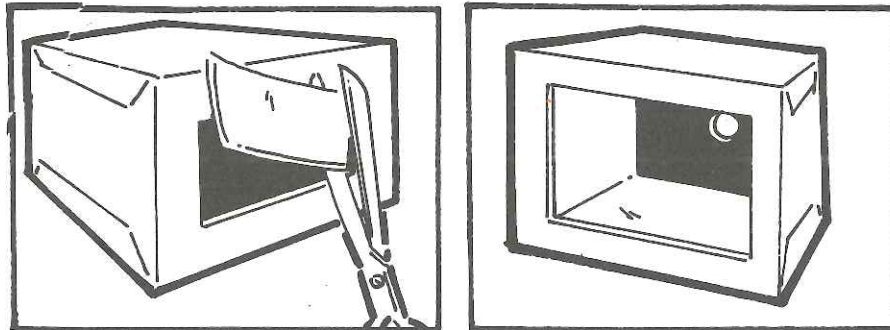


Fig. 141.— La imitación más elemental de una cámara tomavistas.

#### PARA HACER CINE SIN RECURSOS

Tal vez, el maestro rural fruncirá el ceño, ante nuestros planteamientos, con un gesto de escepticismo. Sin embargo, en él precisamente hemos pensado al escribir estas líneas. Casi podemos escuchar sus argumentos: «Cuando faltan tantas condiciones mínimas para realizar un trabajo escolar con cierto desahogo, ¿cómo ponerse a hacer cine!, ¿con qué recursos?».

Si con las páginas que fuimos dejando atrás hemos tenido la suerte de demostrar la urgente necesidad de hacer un hueco en la escuela para traba-

jar sobre esos medios de comunicación que están conformando la mentalidad de los escolares del país, ¿por qué vamos a dejar fuera la práctica del cine? Si nos consta el gran poder de fascinación que sus imágenes producen sobre nosotros, ¿por qué abandonarnos pasivamente a ellas, sin tratar de comprenderlas a partir de la construcción de otras nuevas que nos pertenezcan? Si las anteriores dinámicas referidas a la lectura de contenidos, al anuncio, al cartel, a la historieta, etc., son asequibles para escuelas tan desposeídas como algunas de las existentes, ¿por qué no hacer que también el cine lo sea?

¿Tenemos una caja de cartón o una lata? Bien, pues eso ya casi es un tomavistas, siempre que no pretendamos que de su interior salga una película impresionada. Según podemos ver en la Fig. 141 tan sólo se precisa realizar en una de las caras de la pieza un orificio rectangular que nos recuerde las proporciones de las pantallas de cine. En la cara contraria efectuaremos otra abertura, ésta circular y de proporciones suficientes para que el ojo pueda adaptarse como lo haría con el visor de cualquier cámara fotográfica. Para evitar reflejos, será conveniente pintar el interior de negro, o recubrirlo simplemente con cartulina o papel del mismo color. Si dispusiéramos de un trípode graduable, similar a los empleados para colgar mapas, que permitiera situar la *caja-cámara* a la altura de la vista de los niños, dándoles posibilidades de moverla y girarla, el equipo de «filmación» estaría completo.

El primer concepto que debemos hacer comprender a los pequeños «realizadores» es el de que todos, al mirar por el visor de la caja y enmarcar una vista en los límites de su rectángulo o encuadre, estamos parcelando la realidad que queremos retener en imagen para más tarde reproducir. Al elegir, vamos a tomar una parte, pero no toda la realidad. Cada encuadre o visualización elegida para contar lo que ocurre en esa unidad de narración que constituye el plano, resulta ser siempre una entre las varias posibles.

Supongamos que deseamos filmar un incendio. A un mismo tiempo estarán ocurriendo diferentes hechos: Llamas surgiendo por las ventanas, corros de curiosos observando el desarrollo de los acontecimientos, llegada de los coches de la policía, rostros de horror de algunas de las víctimas situadas en las cornisas del edificio siniestrado, los bomberos apareciendo al fondo de la calle, etc. Si deseamos contar en imágenes el suceso, necesariamente habremos de realizar una selección de los hechos que nos parecen más sugestivos en esa gran realidad. Bien es cierto que, mediante un gran plano general, podremos obtener una visión amplia del acontecimiento, pero inmediatamente tendremos que pasar a los detalles, los cuales no podrán ser descritos de igual modo si situamos la cámara al lado de los bomberos, que junto a una de las víctimas atrapadas en el edificio en llamas.

Es muy importante que los niños asimilen la idea de que el cine, y la imagen en general, es la representación de una realidad múltiple y variada —ya se trate de temas de ficción, documental, o reconstrucción histórica— que un realizador con su equipo de colaboradores ofrece a nuestra consideración crítica. En cada película no se contiene toda la realidad, sino parte de ella, e incluso a veces, una realidad deformada y hasta arbitrariamente falseada. Estamos seguros de que cada uno de nosotros contaríamos hechos idénticos de forma distinta, si dispusiéramos de un tomavistas y de los conocimientos técnicos necesarios. Cada cual nos interesaríamos por detalles diferentes, por decorados más o menos sugestivos donde centrar la historia, por tipos incluso contradictorios de un relato a otro, etc.

Giselle Freund refiere en su libro «La fotografía, documento social», cómo el gobierno inglés costeó en 1885 la expedición y todo el material necesario al fotógrafo Roger Fenton para que ofreciese su visión de la guerra de Crimea. La única condición impuesta fue que, bajo ningún pretexto, refleja-





Fig. 142.— La caja-cámara. en plena acción.

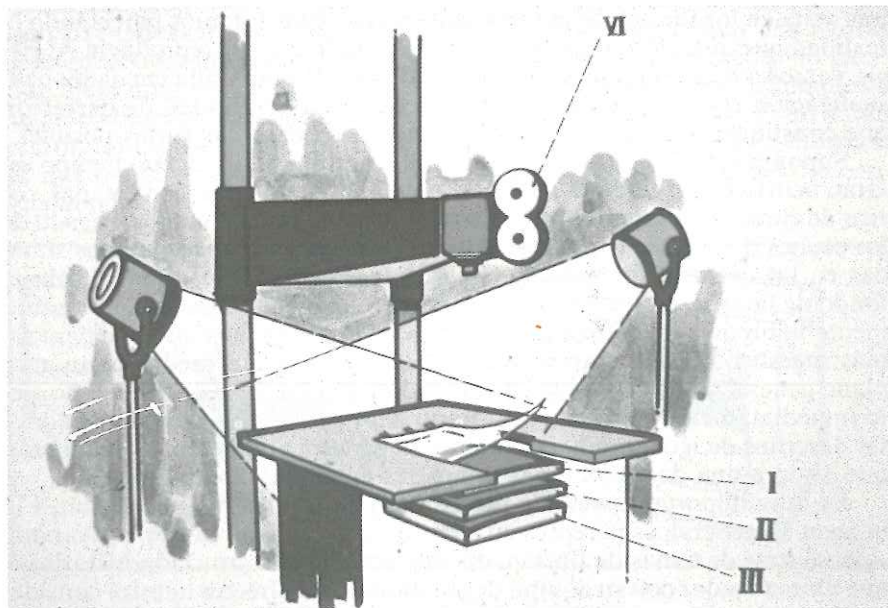


Fig. 143.— La truca multiplano.

ra en sus placas los horrores que toda conflagración lleva consigo. Aquella guerra era una realidad compartida por muchos individuos, sin embargo Fenton, obligado por las circunstancias, sólo iba a plasmar parte de ella. Así, con cada una de las elecciones, estaba produciendo una parcelación de esa realidad, aparentemente igual para todos<sup>6</sup>.

<sup>6</sup>FREUND, G.: *La fotografía como documento social*, Barcelona. Gustavo Gili, 1976.

Si una misma historia es contada de forma diferente por cada alumno, no nos será difícil hacerles comprender uno de los hechos más fundamentales a la hora de generar un sentido crítico frente a toda obra cinematográfica con que se enfrentan como público: Una película, no es el único reflejo del hecho relatado, sino uno de los muchos posibles.

La propia experimentación práctica realizada por los niños, será mucho más valiosa, a la hora de asimilar estos conceptos, que decenas de argumentos «concienciadores» sobre su personalidad como espectadores activos.

#### GUÍA PARA EL TRABAJO PRÁCTICO

1. Se decide el tema sobre el que vamos a realizar la «película». Pensando en que se trata de la primera experiencia de todos los participantes, podría ser interesante abordar un único argumento sobre el cual varios equipos realizaran independientemente un guión distinto.

2. Una vez finalizado el guión, cada equipo prepara su «rodaje», bien simultáneamente, o bien siendo unos los espectadores del trabajo de los demás. Esta última fórmula nos parece más conveniente, ya que las dudas se irán planteando así de un modo más colectivo. Se elige el lugar donde ocurrirá la historia (decorado) y los actores que interpretarán los diferentes papeles. Cada grupo podrá nombrar un director encargado de coordinar decisiones tales como la forma de actuar de los actores, o el encuadre que se haga de la escena mediante el visor de la «caja-tomavistas». Otro miembro del equipo podrá ser el encargado de la «cámara»; él realizará todos los movimientos necesarios, y la situará de forma que produzca el encuadre requerido.

Llegados al comienzo formal del «rodaje», será conveniente explicar al equipo cómo, al no disponer la improvisada caja-tomavistas de los diferentes objetivos que ampliarían, disminuirían, aproximarían o alejarían el campo de visión, según sus propiedades, nos vemos obligados a realizar muchos más traslados de cámara.

Las misiones encomendadas a ciertos miembros de cada colectivo podrán ser asumidas de forma rotativa por todos y cada uno de ellos, o decididas conjuntamente mediante discusiones previas que permitan el común acuerdo sobre cada cuestión.

3. Dado que en nuestra caja-tomavistas no existe mecanismo alguno que posibilite la impresión de película virgen habremos de buscar fórmulas que nos permitan fijar los encuadres elegidos para, de esta forma, disponer de una secuenciación, si no en movimiento, sí al menos en imagen fija. Para este trabajo será conveniente contar con aquellos alumnos más interesados en realizar una labor gráfica. Su misión consistirá en mirar por el visor una vez que el plano esté decidido y definitivamente enmarcado en el recuadro, y dibujar la acción dentro de un rectángulo de proporciones similares al de una pantalla cinematográfica reducida. Bajo la viñeta, se podrán escribir anotaciones, e incluso el diálogo de los personajes cuando éste exista.

El equipo habrá de estudiar algún tipo de convención gráfica para describir movimientos de cámara tales como la panorámica o el «travelling», suponiendo que, en algún momento de la narración, estos efectos se consideren imprescindibles desde el punto de vista descriptivo.

4. Una vez finalizados los diferentes relatos en imágenes, se podrá plantear una puesta en común con objeto de discutir las diversas formas en que la misma historia ha sido visualizada por los distintos equipos y de qué manera se podrían mejorar los niveles de narración en futuros intentos. En nuevas experiencias, ya no será preciso recurrir a un tema unitario, sino que por el contrario cada grupo deberá actuar con plena autonomía.



Proceso de creación de una película realizada por niños				
Guión y desglose de una película íntegramente realizados por alumnos del colegio público «Carrero Blanco», de Valdemoro (Madrid).				
	NARRACION	DECORADO	PERSONAJES	MUSICA Y SONIDOS
1	Esta historia sucede en los suburbios de una gran ciudad en un futuro no muy lejano.	Las afueras de una ciudad muy contaminada.		Ruidos de una ciudad: coches, camiones, etc.
2	Sus habitantes provenían del campo hacía ya muchos años; en busca de una vida mejor.	El suburbio de una ciudad.	Habitantes de la ciudad corriendo por las aceras.	Lo mismo que lo anterior.
3	La contaminación había acabado con las especies animales que quedaban. Solamente permanecían algunos árboles de pie, y no tardarían en desaparecer.	Una ciudad muy contaminada con muy poca vegetación.		Lo mismo que lo anterior.
4	Las casas eran altas y amplias con un campo árido y estéril.	Balcones con macetas llenas de flores artificiales y un campo estéril.	Gente aburrida en los balcones y los pisos.	Lo mismo que lo anterior.
5	Las vidas de las familias transcurrían de su casa al trabajo, y los fines de semana aprovechaban para ver la televisión, pues duraba todo el día.	Un cuarto de estar.	Una familia viendo la televisión con cara de atontados.	Sonido de un televisor.
6	Los niños jugaban en la calle llenas de asfalto y contaminación.	La calle que lleva al colegio.	El grupo de niños.	Ruidos de una ciudad y el murmullo de la gente.
7	Un día como otros muchos, un alegre grupo de chicos se dirigen a la escuela, donde, como siempre, les hablarían de unos animales y plantas que nunca habían visto.	La entrada al colegio.	Un grupo de niños.	Voces de los chicos.
8	El profesor les manda un trabajo sobre los insectos, y ellos se dirigen a la biblioteca para realizar el trabajo.	La puerta de la biblioteca. Abren la puerta y entran.	Los niños a los que mandaron el trabajo y gente dentro de ella.	Ruidos de pasos.

9	Con enorme furia interior, al ver en la estantería el rótulo de animales y plantas, empezaron a tirar los libros y salieron corriendo.	El interior de una biblioteca y al fondo el rótulo.	Los niños y la gente que había en la biblioteca.	Golpe de libros contra el suelo.
10	Un grupo de niños mayores que allí se encontraban se quedaron mirándoles sorprendidos.	La biblioteca.	Los niños asombrados.	Pasos corriendo.
11	Siguieron corriendo hasta salir del colegio y, como si a todos se les hubiera ocurrido a la vez, acordaron marcharse al campo, para ver si era verdad todo aquello estudiado, y tocar los animales del campo.	La puerta del colegio.	Los chicos discutiendo.	Sonido de murmullos discutiendo.
12	Cada uno le va planteando el tema a su familia, y les dicen que si no les dejan no volverán más a la escuela.	Las caras de algunos niños.	Los chicos y sus padres.	Gente hablando.
13	Hacen los preparativos para la marcha: mochilas, algunas tiendas de campaña, que encontraron en sus casas y pertenecían a sus abuelos, bicicletas, etc.	Un desván.	Los niños.	Música.
14	Cuando tuvieron todo preparado, iniciaron la partida.	Saliendo de los portales.	Algunos niños.	Música.
15	Atravesaron ciudades y algunos campos sin vegetación, hasta que después de mucho pedalear llegaron a un lugar donde parecía existir vida animal.	Bicicletas por caminos.	Los niños.	Música (canción de la alegría).
16	Acamparon y prepararon sus tiendas de campaña.	El campo y tienda de campaña.	Los niños.	Cantos de pájaros.
17	Cuando ya terminaron de montar las tiendas de campaña, vieron a lo lejos un rebaño de ovejas vigiladas por un pastor.	El campo.	Los niños y el pastor (ovejas).	Sonido de ovejas.



18	Se apresuraron corriendo a su encuentro, y les parecía mentira poder tocarlas con las manos.	El campo.	El pastor, ovejas, niños.	El murmullo. Sonido de ovejas.
19	Le preguntaron al pastor que qué hacía allí, y dijo que él era el único habitante de esa zona, pues hacía mucho tiempo que los que allí vivían se habían marchado a la ciudad.	El campo.	Los insectos y los niños.	El murmullo. Sonido de las ovejas.
20	Los niños se pusieron muy contentos, y se pusieron a buscar mariposas, hormigas, lagartijas, ranas, etc. Las guardaban en botes para después enseñárselas a sus padres.	El campo.	Los insectos y los niños.	Ruido de grillos y otros insectos.
21	Pasaron los días y, al terminarse los alimentos, decidieron volver de nuevo a sus hogares.	Los caminos, a lo lejos.	Los niños.	Música. Ruido de pájaros; a lo lejos.
22	Se despidieron del pastor y le prometieron que volverían pronto.	Los caminos, a lo lejos.	Los niños, y el pastor.	Música...
23	Regresaron a sus casas con todo aquello que habían podido coger.	Los caminos, llegando a la ciudad contaminada.	El grupo de niños.	El ruido de pedalear.
24	Al llegar, sus padres les estaban esperando intranquilos.	El portal de sus casas.	Los padres asomándose a los balcones, y los niños entrando en el portal.	Música; de la ciudad.
25	Les cuentan todo lo que habían hecho, y ellos recuerdan su niñez.	La casa de un niño.	El niño y sus padres.	El murmullo.
26	En adelante, los fines de semana y las vacaciones, las familias de esta ciudad apagaban las televisiones y se iban al campo, a recuperar aquella Naturaleza que habían olvidado.	El portal, montándose en un coche.	Las familias.	Música alegre.

## CINE DE ANIMACIÓN

Frente al cine de imagen real, en el que aparecen actores, naturaleza, animales, acontecimientos de actualidad, etc., surge otro tipo de películas, las que se denominan de animación, realizadas de una forma muy distinta al procedimiento que hemos descrito en páginas anteriores.

La fundamental diferencia entre este tipo de cine y el de imagen real, consiste en que sus verdaderos protagonistas son mayoritariamente dibujos, realizados sobre plantas lisas, y muñecos articulados, bien sean corpóreos, o diseñados en cartulinas u otras materias planas.

La técnica del dibujo animado fue progresando de la mano del «gran» cine. Los cortometrajes servían de complemento a la programación de las tres películas base. Mientras para la realización de éstas se invertían fuertes sumas, las producciones de animación siempre se resintieron de cortos presupuestos que impidieron a sus creadores, en los primeros momentos, un trabajo profundo de investigación, que sólo llegaría con la fundación de las grandes compañías comerciales.

El teatro óptico de Reynaud de 1892 es el antecedente más próximo del cine de animación. De 1908 a 1912 se producen los primeros dibujos de Emile Cohl. Windsor Mac Cay produce en 1909 «Gertie, el Dinosaurio». Emile Cohl firma en Estados Unidos la primera serie de dibujos animados. En 1915, un norteamericano patentó las hojas transparentes de celuloide, soporte del sistema de producción de este tipo de cine. El «Gato Felix» nace en 1919 surgido de la mente de Pat Sullivan. Walt Disney crea en 1928 la serie de Mickey Mouse. El imperio Disney se consolida definitivamente con el lanzamiento en 1934 del pato Donald. En 1935 se inventa la «trucamultiplano» con la cual se agilizará en gran medida el proceso de producción. En 1938 se rueda «Blancanieves», primer largometraje de la especialidad. Hanna y Barberá dan comienzo, en 1939, a su serie «Tom y Jerry». En 1940, se estrena «Fantasía». El cine de animación ha entrado en su mayoría de edad.

Si nos preguntamos qué podemos hacer con los dibujos animados, veremos cómo, a partir de ellos, es posible realizar todo aquello que en alguna medida escapa a una simple descripción de la realidad. Todo lo que nuestra mente imagine puede ser contado por medio de la animación. Desde ciudades enteras volando por los aires, a recorridos fantásticos por las inaccesibles entrañas de la tierra. El cine de animación no necesita miles de figurantes para hacer real un ataque indio; los pinta y los hace creíbles a todos aquéllos que se entregan a su mágica convención.

El cine de animación no admite la rutina, ya que una película de este tipo sin interés comenzará a fatigar al espectador mucho antes que una de imagen real. La historia que relatemos en imagen deberá ser clara, narrada con el dinamismo que produce todo rápido avance de acontecimientos. Las largas parrafadas y las descripciones muy detalladas de los personajes y los ambientes quedan para el otro cine. El público de dibujos animados pide una inmediata familiarización con los «monigotes» y en la mayoría de los casos no esperan de ellos que les cuenten acontecimientos llenos de lógica, sino hechos imaginativos, fantásticos y hasta enloquecidos. Este medio ha servido también a grandes realizadores para, más allá del simple entretenimiento, enfrentar a los espectadores con acontecimientos de su propia vida mediante el contraste satírico o la fabulación de su realidad más inmediata.

Para la confección de dibujos animados se requiere un aparato denominado truca (Fig. 143). Fundamentalmente, consiste en el empleo de acetatos (celuloide transparente) sobre los cuales se realizan los dibujos necesarios para lograr la sensación de movimiento, en base al número de imágenes continuadas que precisa la retina para obtener esta impresión (veinticuatro



imágenes por segundo en el cine comercial). Se necesitan alrededor de dos semanas para impresionar los 11.200 fotogramas de película que contiene un cortometraje de 250 metros con 9 minutos de duración aproximadamente. Cada fotograma contiene un promedio de 4 dibujos.

Las hojas de acetato son colocadas sobre unas bandejas horizontales (I y II). Encima de ellas, y a una distancia regulada de acuerdo a las indicaciones del operador jefe, se emplaza verticalmente una cámara tomavistas de especiales características. En la última bandeja (III) se coloca una hoja opaca donde se encontrará diseñado el decorado. En los siguientes celuloideos transparentes, se dibujarán las figuras que intervengan en la escena. Suponiendo que se tratara del pato Donald disponiéndose a tirar unas bolas de nieve, fotografiaríamos la figura en su movimiento de arranque, e inmediatamente cambiaríamos la figura, por otra en la que la mano se encontrara ligeramente más avanzada que en el anterior diseño. Así, iríamos sustituyendo las hojas transparentes con sucesivas posiciones. Tras los sucesivos disparos, uno por cada fracción de movimiento, nos encontraríamos con varios metros filmados que reproducirían fielmente la acción en continuidad. Donald se moverá en un paisaje nevado, que la cámara habrá registrado a través de las superficies transparentes. Así, en las dos primeras viñetas de la Fig. 144 podemos ver el decorado y a Donald, y en la tercera, la imagen recogida por superposición de ambas planchas.

También para la creación de películas de animación con muñecos el procedimiento consiste en rodar fotograma a fotograma, a diferencia de lo que ocurre con las filmaciones de imagen real que se efectúan de forma continua a una velocidad de veinticuatro imágenes por segundo. La cámara capta una postura del muñeco, a continuación el animador cambia la posición de las extremidades, y de nuevo se realiza otra toma de un único fotograma. Así, sucesivamente, hasta tener reunidos, gracias a la impresión óptica del espectador, una sucesión de movimientos muy similares a los generados por la figura humana.

La dificultad de este procedimiento radica en la precisión exigida al animador para crear los desplazamientos de los personajes en escenas en las



Fig. 144.— La superposición de dibujos en la animación.

que a veces intervendrán varias figuras a la vez. Si los movimientos son bruscos, se producirán una especie de saltos que romperán esa armonía característica de las buenas obras del género.

Los rodajes de películas con muñecos pueden llegar a ser pequeñas grandes superproducciones, ya que precisan de decorados realizados con todo detalle en proporciones similares a los muñecos que se mueven en ellos; iluminaciones con efectos, noche, tormentas, rayos, etc. Algunos directores llegaron a mezclar muñecos con figuras humanas en la misma película. Tal es el caso, entre otros, de Poruchko con su filme «El nuevo Gulliver» y Walt Disney con «Saludos amigos».

#### ANIMACIÓN POR COMPUTADORA

La tecnología electrónica ha irrumpido con fuerza avasalladora en el panorama de la animación. Las producciones realizadas mediante los sistemas tradicionales, decrecieron en los últimos años de un modo alarmante, debido a que sus costos resultan, hoy, muy superiores a los de cualquier película apoyada en procedimientos informáticos. Numerosos países colaboran en la actualidad con Japón en la creación de largas series, que están dando al traste con prestigiosas productoras internacionales que, como el National Film Board of Canada, se han visto incapaces de mantener su producción de gran nivel artístico, frente a la competencia del diseño electrónico.

«Marco» «Heidi» y «El pequeño Cid» fueron los primeros ejemplos de unas realizaciones de tan similares características, que los muñecos protagonistas parecían saltar de una serie a otra con un simple cambio de vestuario.

Esta revolución tecnológica pasa de la vía de la experimentación a la de la comercialización con el logro de un magnetoscopio capaz de grabar cuadro a cuadro, con la misma precisión que la técnica cinematográfica aplicada en éste sistema. La calidad «broadcast» de los aparatos confiere a los productos realizados por este procedimiento un alto nivel profesional.

Las diferencias más singulares entre la animación convencional y la obtenida por medios electrónicos, podría resumirse de la siguiente forma. En



Fig. 145.— La paleta electrónica permite modificar a capricho cualquier imagen grabada.



el sistema de animación mediante truca (dibujos sobre acetatos transparentes), el artista suele dibujar el personaje al comienzo y al final de cada movimiento. Los ayudantes intercalan las etapas intermedias de dicho movimiento, hasta completar todos los dibujos que permitirán, mediante la técnica de rodaje fotograma a fotograma, lograr el efecto de animación. Cada acetato ha de ser pintado a mano y, en caso de cometerse alguna equivocación, será necesario raspar la superficie transparente para retirar la pintura.

En la animación por ordenador, el artista dibuja sobre un tablero electrónico, o calca sobre él los diseños previos realizados sobre papel. Los impulsos del lápiz son codificados y almacenados en la memoria central. De esta forma, el trazo descrito por el lápiz electrónico sobre el tablero digitalizado aparece en el monitor, para que el artista pueda producir en él todo tipo de manipulaciones: Movimientos de cámara, zoom, panorámicas, etc. Tanto las texturas de los trazos como los colores planos, entre más de setecientos tonos diferentes, pueden ser elegidos y cambiados a voluntad por el creador, el cual tendrá la posibilidad de dibujar las posiciones iniciales y finales del movimiento de cada figura, y esperar a que el ordenador le ofrezca en el monitor ese proceso completo en el que antes intervenían un gran número de ayudantes. Mientras que un profesional de la animación no suele producir con el sistema tradicional más de cuarenta acetatos por jornada, mediante un programa asistido por ordenador, su trabajo se multiplicará por diez.

El equipo base necesario para producir animación por ordenador se compone de computadora, terminal videográfico, tablero de diseño magnético y lápiz electrónico. Según la potencia del equipo y la calidad de los programas podremos obtener con mayor o menor definición, los siguientes efectos y manipulaciones sobre las imágenes y grafismos digitalizados: Variar su tamaño y proporción; acercamiento y alejamiento por medio del efecto zoom, comprensiones, expansiones y giros; distorsiones de las formas, cambios de posición en dibujos tridimensionales, etc. Muchos de estos efectos suelen estar presentes en las cabeceras de los programas que habitualmente vemos en televisión.

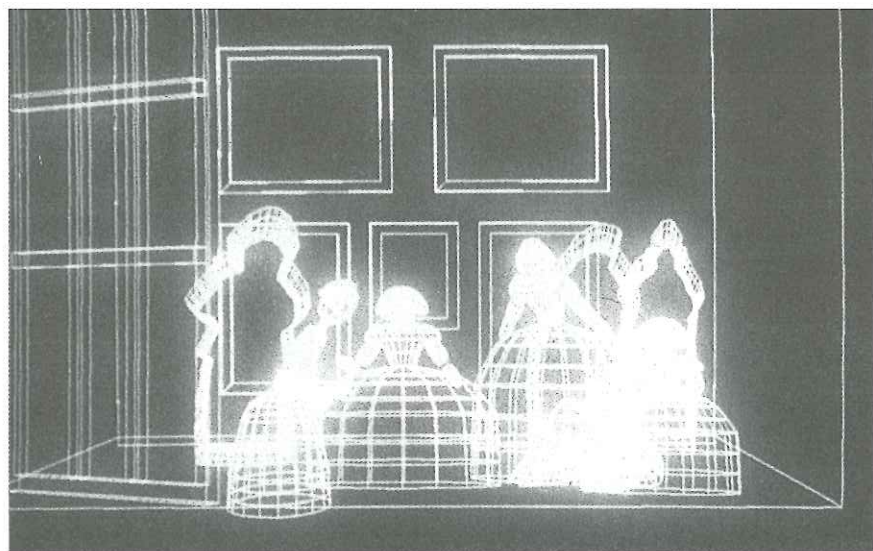


Fig. 146.— Diseño con ordenador, para «Menina» de J. C. Eguillor.

## CINE DE ANIMACIÓN EN EL AULA

Tan sólo precisamos de un tomavistas que pueda rodar fotograma a fotograma y del correspondiente rollo de película. La iluminación artificial sólo será necesaria si filmamos en interiores.

En una pizarra recubierta de papel donde dibujaremos el decorado que ha de figurar en la escena, fijaremos los personajes articulados realizados con cartulina (Fig. 147). Tras situar la cámara enmarcando el cuadro que deseemos fotografiar, efectuaremos un movimiento del muñeco 1 y otro del 2 e impresionaremos un fotograma. Inmediatamente, cambiaremos levemente las posiciones de los personajes siguiendo el movimiento iniciado, hasta completarlo totalmente y pasar a la siguiente acción, que podrá realizarse en otro ambiente con lo cual habremos de sustituir el decorado que se encuentra en el papel que recubre la pizarra. Será interesante ensayar y ver la proyección antes de iniciarse el rodaje de la historia, para que los alumnos puedan apreciar los efectos de progresión demasiado rápidos o excesivamente lentos. El ritmo de movimiento hacia la consecución de posturas más o menos naturales, sólo se logrará con la práctica y la realización de algunas pruebas.

Otro sistema posible de realizar cine de animación es a partir de muñecos corpóreos de plastilina, ya que, dada la maleabilidad del material, se pueden realizar fáciles correcciones de las diferentes extremidades hacia la posición deseada. Las figuras de un ajedrez o un juego de damas, pueden valernos perfectamente para efectuar pruebas de movimiento. Piezas que avanzan, figuras que comen y otras que desaparecen del tablero, etc.

La arena de una playa o de un parque nos puede servir para trazar sobre ella palabras o dibujos que irán apareciendo en la pantalla «mágicamente». El procedimiento no varía: cada rasgo que realicemos, corresponderá a un disparo de nuestra cámara y, por lo tanto, al paso de un fotograma. Cuanto más lentamente deseemos que se forme el nombre, más cortos de-

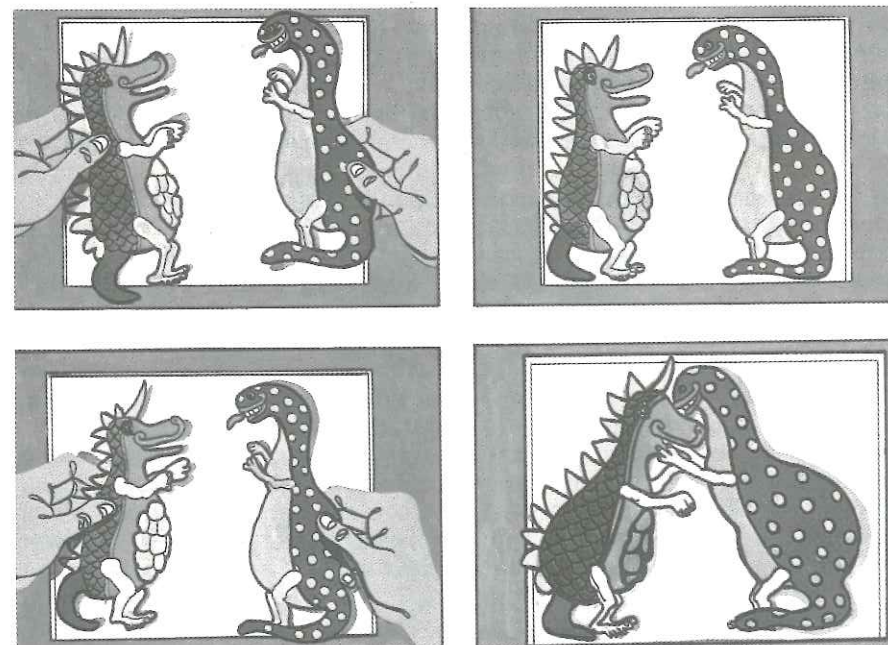
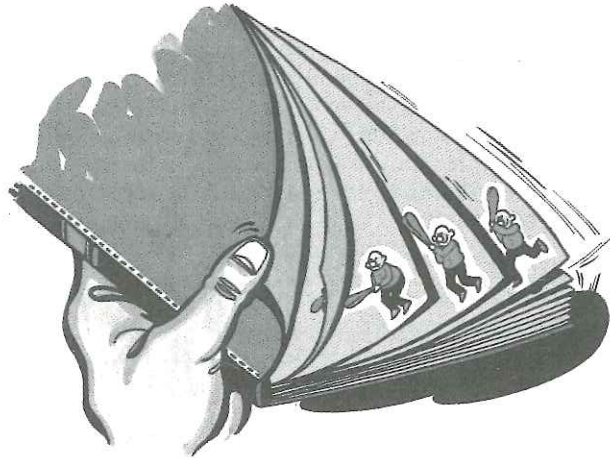


Fig. 147.— Animación con siluetas.

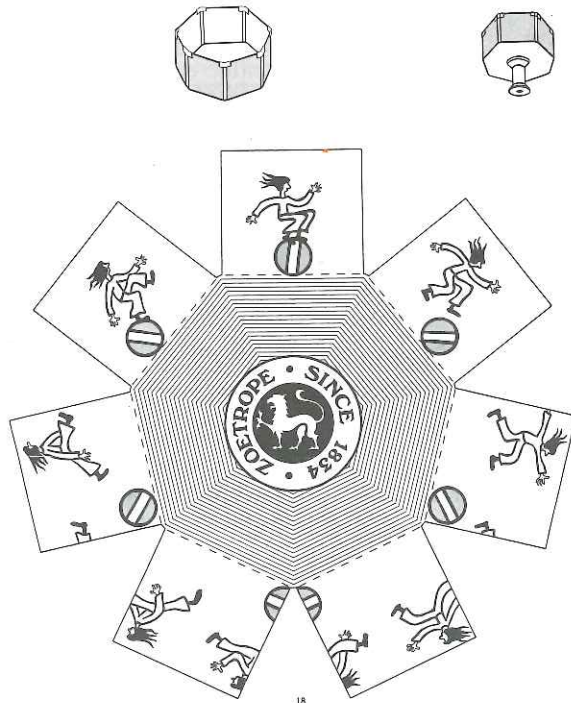


## Ejercicios de imagen animada

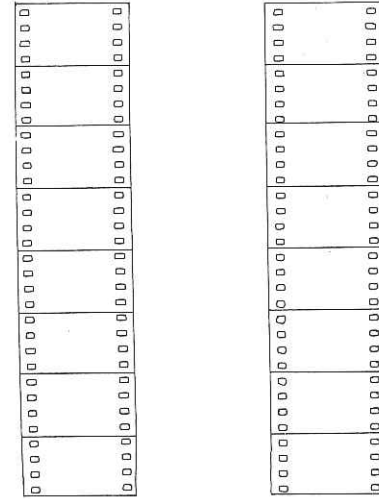
Utilizando los márgenes blancos de la esquina inferior de las páginas de un libro o un cuaderno, dibujar un monigote que se repita en cada hoja con posiciones de movimiento progresivo. Haciendo pasar las páginas rápidamente, se producirá la sensación de movimiento.



Construir un Zootropo de acuerdo al sencillo esquema adjunto. Crear posteriormente diferentes secuencias para comprobar cuáles son las que producen un mejor efecto de movimiento.



Una vez asimilado el sistema por el que, imagen a imagen, se puede lograr la ilusión de movimiento, podremos realizar una práctica utilizando esta plantilla. Si en lugar de papel, dispusiéramos de soporte filmico transparente y de tinta especial, tendríamos una práctica, dibujada directamente sobre película con la técnica fotograma a fotograma, que podríamos proyectar a un aparato de 35 mm tan pronto finalizáramos nuestra labor, sin mediar ningún proceso de laboratorio.



La información a nuestros alumnos podría ser complementada con la proyección del breve cortometraje «Homenaje a Tarzán» de A. Balerdi, producido por X Films, o cualquiera de las creaciones de Norman McLaren pintadas sobre película, que este cineasta realizó para el National Film Board of Canada.

berán ser los progresivos trazos que completen el dibujo, y mayor el número de fotogramas que filmemos. Esta práctica la podremos realizar dentro del aula utilizando la pizarra. Cada trazo de la tiza, supondrá un avance progresivo del diseño que pretendamos hacer aparecer, crecer o ser «misteriosamente» borrado. Y no es preciso recordar la necesidad de que la cámara no se mueva, ni la luz varíe entre disparo y disparo.

Es fácil también realizar cine de animación con figuras humanas. Esta técnica fue utilizada por Norman MacLaren en varias de sus películas experimentales (recomendamos el visionado de sus películas «Neighbours» 1952 y «Canon» 1964, ambas producidas por National Film Board of Canada). El sistema es exactamente el mismo: Un fotograma por cada postura de la figura que filmemos. Los resultados son altamente grotescos, ya que los movimientos de los actores quedarán totalmente desconyuntados y tendremos la impresión de que actúan movidos por corrientes eléctricas.

Una experiencia que nos permitirá observar las diferencias entre rodar fotograma a fotograma y a velocidad normal, podrá ser el rodaje de una pequeña historia con muñecos de hilo. Primero efectuaremos la filmación seguida durante el tiempo que nos permita el cartucho de película. Una vez revelada la filmación comprobaremos que los personajes se mueven a la misma velocidad que la imprimida por los niños al manipular los hilos de sus muñecos durante el rodaje. Realicemos en días posteriores una prueba fotograma a fotograma utilizando la misma historia e idénticos monigotes. Para no fatigar a los niños manteniendo durante largo tiempo en cada posición las figuras, situemos una larga barra pendiente del techo. De ella fija-



remos los hilos, que variaremos de situación para evolucionar los movimientos de los muñecos correspondiendo a cada toma o disparo de fotograma.

Al contemplar en proyección una y otra película, el niño aprenderá a comprender y descubrir, por él mismo, las grandes posibilidades que le ofrece el cine de animación, ya que incluso podrá dar movimiento a los fondos, siempre que cambie de posición alguno de sus elementos, de toma a toma. Humos de las chimeneas, el sol ocultándose tras las montañas, las nubes cruzando el horizonte, etc.

#### DIBUJO SOBRE PELÍCULA

Uno de los procedimientos más inmediatos de familiarizar al niño con la animación es el empleo del dibujo directamente realizado sobre soporte filmico de celuloide transparente (película sin emulsión que habitualmente se utiliza como colas de principio y final de los rollos).

Dado el escaso formato de 8 mm. y del Super 8, se recomienda efectuar la experiencia con película de 16 ó 35 mm., siempre que se disponga de un proyector de estas características. Sobre el filme transparente, los niños dibujarán valiéndose de rotuladores especialmente indicados para superficies brillantes, o de lápices grasos de montaje. También podrán emplear to-

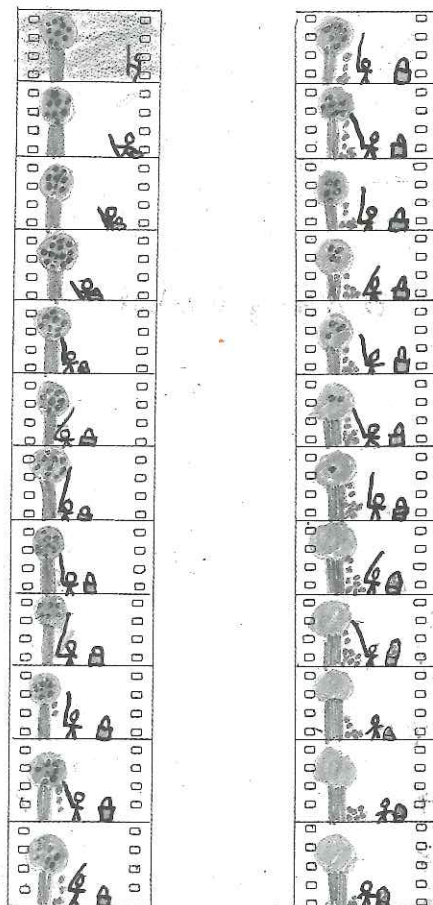


Fig. 148.— Preparación, sobre papel, de una animación que será directamente dibujada en película.

do tipo de pinturas que agarren sobre el celuloide, siempre que los colores tengan la suficiente fuerza de colorido como para permitir una buena proyección.

La tira de película será colocada sobre una mesa alargada de modo que cada niño pueda trabajar una parcela de material, sin realizar por tanto ningún corte. Otra posibilidad sería que cada participante pudiera trabajar independientemente sobre una bobina de material.

Tan pronto hayan terminado de trazar rayas y manchas de colores sobre la película transparente, y una vez secada ésta, se podrá proyectar sin esperar a ningún proceso de laboratorio, dado que no existe filmación, sino simple impresión manual. Así, los alumnos contemplarán inmediatamente su «obra» que será un baile de líneas y manchas que se entrecruzan y saltan alargándose y estrechándose.

A partir de aquí, se podrá explicar el proceso de cine animación, y cómo éste se puede realizar dibujando, fotograma a fotograma, sobre la película transparente, para conseguir un verdadero movimiento ordenado de las figuras, y no lo que acaban de ver. Como material visual de apoyo, sugerimos el visionado de alguno de los siguientes cortometrajes de Norman MacLaren, producidos por el National Film Board of Canada: «Boogie Doodle» (1940), «Hen Hop» (1942), «Hoppity Pop» (1946), «Blinkity Black» (1955).

#### DINÁMICAS PARA APLICAR EN EL AULA

Si una de las principales características de la imagen en movimiento es su poder de fascinación, sepamos mantenernos críticos ante ella conociendo cuáles son sus esquemas de producción.

- De entre los cuentos o narraciones que conozcan los alumnos de nuestra clase, seleccionar aquél que, según la mayoría, pudiera dar origen a una película. Pedir que cada uno explique las razones de su elección.

- Que los alumnos expresen las diferencias que, según ellos, existen entre la imagen fija (historieta, fotonovela, audiovisual, «collage», y la imagen en movimiento (cine).

- Sirviéndose de fotografías procedentes de recortes de prensa o de dibujos propios, confeccionar una historia que, según los alumnos, pueda dar origen a una película. Tras el primer proceso, confeccionar un «story board».

- Expliquemos a los alumnos los diferentes cometidos del «equipo» que hace una película y juguemos a «hacer cine» intercambiando los papeles.

Desmitifiquemos el producto cinematográfico por el acercamiento analítico y creativo a sus contenidos.

- Si existen la posibilidad de proyectar películas en el aula, realizar, tras la proyección, ejercicios de dramatización con variantes sobre la historia vista, y juegos luminosos, sonoros y de movimiento, relacionados con el film.

- Pedir a los alumnos, en caso de que no se pueda asistir conjuntamente a una proyección cinematográfica, que en la próxima película que vean, presten especial atención a las diferentes formas en que se pueden fotografiar las personas, objetos, paisajes, etc. (planos o encuadres). Realizar una puesta en común en la que se efectúe un pequeño inventario de los tipos de planificación. La orientación para el trabajo, así como la aportación final de aquellos tipos de planos que no sean sugeridos por los alumnos, corresponderá al profesor.

- En caso de no poder comentar una película en clase, valiéndonos de filmas con reproducciones de escenas o simples fotografías, procedentes



de revistas, que los alumnos emitan sus juicios sobre el tipo de género al que creen corresponden los documentos, la calidad de la fotografía, la naturalidad del gesto de los actores, los detalles del paisaje o mobiliario, los lugares donde se supone efectuada la filmación, etc.

- Relatemos un mismo tema a través de tres estilos diferentes que los alumnos hayan podido ver en otros tantos tipos de películas: La comedia, el terror y la ciencia-ficción.

- Explicar las diferencias existentes entre una novela o cuento, una obra de teatro y un guión cinematográfico. Formados varios equipos en la clase, que cada uno de ellos desarrolle el trabajo del grupo que le corresponde en un género diferente de aquél en que fue realizado (del cuento al cine o teatro, del cine a la novela, o teatro, etc.).

- Realicemos una síntesis (sinopsis) de un argumento que nos gustase relatar valiéndonos del lenguaje cinematográfico.

- Narremos un plano, una escena y una secuencia de ese argumento.

- Con ayuda de fotografías procedentes de recortes de prensa o de dibujos propios, confeccionemos el cuaderno de dirección de la secuencia o escena elegida.

- Como visualizaríamos esa escena si la pensáramos rodar mediante imagen real, y cómo si la fuéramos a realizar valiéndonos del cine de animación.

- Inventar siete escenas en las que existan tres acciones paralelas intercaladas y un salto atrás.

- Cómo visualizaríamos esa escena si la pensáramos rodar mediante argumento.

- Cómo visualizará cada alumno la toma de una acción inventada por todos. Qué tipo de plano y de movimientos de cámara empleará cada uno.

- Una vez decidida la realización de una película, que los propios alumnos se repartan los diferentes papeles y funciones necesarias para llevar a efecto la filmación. La organización de varios equipos encargados de la dirección, cámara, decoración y vestuario, sonido y música, etc., suele dar buenos resultados. Cada uno de estos equipos acopiará la información que considere necesaria para llevar a efectos sus respectivos trabajos, tanto técnicos como artísticos. Estos datos se elaborarán para ser contrastados en reuniones generales, de tal forma que la información aportada por cada equipo sea asimilada por todos.

- Decidida la unión de los diferentes planos de acuerdo al guión, y antes de proceder a su empalmado definitivo, intentar introducir cambios en la ordenación y comprobar sus efectos en proyección.

- Si resultara imposible conseguir un pequeño aparato tomavistas con su correspondiente película, valiéndonos del más sencillo modelo de cámara fotográfica instantánea, realizar una foto de lo que sería el inicio de cada escena y desarrollar el resto valiéndonos de dibujos al pie de cada cual se indicarán los diálogos y la acción que realice cada personaje.

---

## LA IMAGEN ELECTRÓNICA

---

La transformación de la energía luminosa reflejada por un objeto, o por una escena, en una corriente eléctrica variable en su intensidad y transformable, de nuevo, en estímulos luminosos que podamos percibir como réplica del objeto o escena originales, es el fundamento, y el gran logro, de la imagen electrónica, cuyas manifestaciones generalizadas son el vídeo y la televisión.

Los tubos de imagen de una cámara electrónica realizan una pormenorizada y ordenada exploración del campo que les delimita el objetivo correspondiente, y distinguen la proporción de rojo, verde y azul que existe en el haz luminoso reflejado por cada punto de la imagen óptica generada por la lente. El receptor de televisión posee una pantalla fosforescente compuesta por una finísima trama de conjuntos de puntos que responden a la estimulación eléctrica coloreándose en azul, en rojo o en verde. Y la conexión entre los tubos exploradores de imagen y las pantallas fosforescentes puede realizarse de manera instantánea, de tal modo que podemos estar viendo en un monitor la imagen que estamos captando con una cámara. Simultáneamente, tenemos la posibilidad de orientar las partículas magnéticas de una cinta adecuada, en forma tal que nos conserven una referencia exacta de las evoluciones del flujo eléctrico procedente del tubo de imagen y nos permitan reproducirlas en un momento posterior, de modo paralelo al que ya hemos reseñado para la grabación y reproducción sonoras.

Desde la perspectiva que nos ocupa en este trabajo, el gran interés de la imagen electrónica reside en la posibilidad de obtenerla, aceptarla, rechazarla o modificarla de manera instantánea, sin mediación de procesos que nos alejen de ella espacial o temporalmente. Y distinguimos dos facetas o dos vertientes en el aprovechamiento pedagógico de esa propiedad: La verificación directa, en el aula, de nuestra capacidad —y, a la vez, limitación— para crear réplicas visuales del entorno, y la desmitificación, con la práctica que podamos desarrollar, de la magia de un invento que nos acerca cotidianamente el Universo en porciones, hasta nuestras salas de estar.

### EL VÍDEO EN ACCIÓN

Así como la captación controlada de imágenes y la facilidad con la que pueden grabarse y reproducirse son factores que convierten al vídeo de pequeño formato en un instrumento muy asequible y útil, la pobreza de los equipos de edición dificulta la creación de productos en los que se desarrolle un discurso audiovisual robusto y fluido. Ciertamente es que algunos centros cuentan, en la actualidad, con posibilidad de rematar sus producciones valiéndose de los equipamientos asentados en los CEP, pero ello conlleva, como en el caso de la producción cinematográfica, la necesidad de apoyarse



en recursos externos para redondear los resultados de las actividades emprendidas en la escuela.

Desde nuestro punto de vista, la presencia del vídeo como instrumento de creación dentro de las aulas debe servir para aprovechar, sobre todo, las posibilidades peculiares y exclusivas que ofrece, sin perjuicio de que se utilicen sus servicios para lograr objetivos también alcanzables con la ayuda de otros recursos. Planteamos, en consecuencia, como muy conveniente la presencia del vídeo en todas las actividades que tengan relación con la comunicación audiovisual, de manera que las dinámicas llevadas a cabo puedan ser, posteriormente, contempladas a través del testimonio directo de la grabación. Con ello, se establecerá, de manera continua, una comprobación de las diferencias entre la experiencia directa y la experiencia mediada, sobre las que únicamente de cuando en cuando será conveniente efectuar puntualizaciones o subrayados. Invitamos a los lectores a engrosar las listas de actividades propuestas al final de cada uno de los anteriores capítulos con desarrollos en los que estén presentes la cámara electrónica y el magnetoscopio.

Una vez que todos los alumnos hayan tomado contacto con el equipo de vídeo y lo hayan manejado con normalidad dentro del aula, estarán en condiciones óptimas para afrontar la captación de imágenes en el exterior. Los primeros objetivos de producción que se afronten deberán ser sencillos y continuadores de los cubiertos en las prácticas fotográficas. Con un planteamiento cándido y espontáneo, los alumnos recogerán las escenas que les parezcan más representativas de los lugares que recorran o plasmarán detalles irrepetibles de la vida cotidiana. Es interesante plantear este ejercicio después del trabajo con el vídeo dentro del aula, porque así, al tener superada la etapa de familiarización con el equipo material, los escolares pondrán más interés en retratar (y en retratar bien) las escenas y situaciones seleccionadas.

Tras la etapa de reportaje espontáneo y libre, que desarrollará la habilidad para moverse con el equipo en situaciones dispares, pasaremos a realizar un trabajo planificado o preparado de antemano, con previa elección de escenarios y personas retratables, manteniéndonos aún en el territorio del documental, en un escalón informativo directo o testimonial.



Fig. 149.— La cámara electrónica como testigo de la actividad del aula, primer escalón de trabajo con la imagen electrónica.

Será conveniente que, durante todas estas actividades, el educador haga hincapié en la posibilidad de destrucción de la imagen grabada por simple grabación de nuevas imágenes sobre ella, y distinga y haga distinguir entre temas repetibles, que pueden ser captados de nuevo, como la toma general de la fachada de un edificio, e irrepetibles, al menos a voluntad, como un accidente de tráfico. Al mismo tiempo, despertará la tendencia a considerar cuáles de las imágenes captadas deben conservarse grabadas y en función de qué interés o utilidad, y cuáles pueden ser destruidas sin ningún reparo. Será una valiosa iniciación en actitudes de selectividad crítica.

Toda esta actividad es muy asequible con el vídeo y no lo es con el cine, por simple cuestión de costes de material. Las diferencias presupuestarias, de tratamiento del producto en el montaje y de calidad del resultado final, llevan a que el vídeo aparezca como más apropiado que el cine para la realización de trabajos de carácter informativo, y el cine se reserve para la creación de historias argumentales, para producciones dramáticas. Eso no quiere decir que debamos rechazar la idea de afrontar éstas últimas con la tecnología electrónica, sino que, al hacerlo, deberemos tener presentes las limitaciones y las ventajas que supone la utilización de cada uno de los soportes, las cuales sintetizamos en el cuadro adjunto.

La verdadera aportación del vídeo a la creación de productos audiovisuales mantiene dependencia total de las posibilidades que los tratamientos electrónicos de la postproducción ofrecen para el logro de efectos de toda índole. El manejo de la imagen sirviéndose de los progresos de digitalización abre la posibilidad de diseñar sobre un soporte fluido, de metamorfosear figuras y de desplazar nuestro punto de vista con trayectorias y velocidades que no podríamos lograr con las cámaras montadas en plataformas mecánicas. Pero tanto estas posibilidades, como las más antiguas y humildes de los fundidos o de la incustración de unas imágenes en otras, quedan fuera del alcance de los recursos técnicos propios de los equipamientos escolares. No está de más, sin embargo, recordar desde el aula la existencia de los productos vídeo, en sus facetas argumental, de arte y musical, y comentar las características de sus procesos productivos y la desmedida cuantía de la mayor parte de sus presupuestos.

Pero no debe olvidarse que alguno de los productos que pueden contemplarse en festivales de vídeo de ámbito regional o nacional operan con reutilización de imágenes ajenas, grabadas en ocasiones de las emisiones de televisión. Esta es una vía de trabajo que puede resultar de interés, sobre todo si se conecta, como más adelante haremos, con otras dinámicas planificables respecto a las emisiones de televisión.

Respuesta del cine y del vídeo a exigencias de la producción audiovisual			
ASUNTO	SOPORTE	VIDEO	CINE
Coste del material virgen		bajo	alto
Reutilización de material paso		posible	imposible
Facilidad en el manejo de equipos		mayor	menor
Posibilidad control en toma imagen		limitada	alta
Posibilidad control validez imagen		total	nula
Rapidez uso imagen captada		muy alta	baja
Calidad imagen		inferior	superior
Calidad sonido		superior	inferior
Facilidad montaje		baja	alta
Estabilidad calidad producto final		alta	baja
Facilidad de copiaje producción final		muy alta	baja y cara
Facilidad visionado		mayor	menor
Distribución circuito cerrado		posible	imposible





Fig. 150.— La grabación de imágenes según proyectos ya acordados exige que se ultimen detalles sobre el terreno.

### MEDIO DE MEDIOS, A DOMICILIO

La televisión pone a nuestros alumnos, al igual que a nosotros, en contacto con el cine, la publicidad y la información por imágenes, mientras les incita a consumir las publicaciones que cuentan con los héroes electrónicos como protagonistas, o a reunir los cromos con los que conservar las aventuras de esos héroes. En ese aspecto, cabe afirmar que la televisión es canal aglutinante de los demás medios de comunicación de masas, a los que utiliza o en los que se apoya más allá de su propia forma de expresión, al tiempo que potencia su implantación en sectores amplios de público.

La evidencia de que la televisión tiene mucho de contaminante mental empuja a muchos educadores a una posición de abierta hostilidad hacia ella. Es más, tenemos a gala el decir que no vemos la televisión casi nunca. Sin embargo, nuestra actitud no conseguirá que los estudiantes con los que día a día estamos en contacto dejen de presenciar los programas. Y no lograremos otra cosa que apartarnos de una realidad a la que muy difícilmente podemos combatir y, mucho menos, vencer.

Pensemos, además, que la negativa a ver televisión, porque la programación no merece la pena, lleva implícito un juicio de valor que nuestros alumnos no pueden elaborar por sí mismos. Aunque solamente sea, pues, para reforzar de cara a los estudiantes esa afirmación de que la televisión nos deforma, hemos de enfrentarnos con sus programas, analizarlos, debatirlos y reforzar nuestra tesis sobre casos concretos, sobre la práctica palpable, no sobre la etérea teoría. De lo contrario, seremos directivamente dogmáticos, autoritariamente imperativos.

Otro sector de enseñantes acepta el reto de combinar su actividad con la de la *escuela paralela*, pero adopta posturas fundamentalmente defensivas o solicita a los *media* que tengan en cuenta su fuerza *modeladora de conciencias* y su capacidad de influencia en los receptores.

Conocida la creciente carrera de modalidades comunicativas que adop-



Fig. 151.— Cuando se puede utilizar un miniestudio de televisión, la práctica se hace más atractiva y más rica. En la fotografía, escolares cubanos en un centro de sondeo y ensayo vocacional.

tan el televisor como terminal para la difusión de mensajes, pretender que los emisores y productores tengan en cuenta la incidencia más o menos *pedagógica* de sus ofertas supone una ingenuidad estéril. Ni siquiera en un mercado audiovisual tan limitado como el español —con escasas empresas de televisión de carácter público— es viable pensar en una coordinación efectiva entre educadores y creadores de programas a fin de que en el proceso de producción se tengan en cuenta los factores *formativos*. Han existido acciones especiales, interesadas y aisladas dentro de la producción norteamericana, como ha señalado Mattelart<sup>1</sup>, siempre promovidas por entidades *holding* con ramificaciones multisectoriales.

En Televisión Española únicamente se ha implantado el uso de que en equipos de creación de programas infantiles y juveniles existan asesorías pedagógicas cuyas funciones y efectividad son limitadas. Y no es muy grave, dicho sea de paso, que las cosas ocurran así, puesto que la televisión es un medio de audiencia mayoritaria y heterogénea, cuyos productos poseen en cada caso metas y condicionamientos múltiples, y en cuya compleja producción intervienen grupos profesionales que recelan (y no siempre equivocados) de un pedagogismo al que se sienten ajenos.

Existen, por otra parte, casos en los que, desde determinados programas, se realizan llamadas a una consideración de sus emisiones en las aulas. Esta práctica supone un corsé incómodo para la realización del espacio y representa un *cuerpo extraño* en relación con la audiencia no escolar ni directamente implicada en el proceso educativo. Pero supone, además, la asunción de una conducción de la audiencia desde la acera del emisor, y una diferenciación de ciertos programas respecto a otros en cuanto a su pretendi-

<sup>1</sup> MATTELART, A.: *La cultura como empresa multinacional* (México, Era, 1974) es una obra básica para atisbar la incidencia de las grandes compañías multinacionales en aspectos diversos de la comunicación de masas, con la consiguiente exportación de tecnologías y bagaje ideológico.



da ideoneidad para ser considerados en la escuela. Lo cual puede hacernos derivar, incluso, a consideraciones relativas a los métodos de captación de audiencia, que no son propias del momento. En todo caso, la práctica no puede ser generalizable, puesto que si la ejercieran diferentes programas supondría un asalto electrónico a la escuela y un lastre de los espacios ante los públicos no escolares.

Ni el divorcio total ni la vinculación forzada aparecen, pues, como útiles en la interrelación de los escolares con los contenidos de las emisiones televisivas. La televisión —al igual que otros medios de comunicación masiva— debe considerarse por el educador como un elemento más de la realidad circundante cuya existencia, modo de ser e incidencia sobre la sociedad en general y sobre los escolares en particular debe recibir atención sistemática y reflexiva dentro de la actividad docente. Lo cual no quiere decir que se deje de llamar la atención sobre la necesidad de regular ciertos aspectos de las emisiones de la televisión pública, entre los que, sin ningún género de dudas, destaca la publicidad dirigida a la audiencia infantil.

Sí, en las actuales circunstancias, la postura más racional y viable para relacionar la televisión y la escuela es la de hacer del fenómeno televisivo y sus mensajes objeto de conocimiento, resulta preciso delinear una mínima sistematización de esa tarea. Pero antes de entrar en ese terreno, debe plantearse una consideración previa: Conocimiento, análisis y estudio no equivalen a defensa, protección o neutralización. Cuando se hace una crítica amplia de los contenidos de programas, de la visión del mundo que la televisión transmite y de las actitudes que puede fomentar o reforzar, de inmediato aparece una voz que clama: «¿Y cómo protegemos a nuestros chicos de esto?!» Es una pregunta crispada que va unida a una tesitura de conflicto<sup>2</sup>. Pero no es ésta la mejor disposición para afrontar una tarea de análisis crítico que produzca resultados óptimos. La frialdad de ánimo y la óptica de aprovechamiento de todos los recursos que el entorno nos pone al alcance serán, aquí igual que en muchas otras cuestiones, mejores que la beligerancia.

El fenómeno de la teleadicción, por el cual numerosos escolares pasan más tiempo ante el televisor que en las aulas, es de motivación compleja y de funcionamiento muy variado<sup>3</sup>. Las múltiples causas de la teleadicción no pueden ser ignoradas ni tampoco aplicadas indiscriminadamente a cualquier caso. Si admitimos que el análisis y la valoración de los programas ha de hacerse cada vez más desde el punto de vista de los receptores que desde el punto de vista de los emisores, como en muchos casos se viene realizando, tendremos que plantearnos la búsqueda de los motivos concretos por los que *nuestros alumnos* —y no otros— dedican las horas que dedican a la contemplación de programas televisados. Baggaley y Duck, autores que han puesto especial énfasis en la necesaria consideración de la óptica de los telespectadores a la hora de valorar las emisiones de televisión<sup>4</sup>, defienden que el público ve los programas porque con ello satisface algún tipo de necesidad<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> En varias ocasiones hemos comprobado que la lectura de *Los teleniños* (ALONSO, MATILLA, VÁZQUEZ. Barcelona, Laia, 1986, 2.ª ed.) provoca, quizá por alguna de sus posturas tajantes, esa invocación de una *necesaria defensa*, cuando lo que se pretende es fomentar una postura de alcance más amplio que intente aprovechar al máximo la incidencia del mensaje televisivo en niños y adolescentes, provocando reacciones activas de todo tipo, no solamente la prevención y la *defensa*.

<sup>3</sup> En la mencionada obra *Los teleniños* se dedica atención especial a la génesis de la teleadicción en la sociedad urbana actual.

<sup>4</sup> BAGGLEY, J. P. y DUCK, S. W.: *Análisis del mensaje televisivo*. Barcelona. Gustavo Gili, 1979.

<sup>5</sup> Destacan en este sentido, citando a Kelvin (1970) y a Festinger (1954), que la necesidad

## Transculturización

Tras esta palabra demasiado complicada, y tachada ya por algunos de tendenciosa y radical, se mueve un concepto tan sencillo como evidente: El universo electrónico imperante en gran parte del mundo responde al esquema del universo electrónico estadounidense, con plena implantación de sus valores y concepciones vitales más destacados.

Según un estudio realizado por el Instituto Europeo de la Comunicación, presentado al Parlamento Europeo («El País», 24-4-85), cerca del 40% de los programas dramáticos difundidos en las televisiones de Europa Occidental proceden de los Estados Unidos.

A juzgar por lo que ocurre entre nosotros, la proporción no tiene visos de descender. En junio de 1986, «La Vanguardia» publicaba la siguiente progresión de porcentaje de telefilmes emitidos por TVE, de procedencia estadounidense:

1983	1984	1985	1986
17,7%	28,1%	36,00%	51,35%

La primera tarea del profesor que desea formar telespectadores autónomos y con capacidad crítica consistirá, por consiguiente, en conocer las motivaciones concretas que llevan a sus alumnos ante el televisor y las satisfacciones que con ello obtienen. Si el grado de adicción televisiva es grande y hallamos sus causas, estaremos en condiciones de ejercer acciones correctoras buscando otras vías de gratificación de las necesidades cubiertas por la visión de la pantalla doméstica. El primer instrumento de trabajo será, en consecuencia, la reflexión, discusión y puesta en común —con cuestionario interpuesto o sin él, según circunstancias de edad y posibilidades concretas del centro— de los programas que se ven, los motivos por los cuales se ven esos programas y no otros, la forma de selección y el grado de aceptación de ellos. Quedará roto, por esta vía, un peligroso silencio en torno a la actividad de los alumnos como telespectadores, silencio que, de hecho, está reforzando la incidencia de los mensajes televisivos en terrenos en los que no hay incidencia de los agentes formativos clásicos como, por ejemplo, la fabricación de pan o la forma en que se desarrollan las relaciones familiares.

A la hora de entrar en el análisis y discusión de programas concretos y de pensar en una mínima metodología para hacerlo, hemos de convenir en que se precisa una separación de los programas por grupos. La diferenciación de programas en las categorías o rúbricas habituales de *telefilmes, concursos, documentales, retransmisiones, informativos, religiosos, culturales, deportivos...*, supone mezcla de criterios clasificatorios y, a la vez, imposición de los criterios del emisor que así los distingue en su oferta. Resulta más funcional y más cercana a la óptica del receptor la agrupación de los tipos de programa con arreglo a las funciones que cumplen para la audiencia. Distinguiremos, así, la función de información-formación, la de entretenimiento-expresión y la de publicidad-propaganda, tal y como ya hemos dejado expuesto al referirnos a las funciones generales de la comunicación a través de la imagen. Es evidente que existe solapamiento frecuente entre estas funciones-tipo, pero la tarea de descubrirlo y valorarlo se encuadrará también dentro de nuestro análisis.

más general y potente que la contemplación de la televisión cubre en el receptor es la de «ordenar y comprender su ambiente por medio del apoyo en otros para obtener los datos con los que llega a comprender el mundo, a valorar sus propias capacidades y a medir las actitudes ajenas hacia él» (op. cit., pág. 38). En este sentido, resulta pertinente recordar las dificultades señaladas por ALONSO, MATILLA, VÁZQUEZ (op. cit.) para que el niño adicto a la televisión experimente suficientes situaciones reales con las que contrastar sus «vivencias» televisivas.



### La comprensión de los mensajes: un factor fundamental

La veracidad publicitaria, vista desde la estructura mental adulta, puede ser gruesa falacia si se analiza desde la estructura perceptual y de conocimiento infantil. Ward, Reale y Levinson estudiaron la comprensión, por parte de los niños, de la intención de los anuncios comerciales, según la edad. Este es el resumen de resultados:

GRADO DE COMPRENSION	5-7 AÑOS	8-10 AÑOS	11-12 AÑOS
<i>Bajo</i> (Confusión, inconsciencia de que el motivo es vender; a veces dicen: «Los anuncios sirven para entretener») .....	55%	38%	15%
<i>Medio</i> (Reconocimiento de que el motivo es vender: «Los anuncios sirven para hacerle comprar a uno») .....	35%	50%	60%
<i>Alto</i> (Reconocimiento evidente de unos motivos de venta y búsqueda de beneficios: «Los anuncios sirven para hacerle comprar a uno y sea él quien pague el programa») .....	10%	12%	25%

Extraído de «Los teleniños».

Una segunda distinción fundamental, y aplicable a las tres categorías de productos televisuales que acabamos de señalar, es la que se separa acontecimientos y comentarios, que ha sido muy claramente expuesta por Christian Doelker en el terreno de los programas informativos y documentales, y que hemos aplicado al análisis de la fotografía informativa.

Para nosotros, será *acontecimiento, hecho o dato* aquello que se nos comunica como sucedido, en el ámbito de la realidad documental o en el de la realidad ficcional. Y será comentario lo que suponga *valoración, enjuiciamiento, opinión*. Evidentemente, existe además un tratamiento audiovisual de acontecimientos y comentarios que merece atención especial y diferenciada. Podemos, entonces, plantear ya el esquema básico de enfrentamiento analítico con cualquier programa de televisión por el procedimiento que se sintetiza en el cuadro adjunto, y cuyo desarrollo abordaremos a continuación.

Función Contenido	Información Formación	Entretenimiento Expresión	Publicidad Propaganda
Acontecimiento	¿Qué ha ocurrido? ¿Qué se sabe?	¿Qué se cuenta? Trama, argumento	¿Qué se oferta? Datos objetivos
Comentario	¿Qué se dice sobre lo ocurrido?	Valoración de la trama («mensaje»)	Sugerencias incluidas
Tratamiento audiovisual	¿Cómo se muestra?	¿Cómo se cuenta?	¿Cómo se refuerza?

### HECHOS, INTERPRETACIONES Y OPINIONES

George Hills, veterano profesional de la información en la BBC, insiste con machaconería en que las noticias han de cumplir, con respecto a la audiencia, dos requisitos básicos: Ser inteligibles y ser interesantes<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> HILLS, G.: *Los informativos en radiotelevisión*, Madrid, IORTV, 1981.

Desde el punto de vista profesional, puede defenderse que las informaciones emitidas que no cumplan esos requisitos están adquiriendo rango de noticia sin serlo realmente. Pero desde el punto de vista de la audiencia, la mayor o menor inteligibilidad o interés de las noticias sólo tiene, de ordinario, trascendencia en la valoración global que del producto se hace. Y de hecho, el receptor siempre obtiene la *sensación* de haber sido informado.

Lo primero que hay que poner en cuestión, por lo tanto, es la capacidad de un programa informativo para satisfacer los intereses de los ciudadanos. Es útil, en este terreno, distribuir entre un grupo de personas diversos ejemplares de distintos periódicos de difusión nacional, regional, local o de procedencia extranjera, y solicitar que cada persona seleccione veinte noticias, cantidad que normalmente se incluye en un Telediario de TVE<sup>7</sup>. Podrá comprobarse que la lista total de noticias es muy variada, que las coincidencias se dan en un escaso grupo de informaciones y que resultaría difícil hacer una única lista que cubriera los gustos de los presentes.

Es lícito, pues, deducir que un Telediario viene a *imponer* materia informativa a muchos sectores de público, ignorando forzosamente aspectos de la actualidad sobre los que numerosos ciudadanos desearían conocer nuevos datos. Quiere esto decir que, sin entrar en el análisis detenido de las diferentes noticias y su concatenación, la primera tarea crítica realizable frente a un programa de noticias es la de considerar si los temas tratados conectan o no con las preocupaciones informativas del grupo específico que realiza el análisis y del medio sociológico en el que ese grupo se mueve. Con esta labor de contraste entre la oferta televisual y la demanda latente, que puede llegar a concretarse tras una mínima reflexión práctica como la que acabamos de reseñar, se adquiere un cierto distanciamiento respecto a la emisión informativa, actitud claramente útil para progresar en el análisis crítico<sup>8</sup>. Podrá

El contenido audiovisual de las informaciones que nos llegan a través de un programa de noticias mezcla testimonios y relatos de los hechos ocurridos, con valoraciones y juicios. Y, además, recurre a un modo de expresión concreto que influye también en el resultado comunicativo final. Interesa, por lo tanto, que tratemos siempre de dilucidar el peso que en una noticia tiene el *testimonio* de lo ocurrido, el que tiene la *valoración* expresada en opiniones, y el que aportan los *elementos expresivos* propios del medio de difusión. Es preciso destacar que el telespectador tiende a tomar como acontecimiento lo que ve y como comentario lo que oye. Sin embargo, un relato oral fiel de los sucesos en cuestión está dentro del acontecimiento, y la ilustración con imágenes de archivo que no pertenecen a los sucesos de los que se informa son claramente comentario.

Atender a esta división de funciones del material audiovisual puede resultar dificultoso, pero es necesario para esclarecer la naturaleza de cada información, para separar los datos que se nos exponen de las sugerencias que se nos ofrecen y de las tomas de postura que se nos proponen.

Veamos ahora, en síntesis, cómo llegan hasta nosotros los acontecimientos y los comentarios dentro de los programas informativos, a través del sonido y de la imagen:

<sup>7</sup> Si reducimos el número de noticias seleccionadas por cada persona, puede que aumente el acuerdo sobre la elección. Cabe hacerlo como variante del ejercicio y como aproximación a los modos de programación de noticiarios de otros países, en donde sitúan las ofertas de los informativos diarios en torno a doce temas.

<sup>8</sup> Con independencia del enfoque aquí presentado, son de interés para el análisis de la televisión informativa obras recientes de Lorenzo VILCHES y Jesús GONZÁLEZ REQUENA (Véase bibliografía).



Representación de los acontecimientos	
Imagen (AI)	Sonido (AS)
— Toma de vistas de los hechos (cine, vídeo, fotos...).	— Toma directa de sonido (sonido de ambiente).
— Reconstrucción fiel de los hechos (gráficos animados, esquemas aclaratorios).	— Relato de los hechos (narración de informadores o testigos).
— Rótulos con datos propios de la noticia.	— Datos complementarios no mostrados.

Presentación de los comentarios	
Imagen (CI)	Sonido (CS)
— Imágenes de archivo más o menos relacionadas con el tema.	— Valoración de los hechos. Desde la adjetivación al tono.
— Ilustraciones interpretativas. Caricaturas.	— Enjuiciamiento y comentarios de los hechos.
— Figura de locutores y narradores, y su modo de expresión.	— Fondos de música y efectos sonoros.
— Rótulos valorativos.	

Las combinaciones básicas de estos modos de presentarnos audiovisualmente la información —acontecimiento en imagen (AI), acontecimiento en sonido (AS), comentario en imagen (CI) y comentario en sonido (CS)— son las siguientes:

- AI + AS: Se da testimonio directo donde no existe sustitución de lo ocurrido, sino representación plena. Es el caso de la retransmisión pura, en la que el locutor completa datos sobre lo que está ocurriendo ante las cámaras.
- AI + CS: A la imagen de los hechos se acompaña un sonido no extraído del acontecimiento ni dedicado a relatar lo ocurrido, sino a interpretarlo y valorarlo. El caso más típico sería la condena por parte del locutor-comentarista de un tumulto (que vemos) creado por un sector de espectadores en un campo de fútbol.
- CI + AS: El relato sonoro de los hechos, por parte de un informador o un testigo, es acompañado con imágenes que no corresponden a los hechos relatados, sino a otros, o coexisten con la imagen del propio narrador que, con su gesto, está valorándolos.
- CI + CS: Se enjuician unos hechos sin aportación de elementos visuales ni sonoros que estén extraídos de la realidad que se comenta.

Estas combinaciones básicas pueden complicarse con la coexistencia o alternancia de dos tipos de sonido junto a una imagen o de dos tipos de imagen con un sonido, etc. No interesa desarrollar esta casuística en este momento y el hacerlo está, además, al alcance de cualquiera. Lo que sí interesa es que queden claras las fronteras entre la reproducción de acontecimientos, por la cual caminan los datos y la información, y la producción de comentarios en la cual se vierte opinión. Es un primer e ineludible paso para posicionarnos críticamente ante el hecho informativo, y saber que nuestra opinión ha de ser autónoma, tanto ante los hechos como ante las opiniones ajenas de ellos.

El tratamiento audiovisual de las informaciones que presentan los telediarios y otros programas de noticias pueden contener factores valorativos que actúen como comentario autónomo a los acontecimientos que exponen. Los escenarios en que se retrata a personajes de actualidad, la forma de situarlos ante las cámaras, el tono con que se les responde, la angulación de la toma, el movimiento de la cámara, los detalles de su actitud a los que puede atender la imagen, son factores que afectan a la valoración que hace el telespectador, e influyen en él, como influyen los comentarios a los que antes nos hemos referido.

Así, Baggaley y Duck han demostrado que la colocación de la cámara ante un locutor de modo que éste aparezca de frente o en semiperfil, o la presentación idéntica ante dos cámaras, una de las cuales, en toma más amplia que la otra, deja ver apuntes-guía que en la otra toma no se ven, son factores que influyen en la credibilidad que el público atribuye al locutor<sup>9</sup>.

En relación a los factores expresivos, no podemos olvidar en ningún caso la trascendencia que tiene el orden en el que se disponen las noticias en el conjunto del programa informativo. Este orden supone una jerarquización respecto a la importancia de cada tema tratado, lo que no deja de ser un mecanismo de valoración. En este mismo terreno hay que tener siempre presente que la yuxtaposición de dos noticias puede acarrear la relación mental de las mismas, y que esta relación de refuerzo, de contraposición o de paralelismo puede estar buscada por parte de los responsables de la emisión, o puede provocar ciertas sugerencias que esos responsables han debido prever.

Además de analizar el contenido temático y expresivo de cada noticia en su tratamiento informativo particular y relacionado con las que le acompañan en el conjunto de la emisión, es preciso conectarla con la evolución diaria de la actualidad. Distinguiremos sucesos espontáneos, sin antecedentes causales conocidos o comunicados por los medios informativos, y sucesos inducidos, que nacen como respuesta, consecuencia o derivación de otros que ya han sido noticia.

Los primeros son objeto del análisis expuesto hasta ahora. Los segundos tienen el carácter de ser, en sí mismos, un comentario a lo ocurrido anteriormente, ya que se posicionan ante ello. Decimos que son de dos clases: *acontecimiento-comentario* cuando se trata de acciones de respuesta como, por ejemplo, una huelga frente a un reajuste de plantilla, y *comentario-acontecimiento* cuando se trata de opiniones que cobran rango de noticia en función de la personalidad del protagonista que las formula, como en el caso de lo dicho por el ministro del Interior tras de un atentado terrorista.

Los acontecimientos-comentario y los comentarios-acontecimientos han de analizarse, además de con los criterios expuestos hasta ahora, teniendo presente la información que se ha dado de los hechos antecedentes con los que se relacionan y valorando, en cada caso, si su emisión puede suponer un realce de una concreta toma de postura con olvido de otras posibles. En este aspecto, cuando los hechos sobre los que se informa sean de segunda generación, constituyan respuesta a hechos anteriores, el telespectador ha de detenerse a considerar si existe equilibrio informativo en cuanto a la presentación, por parte de los informadores, de las posibles posturas diferentes e incluso divergentes que hayan tenido lugar. Si solamente se refleja en la información una parte de los hechos o sucesos inducidos por otros anteriores, hay que poner en duda la neutralidad o la objetividad informativas, a no ser que se vean claros los motivos del desequilibrio.

Insistimos en que esta distinción entre hechos autónomos e inducidos persigue el que al analizar la información nos preguntemos sobre sus posibles antecedentes, y no elimina la consideración que hay que hacer del grado de acontecimientos y de comentario que, en imagen y en sonido, existen en su presentación ante los telespectadores. Al igual que no hay que olvidar la influencia que ejerce el tratamiento audiovisual como eventual comentario expresivo añadido.

El análisis del acontecimiento supone que determinemos la *acción*, su *sujeto* y el *objeto* de la misma, al tiempo que conocemos algunas *circunstancias*. El material informativo que no aporta *datos* respecto a la acción, sujeto, objeto y circunstancias de lo ocurrido, sea palabra, imagen o planteamiento expresivo, se convierte en comentario. Cuando los hechos no son

<sup>9</sup> BAGGLEY y DUCK: Op. cit., págs. 130 y ss.



espontáneos, sino inducidos por otros anteriores, éstos deben aparecer recordados como circunstancias de la acción. Y los hechos inducidos, además de tener una función de respuesta, que es un comentario ajeno a los informadores, se nos presentarán bajo un concreto tratamiento audiovisual. Hay que valorar especialmente aquí la ordenación y el equilibrio.

### LAS HISTORIAS

El análisis del relato audiovisual ha tenido, hasta el momento, su realización continuada en el estudio de la expresión cinematográfica. Desde planteamientos de inspiración semiológica como los de Metz o Pasolini<sup>10</sup> hasta los más elementales esquemas de la discusión de un cine-club, han abundado metodologías más o menos apuntaladas científicamente, más o menos simplistas o más sofisticadas<sup>11</sup> que se esforzaban y se esfuerzan en desentrañar el sentido de las historias puestas en celuloide y la función de los diferentes códigos expresivos en el logro de aquel sentido.

Los pasos tradicionales distinguen tema, subtemas, personajes, acciones, ambientes, puesta en escena y mensaje o tesis global, y se practican a través del coloquio. El reparo fundamental que cabe plantear a los coloquios de corte cineclubístico acerca de historias audiovisuales es que tratan de encontrar muy frecuentemente —sobre todo en el ámbito escolar— una idea-resumen y una tesis moral, y que no se desarrollan, en este aspecto, fuera de la esfera de influencia que los supuestos deseos del adulto-moderador inducen en el analista joven. En palabras de Sicker:

«Los niños tienen una admirable capacidad de adivinar qué respuestas le gustarían al interrogante; sobre todo cuando es el maestro quien hace las preguntas o distribuye los cuestionarios. Los más de los niños tendrán mucho cuidado de no dar una respuesta que suponen no le agrada al maestro<sup>12</sup>».

El método general propuesto, por el que se trata de separar e interrelacionar, en todos los casos, las funciones de acontecimiento y de comentario, servirá para diseccionar clara y totalmente las líneas de acción y los recursos o *trucos* narrativos con los que el autor implica a los telespectadores en determinadas posturas. Los cuadros de representación de acontecimientos y presentación de comentarios que incluimos más arriba, a propósito de los programas informativos, son también aplicables al relato de ficción considerado como información acerca de la historia argumental concreta existente en cada caso.

Representación de acontecimientos	
Imagen	Sonido
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Visión de hechos desde el punto de vista del narrador (cámara objetiva).               <ul style="list-style-type: none"> <li>• en <i>presencia</i> de personajes.</li> <li>• en <i>ausencia</i> de personajes.</li> </ul> </li> <li>— Visión de hechos desde el punto de vista de los personajes (cámara subjetiva).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Palabra y efectos sonoros que pertenecen a los hechos representados.</li> <li>— Monólogos interiores.</li> <li>— Relatos, por parte de los personajes, de hechos no representados visualmente.</li> </ul>

<sup>10</sup> METZ, C.: *Lenguaje y cine*, Barcelona, Planeta, 1973. PASOLINI, P. P.: *La lingua scritta dell'azione*. Nuovi Argomenti», abril-junio, 1966, págs. 67 a 105.

<sup>11</sup> En la obra colectiva *CINEMA: Théorie, lectures* (París, Klincksieck, 1973) se incluye un interesante artículo de NÔEL BURCH sobre análisis estructural, y otro de R. BELLOUR, sobre disección de planificación, que son claras muestras de minuciosidad en el análisis de contenidos y expresiones filmicas.

<sup>12</sup> SICKER, A.: *El cine en la vida psíquica del niño*, Buenos Aires, Kapelusz, 1960, pág. 43.

Presentación de comentarios	
Imagen	Sonido
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Imagen de los personajes cuando narran hechos que no vemos representados.</li> <li>— Cobertura a relato narrador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Fondos musicales y sonoros que no pertenecen a los hechos representados.</li> </ul>

Excepto en los casos en que se da la presencia de un narrador (bien en imagen y sonido, o solamente en voz en *off*), no existe opinión respecto a la historia, sino opiniones de los personajes dentro de la historia. El comentario, en el sentido en que utilizamos aquí el concepto, queda reducido a los complementos visuales o sonoros que no pertenecen a los hechos que en cada momento se narran. Así, cuando un personaje cuenta a otro algo que ocurrió, la propia forma de contar supone un comentario visual de lo que se está contando. Lo mismo ocurre cuando el relato del narrador está acompañado de imágenes que no reproducen lo que el narrador cuenta. Y sobre todo aparece el comentario cuando se acompaña con determinados fondos musicales una determinada parte de la acción. La música es sugeridora, evocadora, y relaciona las imágenes presentes con otras concretas o con estados de ánimo tipificados.

El encadenamiento de acciones, dentro de la lógica de la trama argumental, establece una red, más o menos compleja, de acontecimientos-comentario. El modo de reaccionar de los personajes ante los acontecimientos de primera generación, que constituyen el planteamiento del conflicto, nos hace ver cuáles son sus opciones y sus posturas. La defensa o condena que el autor haga, o hacia la cual nos empuje a los receptores, respecto a los comportamientos de los protagonistas, nos desvela la tesis del producto audiovisual, su posicionamiento frente al conflicto, su *mensaje* en términos tradicionales.

El análisis de la sucesión de acontecimientos-comentario nos hará posible, además, un notable distanciamiento de nuestra eventual implicación (por identificación o por proyección) en la trama, puesto que estaremos recordando con frecuencia que desde el puesto de espectadores contamos con datos de la historia que son desconocidos para algunos personajes de ella. Cuando un creador aporta a los espectadores más datos de los que conocen los personajes, tiene en la mano un valioso resorte para provocar el suspense (caso de los filmes de Hitchcock, por ejemplo), pero también para que aparezcan como justificables o disculpables ciertas conductas de unos personajes frente a otros (por ejemplo, el trato duro de la policía a un delincuente, cuyo delito ha *presenciado* el público, pero no los agentes, para quienes, en la realidad de la historia, el detenido es sólo presunto culpable).

En la línea de descubrir los motivos de tomas de postura, de simpatías, antipatías y defensas o condenas que los espectadores hacemos respecto a los personajes, siempre hay que analizar el peso que tiene, en cada historia, la *tipificación* de esos personajes —por su aspecto y modo externo de comportarse, y la mayor o menor carga de credibilidad que les atribuimos en función de que respondan a estereotipos concretos—. Si la tipificación se efectúa a través de la personificación de animales, los tópicos también quedan al descubierto con suma facilidad.

Cuando no existe una historia con trama argumental al uso, el desarrollo del guión del programa de que se trate (musical, concurso, variedades...) constituye un proceso de generación de acontecimientos previstos, dentro de un esquema más o menos rígido. Conviene distinguir, entonces, cuál es el esquema, qué aspectos fijos impone, qué cabos deja sueltos y en manos de quién. Los acontecimientos generados por la propia televisión consisten



en invitar a determinadas personas o a determinados artistas, plantear tal juego o tal concurso, suscitar este o aquel tema de coloquio o debate.

El análisis fundamental y primero se ha de centrar sobre esa elección de personajes, juegos o temas. ¿Por qué son esos y no otros? ¿Qué otros podían haber sido? ¿Cuáles habiéramos elegido nosotros? ¿Pueden existir intereses de algún tipo en esas elecciones concretas? Superadas estas preguntas, se estará en mejores condiciones para analizar el comportamiento de cada una de las piezas sacadas por los programadores a la palestra electrónica. Qué dicen las canciones y qué calidad tienen, qué dicen las personas, cómo se les ha permitido o facilitado expresarse, qué juicios y valoraciones introducen los presentadores respecto a lo que ocurre, son los principales factores que deben considerarse.

A la hora de examinar el desarrollo del esquema concreto de un programa de estas características, hallaremos que existen unos acontecimientos fundamentales y otros accesorios. Normalmente, el emisor cuida de asegurar que los fundamentales se desarrollen con arreglo a la previsión, y permite que los accesorios sean más influidos por el azar. Pero también puede ocurrir que lo fundamental quede pendiente de solución, mientras se cuida lo accesorio para crear espectáculo.

Eso es lo que sucede, por ejemplo, en el concurso *Un, dos, tres, responde otra vez*, cuya fase de elección entre premios camuflados en *prendas* ofrecidas a los concursantes, que podría resolverse en un par de minutos, se prolonga en interrupciones-actuaciones mediante las cuales se hacen llegar nuevas *prendas* ante la presentadora y los participantes. A la acción fundamental del concurso, que es el logro de un premio, se añaden otra serie de acciones de total trascendencia sólo para que aquello se convierta en un espectáculo, pero sin que su contenido suponga influencia en el resultado de la acción principal. Lo accesorio se ha convertido en protagonista e, incluso, en soporte de promociones comerciales.

El género al que corresponda el programa (dramático, musical...) y el tratamiento que reciba (realista, alegórico, humorístico...), así como los aspectos de puesta en escena audiovisual más destacados (planificación, montaje, decorados...) contribuyen con fuerza a la transmisión de un mensaje concreto, y constituyen, en sí mismos, parte del mensaje comunicativo. Siempre que nos planteemos el análisis de programas dirigidos al público infantil o vistos por este sector de público, hemos de tener en cuenta que muchas de las convenciones expresivas que los adultos tenemos asimiladas y podemos manejar con facilidad como pertenecientes a unos pocos códigos concretos, no son vistas de igual manera por el niño. Se hace necesario, por tanto, discutir sobre la función expresiva de algunas de estas convenciones, separando su utilidad significadora de una eventual lectura representativa por parte del receptor, y teniendo presente que para llegar a la comprensión de un mensaje metafórico hay que tener previamente claro el significado de cada uno de sus términos por separado.

Nunca está de más, por ello, el cuidado en encontrar las posibles incoherencias internas de las historias o de los esquemas que se nos ofrecen, incluidos los factores puramente formales. Ilustraremos esta consideración con el ejemplo de una anécdota de *El circo de TVE*, en la que se presentó una parodia de juicio por una supuesta estafa de Miliki y Fofito a los clientes de una tienda de ultramarinos por ellos regentada. Los telespectadores pueden comprender bien todos los aspectos humorísticos y disparatados de lo que sucede en la tienda porque poseen una referencia real de cómo son y funcionan las tiendas de comestibles, pero no se encuentran en situación de hacer lo mismo respecto a lo que sucede ante el tribunal —más disparatado, con mucho—, pues desconocen el modo de desarrollo de un proceso judicial. Si se mezclan niveles de representatividad (dados en este caso por los

decorados y por ciertos atributos en vestuario y *atrezzo*) y de significación expresiva ante un público incapaz de distinguir en qué nivel se está en cada momento, será precisa la verbalización de lo visto a fin de evitar equívocos y malentendidos. Y, de paso, se puede también aprovechar para desarrollar en el grupo de análisis la capacidad de adquirir nuevos instrumentos de desarrollo de la creatividad y la imaginación.

La línea de inversión que la comunicación audiovisual ha potenciado, al hacer que se reconozca en la experiencia real lo mostrado antes por la ficción y por la representación, en lugar de que se reconozca en la ficción lo conocido en la vida, hace que podamos hablar de la existencia de un *universo electrónico* que tiene una composición social y de relación absolutamente distinta a la del universo real en el que estemos inmersos, aunque se vea y admita como un reflejo de él. La distancia entre realidad natural y realidad televisiva proviene de la selección de parcelas a las que la televisión presta atención y de la particular manera de presentar ante nosotros esas parcelas, que ha de ser, por fuerza, sintética y limitada, cuando no deformada.

Un estudio realizado por la Dirección Técnica de la UNED en mayo de 1982<sup>13</sup> ponía de manifiesto —entre otros datos— que las profesiones presentadas en los infantiles de TVE son preferentemente liberales, sin aparición de obreros, que la población masculina predomina sobre la femenina (49 % del tiempo de pantalla para protagonistas masculinos y 15 % para femeninos) y desempeña un papel de responsabilidad, mientras las mujeres son pasivas o subordinadas. También destacaban los analistas que, en los programas revisados, la sociedad aparece dominada «por aquéllos que son capaces de manifestar sus opiniones sin límites, aunque desempeñen un rol distinto al que en realidad responden». Son personas a las que «se les disculpa no ser expertas en el tema sobre el que se les permite opinar; el dibujante puede hablar de historia, el militar acerca de otras profesiones, los presentadores continuamente vierten su opinión acerca del mundo como si fueran expertos en la materia»

Comparar las particularidades sociológicas de ese *universo electrónico* con las de la realidad que nos rodea (nacional, regional o comarcal) resultará tremendamente esclarecedor en caso de que pueda darse, y en muchos casos se da, el equívoco de que al encender el televisor entramos en contacto con un *modelo*, a escala, de nuestro entorno verdadero, y para dejar claro que ese *universo electrónico* —que es en nuestros tiempos una parte del entorno— se promociona a sí mismo en competencia frente al universo cotidiano natural.

Si el *modelo* que potencia pertenece a otra latitud (incluso a otro continente), la desviación es doble: Del *modelo* respecto al marco de origen, y del *modelo* y del marco de origen respecto a la realidad social en la que día tras día nos movemos. La gran tarea del educador será, en definitiva, situar al *universo electrónico* en el lugar que le corresponde respecto al universo real, haciendo reconocer los espejismos que puede acarrear y aprovechando su existencia y su potencia para que, tras verlo, se mire el derredor con ojos de curiosidad, con afán de contraste, con redoblado deseo de conocer.

## EL HECHO PUBLICITARIO

La primera pregunta que debe plantearse y responderse al enfrentarse con los espacios publicitarios, es su función dentro de la programación ge-

<sup>13</sup> APARICI R. y GARCÍA A.: *Análisis de la programación infantil y juvenil de TV. E.*, «Boletín informativo de Acción Educativa», nº 17, págs. 17 a 23.



neral. Si los fines confesados por los emisores para su actividad son los de formar, informar y entretener, debemos comprobar si la acción publicitaria se engloba en alguno de ellos o si nos va a resultar preciso ampliar esa gama de intenciones.

Cierto es que la publicidad y la propaganda informan e incluso entretienen, pero es evidente que su intención fundamental es otra; desean conseguir una acción de compra o de adscripción a una postura ideológica en los telespectadores. En este sentido cumplen una clara función de presión. Si este aspecto debe ser puesto de manifiesto y comentado desde el comienzo de la actividad de análisis de los mensajes publicitarios, no es menos importante aclarar, también desde el comienzo, que este tipo de emisiones suponen ingresos para la emisora, mientras que el resto de las emisiones acarrearán gastos de producción. Los ingresos publicitarios permiten que se puedan producir otros programas; y si esos ingresos no existieran, los programas tendrían que producirse con otra financiación.

Si los mensajes publicitarios vinieran a ajustarse rígidamente a su cometido teórico de informar a los consumidores para orientar su libertad de elección, nos encontraríamos con que cada *spot* trataría de presentar, de la forma más clara posible, datos precisos y concretos de las características del producto promocionado: Materiales con los que está construido o ingredientes de los que está compuesto, peso por unidad, usos reales, precio, etc. Sin embargo, en la mayoría de los casos no se habla de materiales ni de composición, no se muestran usos, sino efectos supuestamente derivados de un hipotético uso, y raramente se habla de precio o de cantidad por unidad, si bien se hacen referencias a la economía y rentabilidad del producto, de manera genérica. Y eso, a través de una anécdota en la que el producto promocionado ocupa destacado lugar. No es la historia del producto, sino una historia en la que el producto interviene o en la que el producto aparece en relación con los protagonistas.

Las historias publicitarias pueden ser analizadas con los mismos criterios que cualquier otra historia de entretenimiento, pero con una especial consideración a la verosimilitud de la anécdota y a la verosimilitud del papel desempeñado por el producto en cuestión dentro de la historia.

El primer paso en esta dirección consiste en asegurarse que los términos analógicos y metafóricos de la historia están bien comprendidos y diferenciados. Por ejemplo, si se presenta un coche que vuela, hemos de dejar bien claro que su presentación forma parte de un juego visual en el que se pretende hacer ver la fuerza que ese coche tiene en su motor a base de establecer un paralelismo con la fuerza de un avión. Nos sorprendemos más de una vez encontrando escolares de corta edad que no tienen claro el sentido de la metáfora y entienden que realmente ese *coche vuela* o aquel otro tiene briosos *caballos de carne y hueso* en el interior de su carrocería. Deshacer equívocos, teóricamente inexistentes pero prácticamente presentes y perjudiciales, es inexcusable eslabón en la comprensión de la historia sugestiva que abordemos.

Los juegos efectistas visuales son muy significativos y muy reveladores en este terreno, puesto que se basan con frecuencia en una confusión imagen-realidad dentro de la historia del *spot*, que funciona o puede funcionar toda ella como metáfora de la confusión imagen-realidad del *spot* y la vida corriente y moliente. Así, unos cromos que son coleccionados y con los que se juega, acaban apareciendo en un panel a gran escala, y uno de los futbolistas representados en los cromos devuelve, de un cabezazo, un balón que había ido a rebotar en el panel. O un transeúnte que atraviesa una calle, sube a una valla en la que está anunciando un coche, monta en él y baja a la calle conduciéndolo. Aquí, en este segundo caso, hay una especial intención de hacer la historia publicitaria tan real como la vida misma. Si, en

el anuncio, la imagen se hace realidad, en la realidad lo anunciado puede ser cierto y palpable, verdadero y no ficticio.

El segundo paso será cuestionar la verosimilitud de la ligazón del producto a la historia o a sus personajes. ¿Es el producto como aparece y funciona

#### Algunos ejemplos de reflexiones acerca de la publicidad en Televisión, que pueden ser expuestas y debatidas en el aula

- Maquetas de granos de maíz a mucho mayor tamaño de la realidad, por dentro. Esto ocurre también con grandes granos de café para realizar los primeros planos. Jarras de cerveza iluminadas por dentro para que la cerveza se presente más deseable.
- Manchas de tinta que desaparecen con dos pasadas de una fregona, cuando vemos que el líquido se encuentra evidentemente muy rebajado con agua.
- Manchas de suciedad que desaparecen, en contraste con otras que no lo hacen, sólo con introducir el líquido en una solución en la que se supone diluido el detergente promocionado.
- Tamaños de cocinas, auténticos platos de cine. Igual ocurre con los cuartos de baño. ¿Se rueda en ellos por necesidad del movimiento de cámaras o por presentar el *status* que el uso del producto ofrece?
- Como el café molido no fotografía bien, se utiliza pan rallado, pintado del color del café.
- Presentación de utensilios de cocina y ropas como recién lavadas, cuando en realidad son objetos y prendas nuevas que no han pasado por ningún proceso de limpieza.
- Utilización de música clásica (Vivaldi, Bach), incluso para ilustrar la limpieza de retretes.
- Acciones temerarias en la conducción de coches. Aunque se advierta, en discretos rótulos, que se realizaron en circuito cerrado, para todos, y más para los pequeños, permanecerá el impacto de lo atractivo de la velocidad motorizada, y ambientada con música de Beethoven.
- Utilización de objetivos angulares que producen la sensación de engrandecimiento de las dimensiones de objetos y de lugares.
- En una noticia ofrecida en un telediario de sobremesa de Televisión Española, se informaba que Michael Jackson había realizado un anuncio musical millonario sobre cierta bebida gaseosa, pero que se había negado a beberla en pantalla, ya que, según él, únicamente consume bebidas naturales.
- Utilización de pintores (Dalí, Picasso, Mondrian). Una firma de coches (Renault) presenta a figuras de Picasso subiendo en uno de sus modelos y escapando por un paisaje de Dalí. El brandy Independencia situaba una botella con el estilo de Vincent Van Gogh en uno de sus paisajes con la siguiente leyenda: «Este es uno de los numerosos autorretratos que Vincent Van Gogh se hizo en la soledad casi oculta. Brandy Independencia también: sólo así pueden encontrarse estilos realmente nuevos. En pintura y en brandy».
- El escenario del teatro español con el montaje de «El sueño de una noche de verano» se cede para un anuncio de Volkswagen.
- Inclusión en discos, de canciones utilizadas para publicidad. «¿Qué queréis desayunar?» (Teresa Rabal) da nombre a un álbum LP con esa y otras canciones. En la mencionada se decía, en el spot publicitario: «¿Qué queréis desayunar? / Tostarrica a todas horas / Tostarrica y nada más». Con la publicidad del circo de Teresa Rabal se promocionan sus discos y, al mismo tiempo, las galletas Cuétara, en emisiones de radio desde los lugares donde actúa el circo. La promoción del muñeco «Angeloso», en cuyas cajas aparecía la efigie de Teresa Rabal, dio origen a otro LP. Los niños, al escuchar esas canciones, inmediatamente ponen la letra publicitaria, que es la más escuchada por ellos a lo largo de la larga campaña de galletas Cuétara, con lo cual se transforman en unos publicitarios más, a quienes les cuesta distinguir si van a ver el circo, a la actriz, a la señora que hace anuncios, a la cantante de los discos, o a convertirse en anunciantes.



así, o esa apariencia y funcionamiento están deformados? ¿El personaje popular y admirado por los jóvenes consumirá de ordinario el producto que le vemos consumir en el *spot* o solamente lo consume para ser retratado? La relación causa-efecto que pueden pretender sugerir muchas historias (el famoso usa *tal*, luego usando *tal* se llega a famoso) es realmente a la inversa (se hace que los famosos aparezcan usando *tal*, para que *tal* se contagie de su fama).

Finalmente, hay que plantear qué es lo que tienen que ver las situaciones presentadas por las historias publicitarias con las situaciones que diariamente vivimos el común de los mortales, qué tienen que ver esos ambientes, esos escenarios y esos modales con los nuestros y cómo se insertarían los productos promocionados en nuestra forma cotidiana de vida. Con ello habremos hecho una reflexión completa sobre el *producto-personaje* que las historias publicitarias nos promocionan y habremos valorado nuestra posible relación real con él. Y sería conveniente aprovechar esos momentos de comentario para preguntar a los alumnos qué tipo de datos echan ellos en falta en la publicidad de ciertos productos, qué cosas desearían conocer y no se les dicen en los anuncios.

Pocos son los anuncios con tintes dramáticos o trágicos. Lo habitual es el desenfadado, el tono de comedia, el humor, la fiesta. Juego y canción son dos ingredientes de casi continua presencia en la puesta en escena de anuncios dirigidos al público infantil y juvenil. Quienes consumen están alegres, consumir es una alegría y un juego; esos son posibles corolarios de la relación repetida y continuada. Luego, cuando crezcan, los telespectadores se verán atraídos por idéntico mecanismo, desde los territorios del éxito y la aventura.

Muchas veces, al analizar la historia habremos concluido que casi no existe, y que la anécdota viene a coincidir con un ambiente de puesta en escena porque éste tiene más peso que aquélla. Sin embargo, hay que separar bien ambos ingredientes, y volver sobre los elementos fundamentales de la elección de género y de tratamiento, así como sobre la función de todos los subconjuntos de la escenografía (decorado, vestuario, atrezzo...), para valorar la importancia del tono con el que se nos comunica la historia en el conjunto del mensaje transmitido.

Es conveniente recordar, en este sentido, que el anuncio agradable transmite esa buena imagen al producto que anuncia, al igual que los productos que disgustan llevan al rechazo de los anuncios que los promocionan. Resulta sencillísimo constatar que las adolescentes sitúan entre los anuncios que no les gustan los que tratan de compresas y tampones, con significativa unanimidad. Y es lícito deducir que lo molesto para ellas es el uso del producto por estar unido a un trastorno nuevo, con independencia de la calidad mayor o menor del anuncio o anuncios que se estén emitiendo en el momento.

Planificación, montaje y ambientación musical son tres factores formales de gran importancia en el impacto que se pretende lograr con cortos mensajes publicitarios. Muchas tomas cercanas yuxtapuestas siguiendo el ritmo de una melodía suponen, con independencia de lo que representen visualmente, una atracción vertiginosa y envolvente para el telespectador. Es muy interesante comprobar que la amplitud de la toma y el ritmo del montaje tienen que ver, en muchos casos, con particularidades que se desean destacar como propias de los productos ofertados. Así, un pegamento se muestra en múltiples usos y para eso se precisan muchas tomas. Pero algunas se repiten, lo cual incrementa el número de planos mostrados. Esa repetición persigue, precisamente, que el ritmo intenso nos transmita la sensación de rapidez, que también es una propiedad de actuación del pegamento.

### Temas para realizar prácticas críticas sobre los contenidos de anuncios televisivos

- 1) Anuncios sobre detergentes, artículos de limpieza y sanitarios. (Análisis de los cuartos de baño y cocinas en las que se desarrollan las acciones).
  - Calculemos sus medidas en metros cuadrados.
  - Comparémoslos con las medidas de los servicios de nuestras viviendas.
  - Establezcamos la relación entre los metros totales de nuestra vivienda y los destinados a cocina y servicios.
  - Siguiendo esta relación, calculemos las dimensiones de las casas cuyos servicios aparecen en los anuncios de televisión.
  - Por el precio del metro cuadrado en nuestro barrio calculemos el precio de la vivienda que nos presenta el anuncio.
  - ¿Corresponde esa vivienda al tipo de personaje que aparece en el anuncio?
  - ¿Qué pretenden los publicitarios al presentarnos un tipo de viviendas tan lujosas para productos tan corrientes?
- 2) Prácticas de limpieza y lavado con los mismos procedimientos que muestran los anuncios.
  - Introduzcamos dos trozos de la misma tela manchada en sendos recipientes. Uno de ellos conteniendo el detergente anunciado y el otro con otro producto similar. Comprobemos el tiempo que tarda en salir la suciedad (suponiendo que desaparezca).
  - Debataremos la confusión que se crea con ese paso indeterminado de tiempo que apenas aprecia el espectador.
  - Utilicemos el dedal de detergente para lavar una vajilla completa, tal como lo recomienda un anuncio aparecido insistentemente en televisión. Comprobemos si efectivamente es posible limpiar tantos platos con una porción tan reducida. Intentemos consultar, con algún técnico, sobre si la limpieza realizada de acuerdo a ese procedimiento reúne las suficientes garantías higiénicas.
- 3) Análisis sobre la publicidad relativa a juguetes.
  - Maquetas de paisajes, ríos, Polo Norte, desiertos en los que se presenta el juguete y que pueden engañar al niño.
  - Contenido del juguete montado, que puede no coincidir con las piezas de la caja base.
  - Obligatoriedad de señalar diferentes niveles de precios en los juguetes caros. En la actualidad solamente se hace constar «más de 5.000 ptas., cuando algunos de estos productos (la motocicleta eléctrica) superan las 20.000 ptas., etc.

Estos ejercicios tienen por objeto que el alumno sea capaz de indagar, para descubrir por sí mismo la parte de verdad y de mentira que contienen los mensajes publicitarios.

Lo mismo podemos observar que ocurre en anuncios que insisten en la rapidez de solubilidad de un alimento en polvo, por ejemplo. Y el zoom se utiliza de continuo para poner acento e intensidad en ciertos momentos clave de la presentación visual de los usos del producto; por ejemplo, mientras oímos «se bebe de un trago», vemos a un muchacho empujando el vaso de leche chocolateada, y el zoom hace que nos acerquemos a su boca, tragándonos también de un tirón esa imagen.

Con la planificación y el montaje se destaca lo visno/no visto, se imprime ritmo y vivacidad a la comunicación, y se resaltan los aspectos más importantes del producto que, casi siempre, se nos presenta en primer término o en concreto primer plano durante el discurso publicitario.

La música viene a subrayar —como comentario sonoro— la vivacidad, la alegría, la intensidad, la modernidad, la diversión o el embrujo que se atribuye al producto. Hay una musicalidad, que también es comentario sonoro, agazapada en el tono de la voz, para cumplir funciones equivalentes



o coordinadas con la partitura. El tono seguro, fuerte, intimista, cómplice, despreocupado o trascendente está estudiado, en cada caso, para producir el salto de un resorte emotivo que nos haga sintonizar de una determinada forma con el mensaje publicitario. No debe ignorarse su presencia ni su función en cada mensaje que se analice.

### *DINÁMICAS PARA APLICAR EN EL AULA*

— Si un telefilm, un informativo o un programa dramático contienen una parte de la visión que de la realidad multivaria posee el autor, el realizador, los cámaras, etc., intentemos que nuestros alumnos aporten una perspectiva diferente sobre el tema propuesto.

- Comparar personajes vistos en la televisión y sus actitudes con personajes en la vida real. Similitudes y diferencias.
- El mismo ejercicio con personas concretas, si es posible (cómo se comportan en una entrevista televisada y en el trato directo).
- Comparar la presentación de los productos (juguetes o artículos de uso infantil y juvenil) en anuncios televisuales con la realidad de esos mismos productos.
- Distinguir en los productos televisuales si las imágenes pertenecen a profesionales del medio (locutores, periodistas, etc.), actores que representan papeles, personas incluidas en informaciones o entrevistas, dibujos animados, marionetas, etc.
- Proponer a los alumnos que ideen la programación completa de un día de televisión, tal como a ellos les gustaría que fuera, de acuerdo a sus ideas, gustos y preferencias.
- Seleccionemos un programa de cada género temático (musical, telefilme, informativo, etc) que más interés haya despertado entre los alumnos de la clase. Preguntemos por las razones. Hablemos sobre los personajes; si son reales y si lo que les ha ocurrido está de acuerdo con sus ideas. En caso de que se tratara de un programa fantástico, referirse a las posibilidades inmensas de la imaginación y si lo que vieron contenía ideas verdaderamente originales y sugerentes.
- Proponer a los alumnos que con el mismo tema, intenten una nueva narración y un diferente final. ¿Qué ocurriría si esa historia en lugar de ser contada por un personaje, fuera relatada por otro? ¿o si en lugar de contarla los blancos, la relataran los pieles rojas?
- Diseñar por equipos la programación que ellos realizarían para una tarde entera. Contrastar los diferentes esquemas entre sí, e intentar tras el debate, llegar a una definición de los criterios predominantes.
- Contraponer criterios sobre la naturalidad de los presentadores. Si piensan que al actuar en TV. se pierde la espontaneidad, intentar describir como sería una actuación espontánea.

---

## LA INTERACCIÓN DE LOS MEDIOS EXPRESIVOS

---

Desde la obvia constatación del carácter expresivo que poseen los medios de comunicación, abogamos por la práctica interactiva de los mismos dentro de la escuela, para evitar, o al menos neutralizar en lo posible, la propensión a convertirnos en conductores de los alumnos hacia aquellas materias creativas que gozan de nuestra predilección.

Es necesario brindar al niño opciones que le permitan efectuar su selección entre un amplio muestrario no condicionado; sólo así podrá ir descubriendo por sí mismo los caminos que más se adapten a sus cambiantes apetencias y elecciones. Hemos de procurar que su avance discurra por el mayor número posible de procesos creativos para que, desde la experimentación, sea capaz de fijar sus intereses e inclinaciones que, casi siempre, estarán ligados con lo que le es propio, con lo que más vivamente se vincula a su realidad. Cuando participamos en diferentes proyectos de cine realizado por niños, comprobamos la necesidad de que ciertas misiones del proceso fueran a veces rotatorias, no tanto para evitar que se crearan compartimento estancos, como para que los alumnos cobraran conciencia de la interacción de cada etapa del proceso en el resultado total.

Nuestra labor no puede ser la de formar especialistas en los medios de comunicación. Por el contrario, hemos de alentar el surgimiento de conocedores de los mismos, capacitándolos para expresarse lúdicamente a través de ellos sin las prevenciones y los respetos con los que los adultos reafirman su crónica pasividad a la emisión de mensajes alternativos.

En unos momentos en los que se pretende poner en práctica una metodología globalizadora que ofrezca al niño una visión interrelacionada de los fenómenos, el mundo de la imagen nos brinda espléndidas posibilidades para plantear un amplio muestrario de actividades que ayuden al maestro en esta línea de educación divergente.

Antoni Zabala, resumía en la revista «Guix» (julio-agosto, 1984) las características de algunos métodos globalizadores en los que la imagen puede colaborar de un modo efectivo.

- Los centros de interés de Decroly, partiendo de un núcleo temático de interés para el niño y continuando el proceso de observación, de asociación y de expresión, integran todas las áreas del conocimiento.
- El método de proyectos de Kilpatrick, que consiste básicamente en la elaboración y la reproducción de alguna cosa (una máquina, un juguete, un libro...), la adquisición de un conocimiento, de una «destreza» o de la perfecta asimilación de una técnica. Para poder realizar el proyecto, habrá que servirse de toda una serie de conocimientos y habilidades sin reparar en su carácter disciplinar.
- El método de la búsqueda, conocido también como método del descubrimiento o redescubrimiento, intenta que el niño llegue al conocimiento utilizando el modelo del método científico. En el proceso de esclarecimiento



to del problema, el niño habrá de poner en práctica las capacidades de observar, valorar, escoger, seleccionar y criticar, utilizando unos conocimientos conceptuales e instrumentales en función de las necesidades de resolución del problema.

Como primera aproximación a la integración de la Imagen en experiencias globalizadoras, podríamos señalar tres grandes líneas de uso:

- Como medio de expresión y soporte en el que se dé testimonio de las diferentes propuestas expresivas y multidisciplinares.

- Como elemento desencadenante de la interacción creativa de otros medios.

- Como apoyo y complemento a propuestas planteadas a partir de distintos canales expresivos.

### **LA IMAGEN COMO SOPORTE DE UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR**

Como ejemplo de las posibilidades que ofrecen al maestro las dinámicas incluidas dentro de este bloque, nos vamos a referir al proyecto realizado por los profesores José A. Pereiro Ramos y Ascensión Andaluz Rubio, en las escuelas mixtas de Fuenteargemil y Zayuelas, de Soria, durante el curso 1983-84.

#### **OBJETIVOS GENERALES**

- Facilitar a los profesores y alumnos los intercambios de sus experiencias.
- Apoyar la acción didáctica del profesor.
- Cultivar la expresión.

#### **TEMAS Y OBJETIVOS CONCRETOS DE CADA VÍDEO**

VÍDEO 1 Estudio interdisciplinar de una planta del entorno: LA VID  
Objetivos: (Nuevos programas EGB Ciclo Medio). Del bloque temático n.º 2 de Ciencias Naturales para los cursos 3º, 4º y 5º.

«Estudiar por observación directa un vegetal del entorno» «Descubrir su morfología y funciones vitales»

Del bloque temático n.º 1 de Ciencias Sociales 3º, n.º de 4º

Descubrir los tipos de trabajos más frecuentes en la localidad y estudiar algunos mediante observación directa»

Otros objetivos de Lenguaje (léxico, expresión verbal y escrita, etc), de Matemáticas (medidas, cálculo, etc), de Expresión Plástica y Dinámica

#### **ACTIVIDADES DESARROLLADAS PARA LA REALIZACIÓN DEL VÍDEO**

Trabajos fuera del aula:

- Participar en la vendimia, ayudando a algún vecino.
- Aprender las características de la cepa in situ.
- Reproducir plásticamente escenas del trabajo en la viña.
- Observar la carga y el transporte.
- Observar el pisado y prensado, así como la fermentación.
- Observar otras tareas de la bodega.

Trabajos en el aula:

- Estudio detallado de la hoja, sarmiento, fruto.
- Experimentación de la fabricación y cálculo relación uva/vino.
- Experimentación clorofila/hojas.
- Mural del proceso total.
- Lenguaje.

VÍDEO 2 Etnología. Vivienda castellana, hilaturas, matanza.

Objetivos: Nuevos programas EGB. Ciclo Medio.

«Observar y describir los edificios, señalando formas y materiales de construcción» «Informarse sobre las fiestas tradicionales y folklore de la localidad y de la región» «Descubrir tipos de trabajo artesanal» «Observar las características de la vivienda urbana y rural. Construcciones típicas de la región».

#### **ACTIVIDADES DESARROLLADAS PARA LA REALIZACIÓN DEL VÍDEO**

Vivienda castellana:

- Observación de casas antiguas
- Fabricación de adobe y tejas
- Plano de la casa de un alumno
- Montaje de la estructura en madera, como se hacía antes
- Colocación de adobes, ventanas y tejadillo
- Construcción de un contorno de paisaje castellano (encinar, cerros...)

Hilaturas:

- El rebaño
- Esquilado de lana por los alumnos
- Cardado. Trabajos de rueca

Matanza:

- Seguimiento del proceso hasta la operación de hacer morcillas

Dulzaina:

- Explicación del dulzainero sobre la dulzaina y el traje
- Actividades de danza al aire libre
- Audición musical en el aula

#### **ENCUENTROS DE EXPRESIÓN MÚLTIPLE**

Un grupo de profesionales de la expresión realizamos una experiencia, en la Escuela de Verano de Madrid, que pretendía interaccionar con nuestros alumnos las dinámicas desarrolladas durante los diez días que habían durado los distintos cursos.

Instalados los diferentes grupos en una gran nave con grandes paredes blancas, donde se podía lograr la penumbra e incluso la oscuridad, cada grupo ocupó, en principio, un espacio aislado y comenzó a elaborar una propuesta de partida relacionada con su ámbito expresivo. Las mínimas reglas que nos impusimos tenían por objeto propiciar que alguna de las ofertas presentadas por los diferentes colectivos, formados por entre cinco y ocho miembros, enganchará al resto de los participantes, de modo que las aportaciones de cada grupo retroalimentaran al resto una acción conjunta no planificada de antemano. No se trataba, por lo tanto, de elaborar un guión previo, sino de generar una serie de sensaciones, ambientes y desencadenantes que permitieran un desarrollo expresivo conjunto no convencional.



## GRUPOS QUE INTERVINIERON EN LA SESIÓN

- Expresión corporal.
- Plástica.
- Música.
- Imagen.

## MATERIALES DE LOS QUE SE DISPUSO

- Grandes cantidades de periódicos. Telas de desecho, cartones y cuerdas
- Instrumentos de percusión, flautas, sonajas, cascabeles, xilófonos
- Proyector de diapositivas. Material para confeccionar diapositivas manuales. Celofanes de colores, marquitos, cartulinas, etc
- Dos focos de luz con filtros de diferentes tonalidades

## RELACIÓN DE ALGUNAS DE LAS ACCIONES DESARROLLADAS DURANTE LA SESIÓN

— Inicio de las búsquedas expresivas de los diferentes grupos sin lograr una intercomunicación con el resto de los participantes.

— Ritmos de percusión que comienzan a desencadenar movimientos y evoluciones por parte de los componentes del colectivo de expresión corporal.

— Los del grupo de plástica, empiezan a realizar formas con los papeles de periódico y las telas. Como armazón, aprovechan un pequeño andamio situado en un rincón del espacio. Otros comienzan a arrugar hojas de diario para componer grandes montones.

— Los de Imagen confeccionan una diapositiva manual perforando un trozo de cartulina negra que reproducirá una flecha luminosa. El ámbito se oscurece y la silueta obtenida es proyectada de forma estática... Se ensaya el movimiento de la flecha girando el proyector, de modo que ésta evoluciona alrededor de las paredes de la sala.

— Varios participantes corren en pos de la flecha intentando atraparla.

— El manipulador del proyector, al darse cuenta de la acción que desarrollan sus compañeros, ralentiza las evoluciones de la flecha para adaptarlas al ritmo de los que están creando un relato gestual alrededor de ella.

— La percusión y las flautas crean un espacio sonoro en consonancia con los movimientos de aquéllos que pretenden poseer la flecha.

— Se consigue articular con el papel de periódico y las telas un a modo de gruta o túnel cuya entrada queda semicubierta por las hojas de diario arrugadas que en la penumbra se asemejarán ligeramente a formaciones rocosas.

— La flecha se convierte ahora en perseguidora de los que pretendían atraparla.

— Los grupos se han roto, y algunos de sus miembros se han incorporado a las acciones de otros colectivos.

— Los que evolucionan por la sala intentan esquivar de diferentes formas la persecución a la que les somete la flecha. La mayoría opta por guarecerse en la gruta, tras retirar las «rocas» que obstaculizan la entrada. La flecha desaparece.

— La flecha es sustituida por una mancha roja (diapositiva manual confeccionada con papel celofán), especie bola de fuego que evolucionará por el techo del recinto. (De haber contado con dos proyectores, la flecha y la bola roja podrían haberse enfrentado, posibilitando el surgimiento de otra serie de improvisaciones).

— Los focos de luz alternaron la luz azul, ambar o roja, a voluntad de la persona que valoraba la tonalidad ambiente según las evoluciones de los participantes.

La sesión fue presenciada por alumnos y profesores de otros cursos quienes constataron la interacción que generaron las aportaciones de los diferentes grupos. Por encima de otras consideraciones, los participantes en la experiencia valoramos fundamentalmente las sensaciones continuadas de encontrarnos inmersos en una acción conjunta en la que nuestra actividad personal había sido motivada por las aportaciones de nuestros compañeros. Esta es la razón por la que consideramos interesante realizar dos sesiones en cada una de las cuales intervengan la mitad de los participantes, mientras el resto contempla la acción de sus compañeros. De este modo podremos valorar, desde fuera, las aportaciones más originales que se produzcan a lo largo de cada improvisación y que servirán como referencia y desencadenante de futuras experiencias.

## DESARROLLO DE UNA IDEA PARTIENDO DE DISTINTOS CANALES EXPRESIVOS

Las dinámicas propuestas intentan lograr que una misma idea o narración pueda ser expresada valiéndonos de diferentes medios de comunicación. Con ello, se pretende que el alumno asimile y se ejercite con los instrumentos expresivos de los que se vale cada canal para emitir sus mensajes.

## ETAPAS DE LA EXPERIENCIA

Creación de una idea original surgida de los propios alumnos o selección de alguna narración preexistente, susceptible de admitir un tratamiento divergente a través de diferentes medios de comunicación.

a) Tomemos la idea seleccionada y planteemos la estructuración de un relato literario por grupos. Contrastemos entre todos los resultados obtenidos. Elijamos, de entre todas, aquella narración que ofrezca más posibilidades de traducción a los diferentes lenguajes expresivos.

b) Estudiemos las posibilidades para convertir el relato literario en una escenificación teatral. Debataremos las diferencias entre ambos géneros. El diálogo, el gesto, la pantomima, el silencio expresivo. Las nuevas soluciones de espacio y tiempo en el teatro contemporáneo.

e) Convirtamos la idea en una sinopsis cinematográfica, a partir de la cual elaboraremos el «story board». Discurrir sobre los nuevos elementos que tendríamos a nuestro alcance, para enriquecer de una forma visual la anterior narración teatral.

d) Analicemos algunas historietas gráficas y definamos las peculiaridades de su lenguaje. Transformemos el «story board» en una historieta, realizando una planificación y angulación acorde con el género, incorporando globos, textos de apoyo, signos cinéticos, etc.

e) ¿Qué ocurriría si no pudiéramos valernos de la imagen para desarrollar nuestra idea y sólo contáramos con el sonido?

Familiaricemos a los alumnos con los medios expresivos característicos de la dramatización radiofónica: Descripción de las acciones, de los personajes, espacio físico, ambiente musical, efectos, tonalidad y distintos planos e intensidad de las voces (proximidad, lejanía), etc.

Con objeto de que los alumnos se enfrenten con la limitación real del sonido como único elemento descriptivo, podremos recurrir a la grabación



de la historia en cinta magnetofónica o, si la práctica se realizara sin una preparación previa, separando a los participantes de su auditorio por medio de una cortina, pizarra. etc, que sólo permita recibir sus voces.

### **SONIDO, FORMA Y COLOR, PUNTOS DE PARTIDA PARA NUEVAS CONQUISTAS EXPRESIVAS**

En algunas de las propuestas incluidas al final de los capítulos de este volumen, nos hemos referido a la conveniencia de desarrollar dinámicas expresivas que tuvieran como desencadenante principal estímulos no textuales, por considerar que una idea plasmada de forma literaria puede condicionar el canal de expresión elegido por el niño para desarrollarla, e incluso a limitar las propuestas que podamos formular a los alumnos.

Como punto de partida alternativo en el planteamiento de ejercicios de creación, tendríamos la posibilidad de seleccionar una amplia gama de estímulos, tales como las manchas de color, sonidos, esculturas abstractas, diapositivas manuales creadas por los propios alumnos con diseños no figurativos, retículas geométricas y otros tantos elementos que pueden generar realizaciones alejadas de respuestas convencionales. Al canalizar el trabajo de nuestros alumnos en esta dirección, es posible que se produzca un vacío inicial en sus respuestas, o al menos una gestación más laboriosa de las mismas, que tenderá a disminuir cuando se produzca un cierto hábito en profesores animadores y alumnos, en la elaboración de ideas expresivas a partir de formas no habituales.

#### **POSIBLES DESENCADENANTES DE LAS IMPROVISACIONES**

##### **a) Sonido**

- Creación de sonidos inspirados en imágenes
- Imágenes (figurativas y abstractas) sugeridas por los sonidos
- Sonidos e imágenes susceptibles de desencadenar improvisaciones dramáticas que, a su vez, generen la necesidad de nuevas propuestas plásticas y sonoras
- Sonidos que desencadenan luces de distinta cadencia, color e intensidad
- La música como elemento dinamizador de códigos luminosos e interpretaciones sonoras mediante diferentes procedimientos (proyectores de luz con filtros de varios colores, diapositivas manuales, proyecciones de imágenes en movimiento, etc)

##### **b) Forma**

- Descubramos esculturas abstractas, rocas u otro tipo de formas de gran tamaño que permitan plantear una serie de dinámicas creativas basadas en las aportaciones emanadas de estos volúmenes.
- Convirtamos la sala de un museo de arte contemporáneo, o cualquier exterior en el que se encuentre una escultura sugeridora, en un lugar capaz de motivar improvisaciones de expresión corporal, sonido, música, dramatización, etc.
- Experimentemos con la luz dirigida hacia el volumen elegido, valorando las posibilidades ofrecidas por las sombras, colores, intensidades, perspectivas, etc.

— Reproducamos retículas geométricas en grandes proporciones valiéndonos de materiales de fácil acceso (cartón de embalaje, planchas de corcho blanco, papel maché, etc.) que permitan al alumno evolucionar en su interior.

— Iluminemos las retículas con diferentes tonalidades. Valiéndonos de un aparato de diapositivas o de cine, proyectemos sobre su superficie imágenes que den origen a distintas lecturas potenciadoras de ejercicios creativos. Suponiendo que no nos sea posible ampliar las retículas con volumen, reproduzcámoslas mediante diapositivas manuales o fotográficas y proyectémoslas a gran tamaño sobre la pared\*.

##### **c) Color**

El color como transformador de la realidad y sugeridor de diferentes situaciones y ambientes dramáticos.

- Jugar mediante focos de luz de diferentes colores en la creación de improvisaciones en lugares no habituales.
- Azul. Lugar gélido. Espacio misterioso
- Rojo. Fuego. Interior de un volcán
- Verde. Profundidades marinas. Selva intrincada
- Iluminar el rostro de los participantes con diferentes tonalidades procedentes de focos de luz provistos de filtros, proyecciones de diapositivas o imágenes en movimiento. Situarse ante un espejo para percibir las propias reacciones ante los estímulos cambiantes. Colocarse ante un compañero y observar el efecto de la luz y/o las imágenes sobre su rostro, y las respuestas gestuales que produce al contemplar en el cristal las masas de color incidiendo sobre su cara

#### **LA IMAGEN COMO COMPLEMENTO DE PRÁCTICAS TEATRALES**

— Mediante la utilización por transparencia (colocación del aparato detrás de la pantalla, de características especiales, en lugar de hacerlo frente a ella) crear efectos y decorados que puedan ser utilizados en representaciones teatrales, funciones de títeres, espectáculos musicales, etc. La distancia del proyector a la pantalla influirá decisivamente en el tamaño de imagen que consigamos.

— Someter a los alumnos propuestas consistentes en realizar, mediante diapositivas manuales, los decorados de obras teatrales, que, por su complejidad, sería difícil para ellos elaborar mediante la construcción tradicional.

— Ensayar la mezcla de diferentes técnicas y procedimientos en un mismo ejercicio, en busca de soluciones adaptadas a cada concreto hecho expresivo. Por medio de diapositivas manuales, diseñar un habitáculo en el que aparezca un hueco o ventana de continuación con el exterior. Empleando un aparato de cine de Super 8, proyectar en ese concreto espacio imágenes reales o fantásticas que puedan estar ocurriendo en el exterior: Nubes pasando a gran velocidad, fondos marinos con peces, grandes rostros mirando hacia el interior, etc.



45215  
659.3  
ALO

\* En el caso de que el lector desee tener acceso a un amplio muestrario de retículas susceptibles de generar dinámicas creativas, le recomendamos los trabajos de Javier CARVAJAL (artículo «Reticulas» publicado en el Boletín Informativo de Acción Educativa n.º 26. Junio 1984. y el vídeo «Del plano al espacio» editado por el MEC. Subdirección Gral. de Perfeccionamiento del Profesorado).





La importancia que los equipos de redacción del Diseño Curricular Base del MEC han dado a la *comunicación y expresión audiovisuales*, como objeto y como instrumento de aprendizaje, arroja una presencia importante, aunque dispersa, de contenidos con ella relacionados, en las previsiones de reforma.

Con el fin de facilitar al lector la localización de las referencias concretas que estas materias reciben en el documento ministerial, señalaremos con detalle las menciones de contenidos, actividades y objetivos didácticos en las que toman cuerpo.

### EDUCACIÓN INFANTIL

- Area 2.-«Descubrimiento del medio físico y social»

*Bloque 1.*-«Las relaciones sociales y la actividad humana»: inclusión de «los medios de comunicación (televisión, radio, prensa)» y «su papel como instrumentos de ocio y como difusores de acontecimientos sociales».

- Area 3.-«Comunicación y representación»

*Bloque 3.*-«Expresión y producción plástica», con atención a la creatividad audiovisual.

### EDUCACIÓN PRIMARIA

- Area 1.-«Conocimiento del medio».

*Bloque 6.*-«Población y actividades humanas»: cita «la publicidad y el consumo de los productos» dentro de «los sectores de producción», y contempla «el análisis de algunos mensajes publicitarios ofrecidos por distintos medios de comunicación», así como una «actitud crítica ante la promoción del consumo masivo de productos mediante la publicidad».

*Bloque 9.*-«Medios de comunicación y transporte», contiene «medios de comunicación de la información» y contempla la «elaboración de informaciones para ser comunicadas utilizando diferentes tipos de medios», el «análisis crítico de la información y de los mensajes publicitarios recibidos a través de los distintos medios» y la «sensibilidad ante la influencia que ejercen los medios de comunicación en la formación de opiniones, con especial atención a la publicidad y al consumo».

- Area 2.-«Educación Artística»

*Introducción.*-Repetida insistencia en la necesidad de conocimiento e interpretación de las imágenes, en la «lectura» de la imagen y en la percepción visual como proceso cognitivo.

*Bloque 1.*-«La imagen y la forma», que abarca formas y medios de representación, niveles de análisis y ámbitos y contextos de la imagen como

medio de comunicación, con valoración de las imágenes de modo crítico y apreciación de su valor expresivo.

*Bloque 2.*-«La elaboración de composiciones plásticas e imágenes», con planificación, realización y valoración en diferentes medios y con distintos soportes.

*Bloque 3.*-«La composición plástica: elementos formales», donde se consideran la línea, el color, la textura, el volumen...

- Area 4.-«Lengua y Literatura»

*Bloque 2.*-«El texto oral», con consideración de «textos no literarios» entre los que se citan grabaciones y programas audiovisuales.

*Bloque 6.*-«Sistemas de comunicación verbal y no verbal», que abordan «mensajes que utilizan sistemas de comunicación no verbal para realzar las posibilidades comunicativas del lenguaje verbal», refiriéndose a publicidad, documentales, dramatizaciones, carteles, ilustraciones, cómics, fotonovelas, radio, televisión, cine; y con referencia, por otra parte, a la imagen en la sociedad actual como parte de los sistemas y elementos de comunicación verbal.

### EDUCACIÓN SECUNDARIA

- Area 3.-«Expresión Visual y Plástica»

*Introducción.*-Orientaciones sobre la importancia de la imagen como vehículo de comunicación.

*Bloque 1.*-«Formas e imágenes»: la forma como objeto representable y la imagen como representación de la forma.

*Bloque 2.*-«Lectura de imágenes», con atención a las características comunes y distintivas en los lenguajes de la fotografía, el comic, la televisión, el cine, la publicidad...

*Bloque 3 al 9.*-Estudio de los elementos formales y compositivos de la imagen (punto, línea, plano, mancha, color, volumen, proporción, ritmo), aunque desde un punto de vista muy formalista y poco implicado con el lenguaje y el sentido en los medios audiovisuales.

- Area 4.-«Geografía, Historia y Ciencias Sociales»

*Bloque 12.*-«Arte y cultura actuales», con referencia a «las nuevas artes visuales (fotografía, cine, video, cómic, cartel)» y a «su relación con la industria y la cultura», como posible acercamiento a la cuestión medular de las industrias culturales.

*Bloque 14.*-«Poder político y participación ciudadana» que incluye entre sus puntos de atención «los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información en las sociedades democráticas y su papel en la creación y canalización de las opiniones colectivas» y entre los procedimientos el «análisis, interpretación y síntesis de distintos medios de comunicación social (prensa, radio, televisión, etc.) en relación con cuestiones políticas de actualidad».



• Area 5.-«Lengua y Literatura»

*Bloque 5.-«Sistemas de comunicación verbal y no verbal», con «análisis de las diferencias, semejanzas y relaciones entre los lenguajes verbales y no verbales»* atendiendo expresamente a interpretación, manipulación y creación de distintos tipos de mensajes propios de los medios de comunicación, en busca de «recepción activa y actitud crítica», así como de «interés y apertura ante las nuevas tecnologías de comunicación y actitud crítica ante su uso». Se hace además una llamada al trabajo interdisciplinar con las áreas 3, 4, 8 y 9.

*Orientaciones didácticas.-Amplia insistencia en la importancia de la imagen y los medios de comunicación en relación con los lenguajes verbales y no verbales (puntos 93 a 103).*

• Area 8.-«Música»

*Bloque 6.-«Música y medios de comunicación», con atención al «sonido y la música en los medios de comunicación», «la música en los audiovisuales» y su «dependencia de la imagen».*

Se aprecia en este área falta de atención a la expresión sonora en su conjunto, como sistema.

• Area 9.-«Tecnología»

*Bloque 9.-«Tecnología, ciencia y sociedad», que contiene llamadas a la vinculación entre la electrónica, el tratamiento de la información y el desarrollo de las comunicaciones.*

Además de todas estas referencias específicas al estudio de la comunicación audiovisual en sus diferentes expresiones, manifestaciones y efectos, podemos encontrar en casi todas las áreas del D.C.B. persistentes indicaciones de uso de los mensajes e instrumentos audiovisuales como recursos didácticos de diversa utilización. Veamos los ejemplos más elocuentes:

— «Deben aprovecharse diferentes fuentes de información que sean accesibles para los alumnos, tanto procedentes de entorno (...) como vinculadas a diversas tecnologías de la información —video, prensa, magnetófono, cine, ordenador—...» (Pr. Ar. 1, Orientaciones didácticas, pto. 8).

— «El uso de los materiales audiovisuales adquiere especial importancia como contenido de estudio (...) y como recursos para explorar e informarse de la realidad...» (Pr. Ar. 2, Orient. didáct., pto. 7).

— «Es importante destacar el papel de la radio, el magnetófono, la televisión, el vídeo, etc., como instrumentos que permiten, por una parte, exponer al alumnado a nuevos estímulos difíciles de obtener de otra manera dentro del aula, y por otra, como sistemas de registro que posibiliten una reflexión crítica sobre las propias producciones» (Pr. Ar. 4, Orient. didáct., pto. 13).

— «Los medios de comunicación ofrecen muchas posibilidades para el trabajo lingüístico: el reconocimiento del lenguaje propio de éstos medios, la interpretación crítica de los mensajes (...) la posibilidad de realizar sus propios guiones...» (Pr. Ar. 4, Orientaciones específicas, pto. 33).

— «... el uso de recursos próximos de material no sofisticado que los alumnos puedan usar directamente, la lectura de diversos libros, la proyección de audiovisuales, películas, etc., es de gran importancia para aproximar el mundo a un alumno que pronto deberá integrarse plenamente en él como ciudadano» (Orientaciones Generales de Secundaria, pág. 99).

— «...El primer principio de orientación didáctica es que todas, o la mayoría de las percepciones visuales, experiencias, trabajos, análisis, etc., en el área tengan como destino la interacción con el entorno inmediato. Ello implica, ante todo, una mayor riqueza de información dentro del aula posible mediante los actuales medios de comunicación» (Sec., Art. 3, Orient. didáct., pto. 3).

— «Búsqueda, análisis, interpretación crítica de la información sobre sociedades y culturas distintas a la nuestra a partir de diferentes tipos de fuentes, especialmente los medios de comunicación» (Sec. Ar. 4, bl. 8, procedimientos).

— «Los materiales audiovisuales tienen también una gran relevancia para la enseñanza del área (...). Debe ser un objetivo propio del área enseñar a "leer" estos documentos» (...) «Documentales de actualidad, informes monográficos sobre aspectos significativos de las relaciones humanas y sociales, películas, etc., deben ser instrumentos cotidianos en el aula de Geografía, Historia y Ciencias Sociales» (...) El empleo de los medios audiovisuales tiene también «una utilidad evidente en relación con las estrategias de investigación e indagación: pueden ser un medio excelente para la recogida de datos por los alumnos, para la presentación de conclusiones y desde luego, como instrumento motivador de la actividad» (Sec. Ar. 4, Orient. didáct., pto. 18).

— «... La prensa, la radio, la televisión, preferentemente, pero también el cine, el vídeo, los distintos medios de publicidad, determinadas redes de base de datos, etc., son los instrumentos por excelencia para conocer nuestro mundo de hoy. Por ello su presencia en la clase debe llegar a ser algo habitual y permanente (...). La formación en el manejo de estos medios, el conocimiento de sus claves y códigos, es requisito necesario para la educación de los ciudadanos en una sociedad democrática» (Sec. Ar. 4, Orient. didáct., pto. 47).

— «Las producciones audiovisuales pueden utilizarse, por ejemplo, para relacionar los contenidos lingüísticos o literarios con la vida cotidiana, con las propuestas de otras disciplinas, con los mensajes que se reciben a través de los medios de comunicación social» (Sec. R. 5, Orient. didáct., pto. 30).

— Parecen adecuados «comentarios de textos, resúmenes de relatos, debates sobre noticias y acontecimientos vividos, diálogos inventados, dramatizaciones, creación de programas de radio, publicidad de productos imaginarios... Para poder escuchar con mayor eficacia, conviene efectuar grabaciones con magnetófono o vídeo, que permitan repetir las secuencias y analizarlas en grupo» (Sec. Ar. 5, Orient. didáct., pto. 48).

Además, la comunicación audiovisual se relaciona en mayor o menor grado con los objetivos generales 4º, 6º, 7º, 10º y 12º y la «educación del consumidor» en Primaria y con los 2º, 3º, 6º, 7º y 10º en Secundaria, así como con los de las áreas de ambos niveles que la incluyen en sus bloques temáticos, y a las que acabamos de hacer referencia.