

# CON-CIENCIA SOCIAL

Número 11. Año 2007

LA EDUCACIÓN CRÍTICA DE LA MIRADA

## FEDICARIA\*

Forman parte del Consejo de Redacción las siguientes personas:

- Raimundo CUESTA (grupo Cronos, Fedicaria-Salamanca)
- Francisco F. GARCÍA (grupo IRES, Fedicaria-Sevilla)
- Juan MAINER (grupo Ínsula Barataria, Fedicaria-Aragón)
- Julio MATEOS (Fedicaria-Salamanca)
- F. Javier MERCHÁN (grupo IRES, Fedicaria-Sevilla)

Coordinadores del presente número:

Javier GURPEGUI VIDAL y  
Jesús Ángel SANCHEZ MORENO

\* FEDICARIA es una federación de personas y grupos interesados en la renovación pedagógica desde perspectivas críticas. Se constituyó por iniciativa de los siguientes colectivos: Asklepios de Cantabria, Aula Sete de Galicia, Clío de Canarias, Cronos de Salamanca, Gea-Clío de Valencia, Ínsula Barataria de Aragón, IRES de Andalucía y Pagadi de Navarra. Actualmente los integrantes de la federación forman diversas secciones territoriales de Fedicaria, representadas en el Consejo de Redacción de Con-Ciencia Social. Para contactar con Fedicaria pueden dirigirse a su página web: <http://www.fedicaria.org>



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.

**Edición**

© DÍADA EDITORA S.L.  
Urbanización Los Pinos, Bq. 4, 4ºD  
Montequinto  
41089 Sevilla - España  
editorial@diadaeditora.com  
www.diadaeditora.com

**Maquetación**

*Díada Editora S.L.*

**Diseño de cubierta**

*Cúbica Multimedia*

ISSN 1697-3127 ISBN 978-84-96723-08-5

**Depósito Legal**

SE-6021-07

**Impreso en España**

Reservados todos los derechos. De acuerdo a lo dispuesto en el art. 270 del Código Penal, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica fijada en cualquier tipo de soporte sin la preceptiva autorización.

# ÍNDICE

## EDITORIAL

Artifícios y conflictos de poder: la traca final del ciclo reformista ..... 7

## I. TEMA DEL AÑO: LA EDUCACIÓN CRÍTICA DE LA MIRADA ..... 13

Cautivos en la sociedad del espectáculo. Una aproximación  
a la didáctica crítica de la mirada

*Jesús Ángel Sánchez Moreno* ..... 15

Las relaciones peligrosas: cine y enseñanza, algo más que buenos propósitos

*Enric Pla Valls* ..... 35

## II. PENSANDO SOBRE... LA OBRA DE ROMÁN GUBERN ..... 55

El ojo que piensa. Una cartografía temática de Román Gubern

*Javier Gurpegui Vidal* ..... 57

La imagen y sus laberintos. Entrevista con Román Gubern.

*Javier Gurpegui Vidal y Jesús Ángel Sánchez Moreno* ..... 79

## III. RESEÑAS Y CRÍTICAS DE LIBROS ..... 99

Sujeto, mirada y práctica social. Para reflexionar en el campo intelectual,  
social y crítico de la educación artística / *Laura Traff* ..... 101

La mirada lúcida / *Jesús Ángel Sánchez Moreno* ..... 105

Un camino por hacer. Certezas e insuficiencias en la

educación de la mirada / *Javier Gurpegui Vidal* ..... 109

En clave de Modernidad / *Jesús Ángel Sánchez Moreno* ..... 113

Endoscopia de la Escuela en España. Una singular historia

de la cultura escolar / *Raimundo Cuesta* ..... 119

La sexualidad infantil como sujeto histórico / *Rafael Huertas* ..... 125

Historia de la educación e historia crítica. ¿Qué historia de la educación,

para quién, para qué? / *Antonio Viñao* ..... 129

Construir, enseñar y aprender geografía: una disciplina al servicio

de la cultura escolar / *Francisco Rodríguez Lestegás* ..... 135

Un marxiano en el espacio. David Harvey, treinta años de reflexión

sobre geografía, poder, espacio y capital / *Michel Barrio* ..... 139

La cuestión de las reformas escolares y del

cambio educativo / *F. Javier Merchán Iglesias* ..... 143

Empatía con la catástrofe. Olvido, recuerdo y revisionismo histórico

en la reciente bibliografía sobre la memoria de la Guerra Civil española

*David Seiz Rodrigo* ..... 153

Situado en el acto. Reflexiones sobre la lectura de una tesis

*Jesús Ángel Sánchez Moreno* ..... 159

## EDITORIAL

### *Artificios y conflictos del poder: la traca final del ciclo reformista*

---

Una vez más, la publicación del número anual de *Con-Ciencia Social* coincide con la puesta en marcha de una nueva legislación –en este caso la LOE–, que se pretende como otra reforma del sistema educativo. Pero, a diferencia de lo que ha ocurrido con reformas anteriores, todo apunta a que el nuevo intento parece señalar el fin de un ciclo que se iniciara allá por los años 70 del pasado siglo con la LGE. Como ha venido ocurriendo ya en otros países, las iniciativas gubernamentales sobre la educación están tomando un nuevo sesgo, una nueva dirección, de manera que es más que probable que de esta forma, en estos meses, estemos asistiendo a los últimos estertores de las políticas educativas que basaban el núcleo de sus discursos en la idea del cambio y la mejora de la escuela. Así, el fin del ciclo reformista lo es también de cualquier proyecto de gobernar en el mundo de la educación con el objetivo de modificar el *statu quo* realmente existente, propiciándose en consecuencia la abstención del estado en la solución de los graves problemas que aquejan al sistema educativo, por la vía de redefinir tales problemas y ejercer su control por otros medios. De hecho, en algún estudio se habla de un deslizamiento desde un “Estado burocrático” a un “Estado evaluador”, y tal apreciación comienza a parecer pertinente también en este campo.

Esta nueva política se nutre de uno de los principios más clásicos del liberalismo decimonónico: *laissez faire, laissez passer*. Según esto, no corresponde a los gobiernos diseñar ni desarrollar procesos de transformación de la educación, sino procurar el alojamiento de niños y jóvenes en la escuela durante el mayor tiempo posible y, en todo

caso, dejar actuar a los agentes directamente o indirectamente implicados. Y ello en un marco paradójicamente cada vez más restrictivo para la innovación pedagógica y para la escuela pública, y más permisivo y beneficioso para con los centros privados y la pedagogía más tradicional.

Si bien es verdad que el cierre del ciclo de reformas no nos deja exactamente en el mismo punto que empezamos, no puede afirmarse que en estos 37 años los logros hayan sido muchos ni, sobre todo, muy importantes. Ya en otros editoriales de esta misma revista se ha puesto de manifiesto nuestro escepticismo acerca del alcance de las reformas emprendidas por distintos gobiernos, sobre todo en lo que respecta a los avances en la igualdad y al tipo de formación que realmente reciben niños y jóvenes en la institución escolar. El panorama, por tanto, no es nada alentador. En España, el afianzamiento de una doble red de escolarización pagada con fondos del estado –pública y privada subvencionada–, ha propiciado la existencia de dos tipos de enseñanza, una en la que los alumnos son pastoreados con una endeble dieta de conocimientos y otra en la que se les suministra los recursos necesarios para ir superando barreras a lo largo de su trayectoria académica. Así, buena parte de los centros públicos de las grandes ciudades van configurándose más bien como centros asistenciales, en los que apenas resulta viable algún tipo de transmisión de conocimientos que ayuden a comprender y transformar el mundo en el que vivimos. A ello no es ajeno el hecho de que cuatro de cada cinco inmigrantes acude a una escuela pública y sólo uno a centros privados. Pero tampoco es ajeno el

modo actual de escolarización, hasta el punto de que, como afirma Miguel Arroyo en un texto que se reseña en esta misma revista, se da la paradoja de que la escuela que conocemos puede acabar siendo un obstáculo para que las clases populares accedan al conocimiento.

Más tiempo de escolarización no sólo no ha significado más oportunidades de promoción social sino que tampoco ha supuesto más ni mejor formación. El ciclo reformista en realidad no ha hecho sino afianzar un currículum académico en el que las viejas disciplinas, más esclerotizadas si cabe, campan a sus anchas después de haberse arrinconado en la práctica cualquier alternativa de conocimiento más potente. Pero por si no bastara con el redisciplinamiento, que se hace especialmente visible en las enseñanzas mínimas establecidas por la LOE, la política educativa de los últimos tiempos nos devuelve a una reacionalización de los contenidos de la enseñanza, a un patriotismo de naftalina que la vieja derecha ha conseguido poner de moda. Por su parte, el mantenimiento de rígidas estructuras cronoespaciales, de vetustos métodos de enseñanza y de formas burocráticas de organización de los centros escolares ha contribuido a que en muchos casos la enseñanza se haya convertido en un expediente administrativo para los alumnos y en una secuencia de tediosas rutinas para los profesores. De aquí que hoy sea oportuno preguntarse cómo es posible que niños y jóvenes pasen tanto tiempo en la escuela y aprendan tan poco de lo que se les enseña y si, por lo tanto, la supuesta bondad de la prolongación en el tiempo de este modo de escolarización no es sino un discurso para ocultar los fracasos en la incorporación de los jóvenes al trabajo y a la vida adulta.

Frente a esto, las políticas educativas que vienen desarrollando los gobiernos, renunciando, como decíamos, a cambios significativos en el sistema educativo, no hacen sino poner de manifiesto su aquiescencia con este estado de cosas. La novedad de la LOE no es lo que cambia, sino lo que, siguiendo las líneas trazadas por su antecesora –la LOCE– deja intacto. Lejos de la retóri-

ca que acompaña a los discursos oficiales, la realidad es que, con esta política, se esfuma cada vez más la posibilidad de que la escuela sea verdaderamente un espacio público para la democratización de la cultura. Por el contrario, la lógica del mercado, la obsesión por la eficacia y el rendimiento entendidos como índice de excelencia y de supuesta calidad, han acabado por desplazar de la agenda de la política educativa cualquier preocupación por la alfabetización crítica de las jóvenes generaciones. Así, por ejemplo, los problemas sobre la pertinencia de los contenidos de la enseñanza, sobre las condiciones de escolarización o sobre el sentido mismo de la educación, quedan formalmente soslayados, desaparecidos del debate público, como si fueran de menor o ninguna importancia. Ahora lo que importa es medir, advirtiendo que el estado ya ha hecho todo lo que tenía que hacer y que corresponde a cada alumno, a cada docente y a cada centro ser empresario de si mismo –emprendedor, según el vergonzante argot de los dirigentes– si quiere alcanzar el éxito. Ya nada hay que cambiar. El ciclo de las reformas ha concluido.

Como decíamos, este panorama no es desde luego exclusivo ni original de los gobiernos españoles; políticas similares pueden verse también en los países ricos del capitalismo. Si acaso algunos toques de *originalidad* sirven para apreciar rasgos específicos de nuestro caso. Aparte de la singular y nefasta peculiaridad que supone la existencia de una doble red de escolarización financiada con dinero público –a la que ya nos hemos referidos y sobre la que con escaso éxito se han vertido fundadas críticas–, en íntima conexión con ello, hay que hablar del desmedido poder que la Iglesia tiene en todo cuanto atañe a la educación y a la política educativa. La vigencia de los conciertos con centros que atienden a colectivos económicamente pudientes y la persistencia de la enseñanza de la religión en los centros públicos –incluida las Facultades de Educación–, no son sino muestras evidentes de una situación que benévola-mente podemos calificar de obsoleta. Pero hay más. Lo singular del caso español no es sólo el poder de la religión en las escuelas,

sino el hecho de que disponemos de unos dirigentes eclesiásticos que en general se encuentran entre los más reaccionarios del mundo occidental. El papel que, junto a asociaciones y partidos conservadores, han desempeñado los obispos en la tormenta sobre la asignatura de Educación para la Ciudadanía, nos devuelve a tiempos del franquismo o de la Inquisición.

Una tormenta en un vaso de agua, porque el debate sobre este y otros temas es pura retórica, que, a falta de los discursos reformistas, se explica por la necesidad de legitimar el sistema educativo con nuevas expectativas. Si no fuera porque los medios de comunicación de manera interesada amplifican y hacen ruido sobre la asignatura, la cuestión pasaría desapercibida por irrelevante. Una tormenta en un vaso de agua que, sin embargo, no podemos considerar irrelevante. El modo y la fuerza con que la Iglesia y la derecha se han hecho presentes en el conflicto, revela su aspiración a ejercer de propietarias de lo público, tratando de usurpar al conjunto de la sociedad en el empeño de la formación de los jóvenes.

Pero, en todo caso, la cuestión de la Educación para la Ciudadanía revela también la caricaturesca simplicidad con que la que se abordan los temas de la educación en España. Una simplicidad recurrente, que ya ruboriza a quienes saben algo de la complejidad del mundo de la educación y provoca risa entre quienes, además, se ocupan de la brieda diaria en el interior de las aulas.

Y lo mismo cabe decir del nuevo discurso sobre las competencias. Sin entrar aquí en el fondo de la cuestión, podemos intuir que, al menos en lo que respecta a la educación obligatoria, el asunto tiene poco recorrido si no se inserta en un contexto más amplio en el que se aborden todos los problemas que aquejan a la enseñanza. Como se pone de manifiesto una y otra vez en diversos estudios y se revela en distintos indicadores, los problemas existen; presentar el recurso de las competencias como un nuevo descubrimiento, como un bálsamo milagroso con el que por fin curarán los males, sin tocar la columna vertebral del modo actual de escolarización, no es más

que un nuevo placebo destinado a evitar la cirugía que necesita el paciente.

Esta y otras zarandajas y modas pasajeras, no consiguen más adhesión que la de los funcionarios expertos en la elaboración de maquillar viejos discursos burocráticos sobre la educación y la de algunos avispaños del gremio de la pedagogía y la didáctica que ven ocasión de ampliar su poder y su capital. Lamentablemente el campo de la didáctica oficial, especialmente el de la Didáctica de las Ciencias Sociales, está sujeto al poder de un reducido grupo de personas que ejercen de mandarines y someten su funcionamiento a las más clásicas reglas del clientelismo. El modo en que, desde sus recientes orígenes, se vienen desarrollando los procesos de acceso a los cuerpos del gremio universitario, es tristemente revelador de la grave enfermedad que aqueja a la corporación y de la esterilidad de su propia existencia. Pues no se trata solamente de establecer la fidelidad a los mandarines como principal criterio de admisión, sino de imponer la ortodoxia de su didáctica como único referente del conocimiento válido sobre la enseñanza. Naturalmente esta afectación –que, afortunadamente, no aqueja a todos sus miembros–, tiene consecuencias sobre el papel que la Didáctica oficial puede ejercer en la mejora de la educación, pues, ocupados en los juegos de poder y en la burocracia de sus proyectos, poco o nada queda para aportar en el estudio y debate de los problemas reales de la educación. De hecho son muy pocos los docentes que conocen –y menos los que reconocen– su existencia.

Esta orfandad y el modo en que se acostumbra a tratar esos problemas, no ha impedido, sin embargo, que hayamos asistido a una explosión de literatura sobre el tema de las competencias en la que junto a textos vacíos de contenido podemos encontrar otros de cierta enjundia, cuya lectura puede ayudar a la discusión. No es el caso del que se incluye en el texto de la LOE. La inclusión a última hora del emplaste sobre las competencias en el currículum oficial publicado en el BOE, acabó por hacer infumable un texto que era ya rancio por académico y tradicional.

Aunque ese currículum nos resulta obsoleto y viejo conocido, y aunque el tema de la Educación para la Ciudadanía y el asunto de las competencias posiblemente acaben siendo modas pasajeras, no debemos dejar pasar la cuestión sin someter a crítica los aspectos claves de las propuestas de nuevas materias y objetivos para la enseñanza, pues, independientemente de lo que suceda en la práctica, los discursos contienen un programa más o menos implícito acerca del sujeto que la escuela del capitalismo pretende construir. El molde en el que se pretende fraguar su identidad se compone de una dosis de constitucionalismo patriótico, otra de solidaridad entendida como nueva forma de caridad y otra de flexibilidad para insertarse en un mercado laboral cambiante e inestable, a lo que, a juzgar por la suerte que en el momento de redactar este Editorial corre la Ley de la Memoria Histórica, parece añadirse un afán por el olvido.

Pero si alguna virtud tienen los nuevos discursos y la nueva política educativa, es la de poner de actualidad en el campo de la didáctica crítica la discusión sobre la educación para la democracia y sobre la escuela como instrumentos de emancipación. Superando o, mejor, dejando al margen cierto escepticismo fundamentado acerca de las posibilidades de la escuela que conocemos, este asunto será el centro del debate en próximo encuentro de Fedicaria que se celebrará en Sevilla en el mes de Julio del próximo 2008. Asumiendo el reto que supone afrontar desde nuestras posibilidades la progresiva desertización de espacios y esferas públicas independientes y la derechización del pensamiento y de las políticas educativas, esta cita tendrá como objeto la reflexión sobre *Ciudadanía, políticas de la cultura y usos públicos de la escuela*. Con este título y con este encuentro se pretende construir pensamiento colectivo acerca del papel que la escuela puede jugar en la necesaria regeneración (y profundización) democrática de nuestra sociedad. Decía Bourdieu que sin crítica no hay democracia, es decir, no hay ciudadanos sino súbditos; pero la crítica reclama ante todo situar a la cultura en el ámbito de los conflictos de poder. Habrá que

ver cuáles son las estrategias y los contenidos que, desde la formación de los jóvenes y desde la escuela, pueden contribuir hoy al objetivo de emancipación que preside la existencia del colectivo fedicariano.

Entretanto, este número que el lector o lectora tiene en sus manos se organiza en su mayor parte alrededor de un nuevo *Tema del año: la educación crítica de la mirada*. Tradicionalmente, la imagen y los medios de comunicación de masas han tenido una codificación bastante heterogénea en el ámbito escolar. A esta circunstancia no es en absoluto ajeno el desprecio que este ámbito social y cognitivo ha sufrido por parte de la cultura académica. El caso es que, si observamos el siglo XX (por ceñirnos al momento de constitución de la *iconosfera* contemporánea), se han sucedido distintos enfoques, podríamos decir que cíclicamente: el audiovisual como instrumento expositivo o para ilustrar otros contenidos, como recurso para las actividades extraescolares o los momentos de relajo, como *tema transversal*... No han faltado propuestas, sencillamente, de excluirlo del ámbito educativo, como tampoco han faltado las de convertirlo en un contenido educativo con interés en sí mismo.

Pudiera parecer a simple vista que esta última idea trae la solución. ¿Qué mejor manera de educar una mirada crítica que constituyendo el discurso audiovisual en un objeto de interés por sí mismo? Y sin embargo, en esta otra vertiente puede aflorar un cierto *complejo de inferioridad* respecto a las asignaturas y campos del saber más *consagrados* por la tradición. Complejo que puede conducir a que la *educación de la mirada* se convierta en la mera aplicación didáctica y divulgativa de un saber experto. Este saber experto puede ser sencillamente el conocimiento técnico necesario para utilizar las nuevas tecnologías; pero también puede tratarse del intento por codificar sistemáticamente el conocimiento necesario para producir y comprender mensajes visuales o, mejor dicho, *leer las imágenes*. Intento al que en ocasiones se han dedicado disciplinas como la *semiótica*.

Educar críticamente la mirada constituye un empeño que no esquiva esa dimensión

más técnica del saber, pero que la recontextualiza en un nuevo ámbito: el que pretende articular los problemas sociales derivados del uso de las imágenes (espectacularización de la información, manipulación informativa, reproducción de las desigualdades...) y el conocimiento necesario para resolverlos. Conocimiento que, utilizando la expresión de Walter Benjamin, pudiéramos asir con las manos, para que así dejara de pesar sobre nuestras espaldas. Dicho de otra forma: un conocimiento surgido de la necesidad social de construirlo, más que derivado de los protocolos académicos o sistematizado según una lógica científica. En ese ambicioso horizonte de trabajo se pretende situar nuestra humilde aportación.

En consecuencia, podemos decir que la verdadera protagonista de este número es la mirada, y no la imagen. Frente a lo que se ha convertido en rutina, lugar común o como queramos llamarlo –el análisis centrado en las imágenes–, nosotros entendemos que nuestro horizonte de trabajo exige la superación de un análisis que sólo tenga en cuenta los productos e ignore el proceso, los agentes y los factores de la producción. Las imágenes no son esencias, no son frutos naturales; detrás de cada una de las imágenes que nos salen al paso existe un sujeto posicionado, una mirada cargada de intención. Un sujeto que puede tener una apariencia individual (como suele ser en el caso de la fotografía) o colectiva (como es más en el caso del cine), pero que lógicamente es el producto de un entramado social de intereses más amplio, que rebasa el espacio y la tecnología donde se producen y se usan las imágenes. Una imagen es el fruto de una mirada interesada y es el fruto de unos factores sociales de producción que explican que esa imagen sea lo que es y no otra cosa. No debemos insistir en esa línea que hace de la imagen una especie de producto sin productor; toda imagen apela a una mirada porque toda imagen es ante todo y sobre todo *encuadre*. Entender la imagen es interpelar esa *trastienda de sentido* que es el *encuadre*. “Décider d’un cadre, le cadre est politique”, escribe el fotógrafo y cineasta Raymond Depardon. Sí, sin duda, *el encuadre es político*.

*Educación no en la imagen o para la imagen.* Eso sería un servilismo que simplemente nos prepara de un modo instrumental para adecuarnos a nuestro papel en la llamada sociedad de la imagen. Sociedad que en verdad es una pura y nada simple sociedad del espectáculo tal y como la entendió Guy Debord. Si nos interesan las imágenes es porque sabemos del peso de las miradas en la constitución de ese verdadero sujeto moderno que se reclama soberano que no sólo quiere sino que exige saber. Si nos interesan las imágenes no es por su calidad de ilustraciones más o menos perfectas a la hora de mimetizar la realidad, sino porque en las sociedades modernas ellas son el fruto de unas tecnologías del conocimiento usadas por los grupos hegemónicos en la incesante producción de lo real. Puede que en este preciso momento estemos entrando en otra etapa en la que más recientes herramientas de producción de una nueva forma de realidad –la *virtual*– llevan camino de erigirse en máquinas de imposición de verdades incuestionables; pero nadie puede cuestionar seriamente el papel que tanto la fotografía como la cinematografía han jugado no sólo en la educación sentimental de las personas de la modernidad, si no y sobre todo en la conformación de sus roles sociales.

Así pues, la mirada es la protagonista, porque no podremos hablar de cultura de la imagen si no existe una verdadera cultura de la mirada y porque la mirada ha de ser entendida no como el subproducto cuasi mecánico de unos mecanismos fisiológicos sino como un espacio social, espacio de relación, espacio de poder. Una mirada crítica es aquella que nos incita a mirar y, por lo tanto, a pensar. La razón de ser de este número monográfico, y de seguro insuficiente porque el mundo a abordar es excesivamente extenso, es rizomática, pero quedémonos, por ahora, con dos que son en realidad una: el papel de la mirada en la escuela es históricamente inexistente; el papel de la imagen en la escuela es históricamente insuficiente.

Por todo ello, los dos artículos iniciales de este número se centran en la imagen producida por una mirada que construye su discurso mediante una cámara de fotos

o una cámara de cine. Una diferencia sustancial entre los dos artículos tiene que ver con la condición de la mirada: mientras que la mirada ligada a la fotografía hace de todos y cada uno de nosotros productores alienados por que ignoramos esta condición y consumidores-espectadores, la mirada vinculada con ese mundo que es el del cine sólo participa de la segunda de las condiciones. No es una diferencia baladí y de ahí que esto deba notarse en el desarrollo argumental de los discursos de ambos artículos. Pero si bien esta diferencia existe, que a nadie le quepa duda alguna que los dos autores participan de ese principio que reclama, en la mal llamada sociedad de la imagen, una educación crítica de la mirada para que ese ciudadano devaluado en espectador sin haber llegado a ejercer aún y en verdad de ciudadano pueda derrotar al espectador y enterrarlo sin pompa ni circunstancia.

Como una prolongación del tema del año se organiza la sección habitual *Pensando sobre la obra de...*, en este caso dedicada a Román Gubern, un referente de los estudios visuales y mediáticos ineludible en nuestro entorno. En primer lugar, el artículo sobre su itinerario intelectual pretende cartografiar las constantes temáticas de su ingente producción escrita, al menos teniendo en cuenta sus principales publicaciones. Establecemos para ello, en primer término, una división de carácter meramente expositivo, entre sus investigaciones de historia del cine y sus estudios sobre medios de comunicación. En un segundo plano de reflexión, destacamos dos cuestiones de fondo, vertebradoras de su trabajo y cercanas a nuestras preocupaciones: por un lado, los límites y rupturas, de carácter tanto comunicativo como social, a las que ha

estado sujeta la representación visual; por otro, los usos y abusos educativos de los medios de comunicación, fundamentalmente moldeando la mirada de las audiencias, sin descuidar su incidencia en el entorno escolar.

A continuación, la entrevista con Gubern ha pretendido evitar el modelo de reconstrucción de un itinerario personal, pero también la mera repetición divulgativa de las cosas dichas en su obra escrita. Antes bien, hemos querido llevar a cabo una actualización de sus principales enfoques a la luz de nuevos problemas surgidos en la esfera de los medios: la crisis del modelo clásico de historia cinematográfica (y la consiguiente pugna con otros modelos), el desarrollo de un revisionismo histórico también en cine, los valores de la educación histórica, el modelo instrumental de educación de la mirada y sus insuficiencias, la naturalización tecnocrática de la comunicación audiovisual, su potencial para la *colonización de las conciencias...* Temas de una agenda que, en realidad, no ha cambiado sustancialmente desde los años sesenta, aunque sí que se recrean las condiciones sociales en las que se desarrollan, cambiando de máscara una explotación, una desigualdad y una miseria (no sólo mediática, sino también) que siempre parecen las mismas.

Finalmente, como viene siendo habitual, algunos trabajos de la sección de críticas de libros profundizan en algunas publicaciones sobre el *Tema del año*. Éste es el caso de los artículos que abordan la compilación de Inés Dussel y Daniela Gutiérrez sobre educación de la mirada, la obra de Kerry Freedman sobre la enseñanza de la cultura visual y el libro de John Tagg sobre fotografía y representación.

# I

## TEMA DEL AÑO

### *La educación crítica de la mirada*

*Cautivos en la sociedad del espectáculo.  
Una aproximación a la didáctica crítica de la mirada*  
por Jesús Ángel Sánchez Moreno

*Las relaciones peligrosas: cine y enseñanza,  
algo más que buenos propósitos*  
por Enric Pla Valls

# *Cautivos en la sociedad del espectáculo. Una aproximación a la didáctica crítica de la mirada*

---

Jesús Ángel Sánchez Moreno  
*Fediscaria-Aragón*

## **Encuadre**

La extrema complejidad de las sociedades modernas<sup>1</sup> se manifiesta de muchas formas. Una de ellas, que de ningún modo deberíamos reducir a un mero juego nominalista o a una anécdota insustancial, es la incesante producción de descriptores que intentan alcanzar el carácter de apelativo único y adecuado a la identidad poliédrica de las sociedades nacidas de ese proceso denominado modernidad. Detrás del término sociedad podemos encontrar apelativos como *de mercado, de consumo, de masas, de la información, del conocimiento, de la imagen, transparente, en/de red...*, *sociedad del espectáculo*. De ninguna manera podemos aceptar que todos valgan lo mismo, pues existen descriptores que sólo merecen una rotunda impugnación a la luz de un análisis crítico. Es el caso, por ejemplo, de la llamada sociedad transparente, término acuñado por Vattimo, que responde sobre todo a la debilidad de un pensamiento que confunde lo posible con lo real. Algo igual le pasa a la llamada sociedad del conocimiento, aunque aquí, y en el mejor de los casos, lo que se confunde es la realidad con los deseos. Otra de las denominaciones defectuosas en origen sería una que está ganando terreno: sociedad red. En este caso particular asistimos a algo que ya denunciaron Adorno y Horkheimer: la confusión de los medios con los fines; derivar del desarrollo creciente de las tecnologías de la comunicación la existencia de una red de sujetos interconectados es cuando menos una ingenuidad

que, a poco que pierda esta condición, verá que la Red, ahora *mayusculizada*, es más una *tela de araña* que un sistema equilibrado de interacciones simétricas.

Por lo que se refiere a las otras mencionadas sería ridículo que un análisis serio concluyera que una refleja mejor que las demás el carácter de una sociedad poliédrica. Cualquier análisis que no se contente o que no quede atrapado en la vaciedad de las discusiones nominalistas advertirá que, incluyendo a las impugnadas, es la dialéctica de los diferentes descriptores la que nos muestra lo que, por otra parte, es evidente: el poliedro no es la suma de todas sus caras sino la imbricación dialéctica de todas ellas. ¿Significa esto que a la hora de abordar un pensamiento situado no debemos afinar el encuadre privilegiando algunos de estos apelativos? Evidentemente no. Si fuera así todo lo anterior sobraría en el presente trabajo. Si incluyo en el comienzo de estas páginas esta reflexión es, precisamente, porque en el análisis que desarrollaré, dos descriptores van a cobrar un protagonismo relativo. Mi análisis se sitúa en las coordenadas que enraízan en la interrelación entre *sociedad de la imagen y sociedad del espectáculo*, sabiendo, como es lógico, que esto no significa renunciar a todo el flujo de ideas que proceden de la consideración de las sociedades modernas como sociedades de mercado, y por lo tanto de consumo de masas, donde una de las mercancías más privilegiada es la información, pues su control facilita el posicionamiento en el juego de relaciones de poder justo allí donde éste

---

<sup>1</sup> En el texto aludiré a las sociedades modernas como sm.

deja de ser simbólico y se convierte en actos concretos de dominación. ¿Por qué optar por trazar la perspectiva desde la confluencia entre la sociedad del espectáculo y la sociedad de la imagen? Sencillamente porque en los tiempos de lo que Bauman (2006) ha definido como *etapa líquida de la modernidad*, la interrelación imagen/espectáculo es indispensable para poder comprender aspectos básicos que afectan a los mecanismos de control y de dominación y, por lo tanto, a la reproducción de unas relaciones sociales asimétricas que lo son más a medida que el fracasado sujeto moderno se conforma más y más con el rol de *espectador*. Beck, citado por Bauman, habla de cómo la modernidad mantiene en circulación una serie de zombis, muertos vivientes, que asumen la forma de conceptos, instituciones etc., pero que sobre todo afectan a eso que en un tiempo fue uno de los horizontes del proyecto moderno: la emancipación de los súbitos en los ciudadanos. Si queremos comprender algunos de los motivos que fundan y sostienen la inercia de la dominación por la inacción de los dominados, es evidente que debemos dirigir nuestra atención a una derrota. La derrota es el fracaso de algo, pero para un marino es un cambio de rumbo. El proyecto moderno es sus derrotas, esto lo venimos comprobando día a día, pero en el caso que a mí me interesa el fracaso del proyecto viene marcado por el cambio de rumbo que, en el viaje que nos conducía desde el súbdito al ciudadano, nos llevó a ser simples espectadores. O si quieren jugar un poquito con las palabras: lo público, aquello que era razón desde la que actuar, devenido en el público, masa individualizada de sujetos que creen poseer una autonomía de la que carecen.

Sociedad del espectáculo y sociedad de la imagen son dos piezas importantes en un proyecto, el que definiendo, que no tiene nada que ver con el uso instrumental de la imagen tanto en la didáctica de las CC.SS. como en la construcción de informaciones, sino con algo que podemos expresar como: *la mirada es la protagonista*. En este proyecto no hablamos de imágenes o de la imagen en sí y *per se*, hablamos de la imagen en cuanto que producto de un ojo constituido

en mirada que debería apelar indefectiblemente a otro ojo, constituido también en mirada, que no se limita a ver (leer) si no que desea interpretar, ir al fondo de la trastienda de sentido que hay en el uso social de las imágenes. Si algo es horizonte de este proyecto es la búsqueda, incesante por urgente, de los modos de articular una educación crítica de la mirada que sea posibilidad para dar un paso fundamental en la derrota del espectador y en su transformación en intérprete, sujeto verdaderamente moderno en tanto que soberano de su conciencia. Y entiendo que esto es así porque en la permanente deriva de las sm, su conformación como sociedades del espectáculo es algo más que una descripción ajustada a la fuerza de los *mass media* o del *show bussinnes*, es el corazón mismo que late en el juego de relaciones de poder que se produce en ellas.

### La sociedad del espectáculo y el fracaso de la mirada

*Toda la vida de las sociedades en las que dominan las condiciones modernas de producción se presenta como una inmensa acumulación de espectáculos. Todo lo que era vivido directamente se aparta en una representación. (...) El espectáculo no es un conjunto de imágenes, sino una relación social entre personas mediatizada por imágenes. (...) [Pero] El espectáculo no puede entenderse como el abuso de un mundo visual, el producto de las técnicas de difusión masiva de imágenes. Es más bien una Weltanschauung que ha llegado a ser efectiva, a traducirse materialmente. Es una visión del mundo que se ha objetivado.*

Unas pocas frases extraídas del comienzo de este texto de Dèbord dibujan las líneas maestras de un concepto que nos sitúa ante una forma de concebir la sociedad-tipo derivada de la evolución de la modernidad. El espectáculo entendido como una *Weltanschauung*, es decir, una cosmovisión o, mejor, una concepción del mundo que, si acudimos a la raíz de la palabra alemana, se ajusta a la idea central que sostiene mi artículo: el papel de la imagen en la construcción de esa concepción del mundo. *Welt*, mundo; *anschauen*, *observar*. Precisión etimológica que nos acerca a ese proceso que adquiere vida en el visor de la cámara a través de la voluntad argumental de

quien está al mando de ese visor. *Observar* no nos remite *inmediatamente* a una imagen del mundo, sino a una mirada sobre el mundo o, mejor, a la construcción de una interpretación del mundo por parte de alguien, un sujeto, que se sitúa ante él para *objetivarlo desde su perspectiva*. Sociedad del espectáculo / Sociedad de la imagen. La fusión de estos dos apelativos alcanza en Dèbord una claridad que se echa a faltar en muchos, tantos, de los escritos que desde la década de los años sesenta del siglo pasado vienen insistiendo en el poder de la imagen en las sm, un poder que las convierte en atributo esencial de las mismas. Dèbord coincide aquí con Heidegger que había afirmado la existencia de una relación íntima y fundamental entre la imagen y la modernidad; pero esa relación no se explica por aquello que precisamente es usado como argumento de fuerza por la mayoría de los autores, la cantidad de imágenes que nos cercan o acechan en las sm. No es una cuestión de número. El poder de la imagen en el seno de las sm tiene que ver, precisamente, con la *Weltanschauung* dominante en ellas y así, Heidegger sostiene que una imagen del mundo “no consiste en una fotografía del mundo, sino en el mundo concebido y captado como una imagen” (cit. en Mirzoeff, 2003) Dicho de una manera más contundente: el rasgo específico que define el papel de la imagen en el mundo moderno es que éste, para *ser*, ha de devenir su imagen. Ésta es la verdadera *Weltanschauung* que sostiene nuestra época y es desde ella desde donde emerge la necesidad de una educación crítica de la mirada.

Sociedad del Espectáculo / Sociedad de la Imagen. Dèbord es preciso en la definición de ambas como un todo integrado. Para el autor situacionista esa sociedad del espectáculo, que es una sociedad de la imagen, lo es porque se basa en *una relación social entre personas mediatizada por imágenes*. Ocho palabras que nos sitúan ante en el camino para evaluar el papel de las imágenes en las sm desde una perspectiva importante: las relaciones de poder, las relaciones de sumisión, la conformación de las obedencias, la regulación de las memorias. Economías del poder; economías de la verdad.

Adelantando aspectos que se desarrollarán en el siguiente punto de este artículo es inevitable recordar ahora la reflexión de Tagg (2005) sobre la fotografía convertida, en reflexión sobre las relaciones entre poder e imagen (y no tanto la permanente y anestesiante invocación al poder de la imagen) El autor inglés sostiene que hemos de tener muy en cuenta la coincidencia en el tiempo que se da entre la construcción del Estado de la modernidad y la aparición de la fotografía, cuyo origen debe situarse en ese continuo que va desde 1829, fecha en la que Niépce obtiene una primera imagen fotográfica, hasta 1839, fecha en la que el diputado y físico francés, Arago, presenta el nuevo invento en la Asamblea Nacional francesa; sí, justamente en el lugar que es la residencia de ese nuevo concepto ascendente que es la soberanía nacional. Para Tagg esta coincidencia no debe sustentarse en simple casualidad. Ni tampoco el hecho de que sea la nueva clase política la que rápidamente se lance a la capitalización del invento. Esto es la prueba de que “se daban las condiciones para un sorprendente encuentro –cuyas consecuencias todavía estamos viviendo– entre una forma novedosa del Estado y una tecnología de conocimiento, nueva y en desarrollo” (Tagg, 2005) Conocimiento y poder se dan cita siempre. Fruto de esa relación indispensable para el poder es lo que Tagg, recogiendo el testigo de Foucault, denomina *régimen de verdad* que “es esa relación circular que la verdad tiene con los sistemas de poder que la producen y la sostienen, y con los efectos de poder que ella induce y que la reorientan” (2005) No hay sistema de poder que aspire a convertirse en sistema de dominación que no construya e imponga su propio régimen de verdad, a la vez que impugna a los anteriores. El liberalismo burgués no es una excepción. En este caso el régimen de verdad se va a orientar, heredando un principio que hunde sus raíces en los orígenes del proyecto moderno en el Renacimiento y en el invento de la perspectiva, en la transformación y construcción de un régimen visual basado en un empirismo óptico que, por reducirlo a un formato ágil, sintetizaré en la ecuación *veracidad*

*es visibilidad*. O lo que es lo mismo: "Lo que está sucediendo lo estás viendo" (CNN+) Un rasgo que suele destacarse como nota distintiva que marca la diferencia entre las sm y sus precedentes es la impugnación desde la razón y desde las epistemologías basadas en lo empírico de los regímenes de verdad basados en la creencia. La fe como doxa promueve creencias o, lo que es lo mismo, un conocimiento desvitalizado y sobre todo sometido: conciencias-súbditas. La modernidad sustituirá los sistemas de creencias y establecerá unos nuevos sistemas en los que la veracidad del conocimiento se vincula estrechamente con la visibilidad de las pruebas que sustentan dicho conocimiento. O lo que es lo mismo: la objetivación de lo real se sostiene en su visibilidad. La realidad es *lo visible*. La verdad se sustenta en la posibilidad de acceder a algo haciéndolo visible, mostrándolo. El nuevo régimen de verdad confundirá interesadamente *mostración* con *demostración*. Y así si la creencia se basaba en no cuestionar lo que no podía (de)mostrarse, la verdad empírica lo es porque puede *deMOSTRAR-SE*. No puedo extenderme demasiado en este aspecto, pero es evidente que las operaciones efectuadas con el concurso del invento de la fotografía irán en la línea de articular una reducción del concepto de credibilidad en una nueva forma de credulidad que, si se me apura, es tan peligrosa como la alimentada desde la fe porque ahora esa credulidad se basa en una confusión dramática e interesada: la verdad se reduce a una cuestión de verosimilitud. Nuevo régimen de verdad: la realidad es lo visible, *lo que estás viendo está sucediendo, así son las cosas y así se las hemos contado, y deMOSTRANDO* con imágenes. Cree en lo que has visto.

Si bien, como digo, este proceso alcanza el éxito con la instrumentalización desde los grupos dominantes de las nuevas máquinas de visión, su origen hay que rastrearlo en el fracaso de la perspectiva renacentista. Ésta, más que una simple herramienta con valor estético, asumía una dimensión social que invadía el campo de las relaciones entre poder y conocimiento. La aportación radical de la perspectiva como tecnología del conocimiento era que permi-

tía objetivar a la vez la realidad y el sujeto desde el que se formula esa realidad. El gran fracaso de la perspectiva reside en que siendo condición para afirmar con rotundidad la fuerza de una mirada situada, acabará conformando una mirada sitiada, paralizada, inmovilizada, mero instrumento que puede servir a cualquier fin. Ese sujeto que se posicionaba y que desde una red argumental compleja daba vida a una mirada entendida como interpretación, y no tanto como la única representación de la realidad, entraba en un proceso de anulación y de alienación hasta el punto en el que, una vez convertida la perspectiva en simple herramienta para la representación, el sujeto situado acabará *invisibilizado*, devaluado de su condición de persona concreta en sujeto idealizado, mirada (y saber) naturalizada. No olvidemos nunca que el poder es la capacidad para definir e imponer lo definido como verdad incuestionable. La definición de la realidad y de sus circunstancias es vital para la conformación de las conciencias y para la articulación de sistemas de control que permitan la supervivencia, escasamente cuestionada o sólidamente protegida, de unas condiciones sociales que variando en lo accidental mantengan la esencia de una asimetría total. La colonización e instrumentalización de todo sistema que nos permita definir e imponer la definición de lo real será tarea fundamental para todo grupo de poder que aspire a situarse en la cúspide del sistema. Ocurrió en los albores de la modernidad con la perspectiva, sigue ocurriendo desde el XIX, con las diferentes máquinas de visión que van surgiendo y que son presentadas como meros instrumentos en lugar de incidir en su valor en cuanto que tecnologías de conocimiento. Es aquí donde la epistemología y las tecnologías del conocimiento se entrecruzan con la política y las economías del poder. Es aquí donde imposibilitar una mirada crítica se convierte en fundamento indispensable para el mantenimiento y profundización en formas de dominación cada vez menos cuestionadas.

El poder en la modernidad fue identificado con el Panóptico: Bentham, Foucault.

La sumisión, el control, la vigilancia sustentadas por unos amos, unos guardianes, que siempre tienen dentro de su campo visual a los sometidos. Estos, por ser imágenes siempre visibles, permanecían atados. Si lo pensamos un poco, y más allá de las plasmaciones concretas del modelo de Bentham en ciertas arquitecturas de la vigilancia, el Panóptico era una traducción laica de ese ojo de Dios que todo lo ve. Nadie puede, dicen desde los poderes *consagrados*, escapar al control de ese ojo, de esa mirada inhumana porque, a diferencia de la humana, ve todo al mismo tiempo y nada hay en la realidad que pueda escapar a su escrutinio. Relato del poder que calaba en nuestras mentes infantiles y nos hacían experimentar, sin saberlo, el miedo y sus parálisis, la culpa y el terror ante el castigo inevitable derivado de esa pequeñita transgresión que, cómo dudarlo, había sido registrada por la mirada implacable de un dios implacable. Para Bauman (2006), el Panóptico es uno de los elementos distintivos entre la fase sólida y la etapa líquida de la modernidad. Si durante aquélla el poderpanóptico a pesar de ser eficiente no era del todo rentable (costoso al tener que mantener estructuras muy rígidas y, paradójicamente, al convertir al ojo vigilante en esclavo de su función, condenado con los sometidos a compartir una cadena con dos lados: el lado del que vigila y el de quien es vigilado); en la era de la modernidad líquida, y gracias a que “el poder puede moverse con la velocidad de la señal electrónica (...), se ha vuelto verdaderamente extraterritorial, y ya no está atado, ni siquiera detenido por la resistencia del espacio (...) Este hecho confiere a los poseedores de poder de una oportunidad sin precedentes: la de prescindir de los aspectos más irritantes de la técnica panóptica del poder. La etapa actual de la historia de la modernidad es, sobre todo, pospanóptica” (2006).

Esta concepción tiene sus versiones, siempre respetuosas con el principio esencial que sostiene, y una de éstas es, precisamente, la de un mundo controlado, vigilado por millones de cámaras que en cualquier lugar pueden localizarnos, registrarlos, identificarnos. Esas cámaras sin ojo a

las que, por ejemplo, alude Gubern en la entrevista que se incluye en este mismo número de *Conciencia Social*. La teoría es, desde luego, interesante y sobre todo plausible, y por otra parte no tan actual, pues podríamos recordar aquí la película *Tiempos Modernos* de Chaplin, donde el jefe de la gran fábrica accede desde su despacho a cualquier espacio del local, incluso a aquellos, los servicios, que por su carácter de espacios de intimidad deberían ser zonas veladas, protegidas a cualquier intromisión visual no consentida. Si bien hablar de etapa pospanóptica me parece interesante, sin embargo creo que el análisis de Bauman no tiene en cuenta aspectos esenciales que sí aparecen y pesan cuando abordamos el análisis de lo social desde la concepción de las sociedades del espectáculo. No me cabe duda alguna de los cambios trascendentales que se han operado en los sistemas de poder, en sus formas de control y vigilancia. Es cierto que la evolución técnica de las modernas máquinas de visión y de las imágenes por ellas producidas siguen jugando un papel esencial en el sometimiento de una ciudadanía que no es tal sino un conjunto desarticulado de individualidades que, sin saberlo o sabiéndolo y admitiéndolo (más seguridad a cambio de menos libertad), vive en un mundo salpicado de cámaras: paparazzis bancarios, de grandes superficies comerciales, paparazzi-portero... Sin embargo no podemos olvidar que en las sociedades del espectáculo aparte de éste, y quienes tanto desde el escenario como desde el *back-stage* lo hacen posible (siguiendo instrucciones que se pierden en alguna oficina sita en un lugar difícil de precisar), está el público, los espectadores, esas personas que viven su relación mediatizadas por imágenes. Personas instruidas para asumir el papel de consumidores de imágenes y de receptores pasivos de las instrucciones contenidas y transmitidas por ellas. Consumidores aproblemáticos, pues difícilmente se plantean ir al fondo del sentido que anima la producción y difusión masiva de imágenes. Nada por aquí, nada por allá. Y de la manga del prestidigitador surgen promesas o de su chistera leyes que, dicen, son un avance impagable para el

bien social. Tiempo de prestidigitadores. Tiempo de espectadores. La sociedad del espectáculo necesita de una masa de crédulos que vivan en la aceptación de que, como apuntara Leo Strauss (citado por Bauman), en las sm “el conocimiento se transforma inevitablemente en opinión, prejuicio o mera creencia”. Algo que es factible gracias, precisamente, a la derrota del ciudadano en su devaluación en espectador. Éste, por su condición, hace posible que los espacios públicos devengan grandes pantallas por las que la vida pasa veloz, fragmentada, y convenientemente sometida a una labor de montaje. Es éste un “tiempo puntillista” (Bauman, 2007). Vida puntillista que modela una sociedad de la información y del conocimiento en la que la alienación ha alcanzado cotas insospechadas: “quan una quantitat creixent de dades es distribueix a una velocitat també creixent, cada cop resulta més difícil crear narracions, conjunts, seqüències amb un desenvolupament concret. Els fragments corren el perill d’esdevenir hegemònics”. La sociedad del espectáculo es aquella en la que la vida puntillista encuentra su nicho social. En ella, ojos opulentos ven y ven y ven sin mirar o, si lo preferimos, ven desde una mirada conformada para que se acomode a esa fragmentación que imposibilita los juicios, que los anega en opiniones. La sociedad del espectáculo: una tertulia en la que, de vez en cuando, se pide a los telespectadores o a los oyentes que expresen... sus opiniones.

Si tenemos presente el rol, asumido, del espectador entenderemos que lejos de la muerte del panóptico, la sociedad del espectáculo nos sitúa ante una transformación de éste en aras de una mayor eficacia y rentabilidad en la política del control y en la economía política de la mercantilización de la verdad. El nuevo panóptico no es un ojo que vigila, sino todo un sistema que ha colonizado y conformado nuestras miradas para que ningún espectador se instituya en intérprete. *Quien controla tu mirada te posee*, dice Don DeLillo en su novela *Submundo*. Y es así. Todo puede ser mostrado porque el espectador simplemente deglute, consume, pero no piensa, no une esto con aquello, lo que se dice hoy con lo que se afirmó antes-

deayer. Es como si la vida hubiera sido descompuesta en una serie de planos desconectados entre sí para alimentar mirada cautivas, sitiadas, paráliticas. Consumo puro. Y así, la posibilidad de dar el salto del individuo *de jure* (el espectador) al individuo *de facto*, el “que controla los recursos indispensables de una genuina autodeterminación” (Bauman, 2006), resulta cada vez más lejana, pues para que ese salto sea posible, el primero ha de convertirse en ciudadano y hoy por hoy los espectadores viven cómodos en una sociedad que les promete que sin moverse de sus hogares verán, estarán virtualmente presentes, en todo aquello que acontece e interesa a sus vidas. El poder de la imagen, pensado desde el rigor de la teoría crítica, no es ese atractivo que poseen y que las hace deseables, más deseables que cualquier otro tipo de textos. El poder de la imagen radica en el uso que el poder hace de la imagen. En otras palabras: el poder de la imagen en las sm se resume en la dominación de las miradas. La mirada del espectador es un simple subproducto del funcionamiento de los sentidos que le aleja del corazón del *sentido*. Es una mirada corroída y no corrosiva, una mirada erosionada y no viva, una mirada que consume y que se consume en el mero y simple acto de consumir, de acabar allí donde termina la pantalla o la foto. El espectador nunca osará hacer eso que a veces los niños que aún no han sido modelados del todo como espectadores suelen hacer: ir hacia las pantallas, ir hacia las imágenes y mirar en su parte trasera. Espectador, espectáculo, cultura del instante, fragmentación y disolución del sentido, conciencia alimentada por una multitud de imágenes consentidas que nos incapacitan para realizar e interpretar imágenes con sentido. “El directo se ha convertido en un instrumento de promoción que dirige la mirada de cada cual hacia puntos de vista privilegiados” (Virilio, 1999) Puntos de vista privilegiados: haciéndonos creer que lo vemos todo dirigen nuestra mirada para que ésta no pueda salirse del cauce establecido. De alguna manera podríamos decir que la mirada cautiva del espectador, como paradigma del individuo sometido en las sm, es aquella que nace de *un ojo sin*

*historia*<sup>2</sup>. También podría servirnos para concretar más esa mirada desvaída que nutre al espectador la comparación que hacía Amándola (2000) entre el *flâneur* del Segundo Imperio y el actual: “El *flâneur* del Segundo Imperio veía sólo aquello que miraba, el nuevo *flâneur* ve sólo lo que le hacen mirar”. Nótese que este autor, a mi entender de una manera excelente, deja bien claro que en un sujeto soberano la mirada dirige a la visión y no, como se piensa habitualmente, al revés. Todo puede ser mostrado a una mirada que no mira. En un mundo que para ser ha de devenir imagen, nosotros, los llamados habitantes de la civilización de la imagen, nos conformamos con echar una ojeada a lo que nos rodea y pasar a otra cosa. El zapping es el modelo ideal de las miradas cautivas que, alienadas al máximo, creen ser poderosas porque pueden cambiar constantemente de canal, aunque sólo sea para volver al primero que visitaron.

Todo esto se ha ido labrando a lo largo de un tiempo, el de la modernidad satisfecha, que algunos pretenden situar en el siglo XX: “Desbordamiento de curiosidad, codicia de los ojos, desajuste de la mirada, el siglo XX no ha sido, como se ha pretendido, el de la imagen sino, más bien, el de la óptica y, sobre todo, el de la ilusión óptica” (Virilio, 1999) Pero el tiempo de la ilusión óptica, la era en la que el gran espectáculo es la prestidigitación, comenzó a ser desde el mismo siglo XIX, tiempo en el que la primera máquina de visión, la fotografía, irrumpió en nuestras vidas para dar vida y consolidar una familiaridad patológica con las imágenes. Gubern hablaba de las patologías de la imagen. Tal vez sea tiempo ya de que empecemos a hablar de las patologías de la mirada porque son éstas las que hacen posible aquellas. De igual forma es un absurdo fatalmente consentido el seguir hablando de una civilización de la imagen, pues ¿es posible hablar de ella si no existe como condición previa y necesaria una cultura de la mirada? A esta pregunta, los más suelen responder que sí, que claro que es

posible, pues nuestro mundo es más que nunca una iconosfera. Imágenes por doquier. Como si esto fuera lo que de verdad importa cuando lo realmente significativo es el mantenimiento de un sistema de poder que basa su dominación en el modelado de la mirada de los nuevos súbditos que a diferencia de aquellos que poblaban el mundo tradicional previo a las sm no saben de su condición de sometimiento.

En nuestra modernidad uno de los principios que debe orientar todo pensamiento crítico pasa por asumir que la afirmación de que quien controla tu mirada te posee, ha de impulsar intervenciones didácticas, en la línea de las que desde Fedicaria se vienen alimentando, que en el seno de un educación intensamente antidisciplinar pugnen por deconstruir a los espectadores, al público, para dar vida a los intérpretes, a los sujetos en su condición de ciudadanos de pleno derecho, soberanos en un juego de relaciones sociales que sólo pueden entenderse desde la interacción de voluntades, desde el diálogo y la dialéctica negativa. Pasa, también, por la impugnación del público y la defensa a ultranza de lo público entendido como espacio social donde se privilegian y fomentan esas interacciones dialécticas. La identificación de lo público como lo social. Y, desde luego, nos compromete en una lucha que más adelante habré de concretar: la destrucción de las formas dominantes de conocimiento desvitalizado (cultura del fragmento, conocimiento puntillista) y su sustitución por el único conocimiento que merece este nombre, un saber crítico que tiene como horizonte su innegociable vocación de convertirse en acción transformadora. Y en el marco de sociedades del espectáculo la acción crítica, la renovada teoría crítica, debe hacer suyo el principio de que uno de los terrenos de combate más intensos se da, precisamente, en la mirada; una mirada que ha de ser asumida como una de las dimensiones de ese espacio público entendido como espacio de lo social, territorio de la persona-ciudadana. Forjar miradas críticas es forjar su-

<sup>2</sup> Expresión que aparece en una novela, *City*, de A. Baricco.

jetos que se rebelan contra su condición de súbditos alienados, de simples espectadores. Dar vida a miradas situadas es reconquistar una parte central del espacio público donde las vidas puntillistas y la cultura del fragmento y de la instantaneidad den paso a otra cultura basada en el diálogo simétrico y en la reivindicación de un ojo que sea, sin matices, un órgano de la conciencia. Dicho de otra manera, forjar miradas críticas entra de lleno en las urgentes y renovadas tareas de una cultura crítica cuyo trabajo, como nos recuerda Bauman (2006), “es sacar a la luz los muchos obstáculos que entorpecen el camino hacia la emancipación. [...] los principales obstáculos que deben ser examinados con urgencia se relacionan con las crecientes dificultades que hay para traducir los problemas privados a problemáticas públicas”. La educación crítica de la mirada se inscribe, pues, en la acción política pura. No es un simple aditamento cultural, no es un plus de erudición.

### **Imágenes modernas y modernidad. Breve arqueología de un fracaso**

Si mi proyecto da una cierta primacía a la fotografía no es porque sea ésta la primera de las imágenes del tiempo marcado por las máquinas de visión. Su lugar privilegiado se deriva del papel desempeñado por ella en la articulación de las estrategias para el control y desvitalización de la mirada. O como señala acertadamente Víctor Burgin, porque “és precisament en la seva ingenuïtat aparent on es fonamenta el poder ideològic de la fotografia: la nostra convicció que som lliures d’escollir com interpretem una fotografia oculta la complicitat que se’ns exigeix en el mateix acte de mirar” (VV.AA., 1997) La fotografía es la que va a sentar las bases de esa familiaridad patológica que establecemos con las imágenes propias de la modernidad. Pensemos que en apenas cincuenta años la fotografía no sólo recorrerá a una gran velocidad el camino de su perfeccionamiento técnico sino que, sobre todo, se convertirá en un producto de masas que se basa en el principio de la identificación alienada del

productor y el consumidor. Como mercado que es la fotografía necesita que el consumidor, para serlo incesantemente, se torne productor que no aspire, ni de lejos, a plantearse su condición de creador. Es el triunfo de la *ideología Kodak: usted límitese a apretar un botón; nosotros haremos el resto*. A la gente se le anima a comprar aparatos fotográficos y, sobre todo, se le inculca la necesidad imperiosa e irreflexiva de hacer fotografías. Cuantas más mejor..., para el mercado, pero también para un sistema de poder que está estableciendo e imponiendo el ya mencionado nuevo régimen de verdad basado en ese empirismo óptico que, a su vez, se asienta en una forma de definir el acto fotográfico total e intencionadamente equivocada. Fox Talbot, el otro inventor no reconocido de la fotografía, tituló el libro donde expuso sus obras y las reflexiones sobre el proceso fotográfico como *El lápiz de la naturaleza* (el catálogo de una exposición celebrada en Madrid sobre la obra de este pionero llevará, a su vez, el título explícito de *Huellas de luz*). Lo que en Fox Talbot era, posiblemente, fruto de ese optimismo ingenuo del positivismo científico-tecnológico del XIX va a servir de coartada para presentar a esta primera imagen moderna como el testimonio veraz, objetivo, la huella que la realidad deja sobre la superficie fotosensible en un proceso técnico donde lo humano, al parecer, interviene poco y, además, de manera nada decisiva. Las tecnologías carecen de ideología; ésta es la marca que imponen quienes se apropian de esas tecnologías y controlan su sentido, su significado. Y así, la fotografía en lugar de dar vida a una mirada crítica sobre la realidad que significara un cuestionamiento permanente de cuanto sucedía, pasó a ser constatación, prueba, certeza, oclusión del juicio. La fotografía, en cuanto que tecnología del conocimiento, se ponía del lado de la mistificación de las certezas. Su uso popular no hizo sino seguir los caminos prefijados por el nuevo régimen de verdad, de modo que la gente hace fotografías sin ser consciente de qué está produciendo(se) Aprietan un botón. Dejan el resto para otros que dicen saber qué hacer con ello. Si analizamos los usos normativos de la fotografía desde sus

orígenes veremos cómo sus líneas de fuerza principales apuntaban hacia una serie de intereses nada inocentes. Sin pretender siquiera ir más allá de un mero esbozo de estos intereses podríamos citar entre los más destacables algunos de los siguientes.

a) La monumentalización del pasado; o dicho de otro modo: *la conformación de la memoria*. No hay que olvidar que en el mismo período en el que, como señalaba Tagg, confluían fotografía y Estado liberal, también se desarrollaba una Historia nueva al servicio de los intereses de la nueva clase hegemónica. La fotografía como vestigio, como prueba de historia, como memoria objetivada por el objetivo de una máquina. Postales y, luego, todas esas fotos que son el principal argumento de la actividad fotográfica del hombre medio: recordatorios, puros y simples recordatorios de esos instantes excepcionales que han de quedar como hitos en la historia familiar, en la historia personal. Ceremonias. Vacaciones. Ritos e hitos. Martine Joly plantea en una de sus obras (2003) la muy importante cuestión sobre si hemos de considerar a la fotografía como contenido puro de la memoria o como uno de los mecanismos usados para construir la memoria. Ella, y desde luego yo también, apuesta por lo segundo; pero si hace la pregunta es porque la mirada domesticada que contempla una foto o que toma una foto piensa que en realidad toda foto es contenido indiscutible de la memoria. Del álbum familiar podemos dar el salto al álbum de las historias patrias. Es lo mismo: el uso de la fotografía para conmemorar aquello que hay que inyectar en la memoria de la gente. La imposición de una memoria histórica. Foto e historia, una historia monumental y anticuaria, como diría Nietzsche, a la que la fotografía le presta un gran servicio.

b) *La construcción de identidades* dentro de la lógica impuesta por relaciones de poder basadas en la desigualdad. Fotografía y archivo, pero también fotografía e ilustración. Conocimiento del otro por su reducción a una imagen-tipo que será, más que el resultante de un caso concreto, el patrón para definir la identidad del otro, el medio para cosificarle, para someterle. Lo

que Sekula (VV.AA. 1997), en un artículo titulado "El cos y l'arxiu", denominará *realismo instrumental*. La fotografía, como señalaré en otro momento, vino a poner en cuestión los realismos, pero acabó sirviendo al más innoble de todos, ese realismo entendido como instrumento de vigilancia. La fisiognomía y los archivos policiales. La mirada del imperialismo construyendo la identidad del colonizado. La mirada de una sociedad sexista dando forma a la identidad (cosificada) femenina. Y también las identidades nacionales, el nosotros grupal o tribal. Y cómo no: la identidad de clase. Primero, y sobre todo, la identidad de la nueva clase dominante y de sus ritos y cultos: la burguesía. Después, e involuntariamente, la identidad de las clases populares y de sus vidas y sus penalidades. Realismo instrumental. "Així la fotografia va començar a establir i delimitar el terreny de l'altre, a definir tant l'aspecte general' –la tipologia– como el 'cas particular' de desviació i patologia socials" (Sekula, 1997) Se estaban sentando las bases de esa sociedad del espectáculo donde la relación entre las personas es mediatizada por imágenes, y la fotografía desempeñaba un papel esencial en ello.

c) Y, por último, y sin agotar ni de lejos el catálogo de aportaciones de la fotografía, cabría señalar la contribución de ésta, convenientemente instrumentalizada, para *la reducción de la credibilidad en la credulidad*. El efecto realidad. La fotografía era esa mirada poderosa que nos mostraba todo. Ella abrió el camino a este mundo en el que sin movernos de nuestro cuarto todo lo que acontece, y todo lo que ha sido, están al alcance de nuestra vista. La foto como testimonio. La encarnación de lo real que, hasta entonces, había habitado en la iconicidad cero del verbo. Es interesante, como señala López de Mondejar (1997), ver cómo, en una España poco dada a modernidades, los gobiernos de Isabel II aprovecharon las posibilidades de la fotografía y tras fichar a uno de los fotógrafos de la corte británica, Clifford, le encargaron una serie de reportajes que mostraran, encuadraran, la inmensa felicidad y modernidad de las que se disfrutaba en la España isabelina. No

creo que sea necesario extenderme en cómo la fotografía ha sido la piedra angular sobre la que, después, las otras máquinas de visión han ido conformando la mirada del espectador, siempre crédula, siempre dispuesta a creer en aquello que le dicen porque, además, se lo han mostrado. Y esto, incluso, sabiendo que una foto puede ser trucada. No importa. Creemos en lo que vemos. Ligado a esto, pero también a la primera de las cuestiones que he señalado, la monumentalización de la historia, tenemos el papel desempeñado por la fotografía en la construcción de la cultura del instante. Fotos. Instantáneas. Tiempo fragmentado. Tiempo puntillista. Las políticas de vida descabalgadas de su condición de procesos y ofrecidas como una colección de fragmentos aislados entre sí. La vida en un álbum de fotos. La imposibilidad de la interpretación.

La fotografía ha sido uno de los inventos que ha gozado de mayor y más amplia aceptación por el público en general. Su popularidad y su conversión en un mercado de enorme potencialidad nos han hecho a todos algo más que mirones, como ha sido el caso del cine o de la televisión, puesto que la mayoría hemos asumido el papel de productores de fotos, de hacedores de imágenes. Tras el fracaso del primer intento por construir una mirada verdaderamente moderna, la perspectiva renacentista, la fotografía se ofrecía como una segunda oportunidad para dar vida a esa mirada situada que fuera no sólo capaz de hacer sino, sobre todo, que supiera qué estaba haciendo al tomar una foto: la construcción de interpretaciones de lo real. Sin embargo, y cuando nos acercamos no sólo al segundo centenario del origen de la fotografía si no, sobre todo, a un tiempo en el que las posibilidades de hacer fotos se multiplican exponencialmente, no podemos decir que ese *hombre medio* del que hablaba Bourdieu sea consciente de lo que significa el acto de fotografiar. Pero sí que podemos afirmar que el temor de Benjamín a la aparición y consolidación de un nuevo tipo de analfabetos se ha cumplido: “Pero ¿es que no es menos analfabeto un fotógrafo que no sabe leer sus propias imágenes? ¿No se convertirá el

pie en uno de los componentes esenciales de la fotografía?” (2004) La fotografía, lejos de impulsar una mirada autónoma, crítica, soberana, ha posibilitado esa mirada debilitada, simplona, del espectador-consumidor que no se plantea la necesidad de ir en pos del sentido último de esas imágenes que se le ofrecen y ni tan siquiera se plantea interrogarse sobre las imágenes que él mismo produce. Como señala Soulages (2005), todo se resume en una relación alienada que acaba confundiendo el medio con un fin. Para la mayoría de quienes ven y hacen fotos, esas imágenes son fines en sí mismos y no medios. Para la mayoría de quienes ven y hacen fotos, puede existir la fotografía sin necesidad de reflexionar sobre el significado del acto fotográfico. En este sentido sí que, paradójica y metafóricamente, podemos decir que la fotografía ha servido para habituarnos a un nuevo tipo de imágenes, las *imágenes sin mirada*. El ojo sigue sin ser ese agente perturbador que perseguía Cartier-Bresson. Es, tan sólo, un apéndice sensitivo carente de reflexión y que como tal se limita a engullir la papilla visual con la que se le alimenta para un adecuado, según la norma, desarrollo de la conciencia. “Al hacerse opaco el proceso, la práctica se hace transparente, cuando no invisible: su mecanismo no requiere pensamiento, de modo que puede considerarse predeterminado e insertarse convencionalmente (sin pensar) en los usos sociales cotidianos” (Don Slater, en VV.AA., 2006) Es evidente que hay un uso público de la fotografía reservado a unos especialistas, algunos de los cuales trabajan en la línea de producir miradas contrahegemónicas, imágenes de una realidad que no puede ser consentida. Fotos que denuncian y que gritan desde las obras personales de algunos autores o desde las páginas de la prensa. Sin embargo, y para lo que interesa, estas fotografías se diluyen, en la sociedad del espectáculo, en el seno de ese torrente de *imágenes consentidas* que producen otros especialistas que, desde luego, también construyen imágenes con sentido, aunque éste sea servir al prestidigitador de turno para que el truco pase de ser efectista a ser absoluta e incuestionablemente realista. El gran fracaso de la mirada

moderna en los tiempos iniciados por la fotografía radical, precisamente, en que el acto fotográfico, que en algún momento de la historia de la fotografía impugnó el realismo al cuestionar la realidad, acaba siendo una forma sólida, muy sólida de realismo incuestionado. Aquello que nació con la posibilidad de servir para denunciar cierta realidad acaba convirtiéndose en un medio instrumentalizado para servir de coartada a cualquiera que tenga el poder de imponer unas determinadas imágenes. ¿Existe un fracaso mayor?

Es cierto que en unas pocas líneas se corre el riesgo de generalizar abusivamente y simplificar lo que para nada es simple. El debate sobre la fotografía en la conformación de las sm es un debate abierto, vivo, pero en el marco del proyecto en el que vengo trabajando el papel de la fotografía ha sido clave para la construcción de los sujetos pasivos que somos los espectadores, esa ciudadanía depreciada de las sociedades del espectáculo. En una entrevista publicada en el diario *ABC* en septiembre de 2000, J. Berger afirma algo que debería exigir una reflexión profunda que, en gran parte, afectaría al ámbito de una didáctica crítica. Decía Berger que *"lo que vemos habitualmente nos confirma"*. Sí, nos confirma y, sobre todo, nos conforma. Y esas fotos que dicen aproximarnos la realidad lo que hacen es, precisamente lo contrario, alejarnos de ella, porque es imposible situarnos ante una realidad determinada si no somos capaces de analizar y cuestionar los modos en los que ella ha sido producida y los intereses de quienes se sirven de esos medios. "Com va dir Bourdieu memorablement: qui no tingui contacte amb el present, que no somniï pas de dominar el futur" (Bauman, 2007) Es evidente que ese contacto con el presente pasa por innumerables actos, entre los que se incluye sin duda la conquista de una mirada situada que nos aleje de la mirada sitiada que somos. Y si la pregunta es cómo saber cuándo la mirada pierde la i y asume la u, la respuesta es

simple: cuando seamos plenamente conscientes, y actuemos en consecuencia, de que "si bien la foto nos remite hacia lo exterior, al mismo tiempo nos proyecta hacia nuestro interior, hacia nuestra manera de mirar" (M. Ledo, 2005) Cuando estemos en condiciones de considerar críticamente nuestra manera de mirar y desde allí empecemos a cuestionar los procesos de producción de lo real, es más que probable que podamos contribuir a "reintegrar la realidad a la sociedad mediante la selección y la visibilidad" (Ledo, 2005).

### **Didáctica de las CC.SS. y educación crítica de la mirada**

Es sabido que cuando se introduce el término imagen en el campo de la didáctica hay que partir siempre del supuesto de posibles malentendidos. Intentemos salir al paso de algunos posibles equívocos. En primer lugar señalar de que no hablo de una educación en, desde y para la imagen, si no de educar la mirada. Como se dijo al principio de este escrito la mirada es la protagonista; esa mirada que es un constructo social levantado sobre todos los sedimentos que queráis (fisiológicos, psicológicos...) pero construido socialmente. Segunda afirmación: situamos el trabajo desde una didáctica crítica<sup>3</sup> que, por lo tanto, no sólo no se contenta con alejarse de lo instrumental sino que lo impugna radicalmente. No es un problema de cómo usar una cámara de fotos, ni tampoco hablamos de cómo leer una imagen (siguiendo esas pautas que se colocan en los apéndices metodológicos de los manuales de CC.SS.). El horizonte hacia el que se apunta no es el de un sujeto alfabetizado, sino el de un sujeto constituido en intérprete, interpelador incesante. En última instancia estamos hablando de lograr que seamos conscientes de que "ver no es creer, sino interpretar" (Mirzoeff, 2003). Evidentemente no se reclama aquí una solución que pase o bien por un

<sup>3</sup> Cuyos fundamentos, tal y como se entienden desde Fedicaria, pueden ser rastreados en los artículos que ha venido publicando esta revista desde sus orígenes.

añadido disciplinar (nueva materia a encarar cómo sea en el marco institucional de la escuela) o por una remodelación de temarios que contemple como contenido un capítulo especial dedicado a la historia de la fotografía o a la fotografía y el conocimiento. La cultura visual es un saber táctico, estratégico como todo saber, que desborda ampliamente el marco rígido de los saberes disciplinados. Finalmente: en el terreno de los fines este proyecto apunta a algo tan evidente como el de una educación que contribuya a forjar sujetos verdaderamente soberanos, sujetos de poder, ciudadanos, si se prefiere este término algo manoseado. Y como concluye Bauman (2007) “el veritable ‘atorgament de poder’ no reclama només l’adquisició d’habilitats que permetrien participar adequadament en un joc creat per altres, sino també d’una sèrie de poders gràcies als quals es podria influir sobre el propòsits del joc, les regles i els premis que s’hi donarien”.

Desde una didáctica crítica de las CC.SS., la tarea didáctica que se aborda aspira a que ante este mundo devenido imagen hipostasiada que son las sm, seamos plenamente conscientes de que toda imagen es “un mundo visto y una manera de ver” (Soulages: 2005) Una vez más lo simple encierra lo imprescindible. Pensar desde la idea de Soulages no sólo ha de servir para desmontar o, cuando menos, comprometer seriamente el régimen de verdad dominante, sino que ante todo ha de servir como brújula que nos oriente y que nos permita dar el salto desde un pasivo ver a un inquisitivo mirar. Comprender la realidad no desde la certeza de esa imagen que nos presentan como *la realidad*, sino desde el amplio abanico de interrogantes que la frase de Soulages genera. Y el principal de esos interrogantes será ése que se dirige directo a cuestionar precisamente la realidad como algo inmutable, como una esencia fija que puede ser atrapada por una máquina que la objetiva de una vez y para siempre. De donde concluiremos que “la foto es más un producto que interroga lo visible que un objeto que lo da” (Soulages, 2005) Es decir, si las imágenes producidas por las máquinas de visión nos ayudan en nuestro empe-

ño por interpretar lo real, no es por lo que se ha venido sosteniendo desde ese *realismo instrumental* nada inocente que no ha cesado de predicar que las fotografías son la copia fiel de la realidad, sino precisamente por todo lo contrario, por su potencialidad para cuestionar lo real. No creo necesario insistir en que el cuestionamiento permanente de lo real y el desvelamiento de los mecanismos e intereses que lo producen es uno de los elementos nutricios de ese pensamiento crítico que anima el enfoque que queremos para las CC.SS. Todas esas imágenes que nos ofrecen como prueba de lo real convertidas en lo contrario: interrogantes que cuestionan una realidad que tiende a ser ofrecida como mercancía acabada para un consumo irreflexivo, y plataformas para desvelar las estrategias de dominación que nos confinan. Pero tengamos presente que para conseguir este objetivo, que creo irrenunciable desde una didáctica crítica, tenemos que enfrentarnos con unas miradas modeladas, arruinadas en una mezcla tóxica de tópicos y prejuicios. Es difícil, por no decir imposible, que el sujeto derrotado con su mirada sitiada pueda, sin más, dar el salto cualitativo que le conduzca desde la lógica marcada por el régimen de verdad moderno (creo en lo que veo) a esa otra lógica antihegemónica que hace de la imagen una herramienta que, al buscar dar sentido a todo cuanto nos rodea, se postula como pregunta que no cesa. De ahí que no estemos hablando aquí del posible uso de la imagen como herramienta didáctica por su valor ejemplarizante, por su sencillez y legibilidad, por ser ilustración perfecta de lo real. Lo que importa es buscar el modo de impugnar una mirada consentida y establecer las vías para la concurrencia de *miradas con sentido*.

Forjar una mirada crítica supone arremeter contra esta forma mistificada de definir lo que son las imágenes producidas por las máquinas de visión y desvelar su carácter de productos intencionales. Una mirada crítica sabe distinguir entre la fotografía como práctica, como acto, y las fotografías como productos. La reflexión sobre el acto fotográfico nos conducirá forzosamente a la impugnación de la fotografía como una

imagen natural y a la demolición del mito del objetivo como ojo que suple, y mejora, al humano. Detrás cualquier foto hay un ojo humano, interesadamente humano. Una fotografía es algo producido, construido como una imagen que no es ni más ni menos que la resultante visible de una mirada interpretando la realidad a base de encuadrar, es decir, seleccionar, es decir, elegir o desechar desde unos presupuestos. Y así la reflexión sobre la fotografía desde la perspectiva de una didáctica crítica de las CC.SS., nos conduce a un aspecto que considero fundamental: La cultura de la sospecha. Una cultura cada vez más urgente teniendo en cuenta que vivimos en tiempos en los que las *teorías* de la conspiración no cesan de producirse en todos los frentes. Cultura de la sospecha que lo primero que desvela es que en la *modernidad líquida* sigue habiendo espacio para lo absolutamente sólido e inalterable: los saberes esencialistas (las disciplinas, por ejemplo), ese conocimiento naturalizado que se presenta como lo que no puede ser cuestionado porque simplemente *es*. Pensar desde la didáctica crítica nos enfrenta con la tendencia actual a reforzar este tipo de saberes oclusivos en el ámbito escolar. Las disciplinas se fortalecen y se fortifican. Saber, en y desde el aula, sigue siendo hoy una cuestión ligada a recordar (la respuesta adecuada al saber normativo) y que por eso se aleja de ser la capacidad de comprender y de interpretar. Allí donde las preguntas siempre se hacen desde el mismo lado de la tiza, en una *unidireccionalidad* que está respaldada y respaldando a unas prácticas concretas de poder y de dominación<sup>4</sup>, no hay espacio para un saber que quiere ser pregunta. Los saberes afirmativos no buscan sino la respuesta pavloviana de ese espectador forzoso que es el alumnado. La teoría crítica debe pugnar por reconquistar un saber que sea comprensión, interpretación y que, por lo tanto, se construya desde el aprender a preguntar más que desde el someterte a responder. La fotografía nos ofrece un campo para la crí-

tica de los modelos esencialistas y afirmativos precisamente porque ella, desde su origen, viene siendo instrumentalizada al servicio de esos saberes. Ésta es una de las razones que explican el que la fotografía siga siendo difundida como una mirada naturalizada, sin interrogantes, como una prueba, una corroboración. Cuando se habla de fotografía como testimonio se habla de una mirada mecánica que afirma lo que dice, que dice para afirmar. De ahí que una de las primeras tareas que ha de emprender una didáctica crítica de la mirada sea desbaratar este carácter testimonial afirmativo de la foto situándola en el ámbito de la interrogación insistiendo, como dice T. Siza, en que “la fotografía, antes de ser una técnica de reproducción y encuadre, es una mirada. Una mirada situada, informada, cargada de emoción y de cultura –una cultura determinada, una sensibilidad datada” (Fontcuberta, 2002) Ante una fotografía la primera exigencia que tiene el intérprete es buscar la mirada del fotógrafo, o de quien usa la foto, para ir hacia el desde dónde se ha construido eso que ahí estamos viendo y, a partir de aquí, proceder a interrogarla. Como señala Soulages hay que insistir en que “la fotografía no es ya una cita de la realidad sino una historia puesta en escena” (2005) Suele ser significativo el efecto que produce en determinadas personas la mención de la expresión puesta en escena. Si una fotografía es una escenificación, entonces estamos ante una mentira, ante una manipulación, dicen. Y de ahí, algunas de esas personas concluyen con su más común sentido, que por ello las fotografías no son nada fiables y su valor, en consecuencia, no pasa de lo anecdótico. Considero fundamental en una educación crítica de la mirada reflexionar sobre todo lo que implica el que la fotografía sea una puesta en escena, pero es una reflexión que, entre otros objetivos, tiene el de desbaratar los argumentos de eso que Joseph Lluís Fece (Jordi Sánchez e Hispano, eds., 2001) denomina *escepticismo elitista*, algo

<sup>4</sup> Véase el libro de Javier Merchán, *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Octaedro. Barcelona. 2005.

que, según este autor, goza de gran éxito en los medios académicos siempre que estos tienen que enfrentarse con lo audiovisual.

Reflexionar acerca de que toda foto es una puesta en escena nos conduce inexorablemente al terreno de la manipulación. Palabra totémica que, por serlo, se agota en uno de sus significados posibles. Porque manipular no es necesariamente mentir; pero en cuanto se cita este verbo todos miramos hacia el mundo del engaño, de las trampas, de las mentiras. Fontcuberta, fotógrafo, en un libro excepcional, *El beso de Judas. Fotografía y verdad* (1997), afirma sin medias tintas que toda fotografía por su propia condición es manipulación. No existe una fotografía que no nazca de una manipulación, pues detrás de la cámara siempre hay una mirada que encuadra, que selecciona desde un interés concreto. ¿Imaginan una foto que no hubiera sido manipulada? Pero esto no implica que toda fotografía mienta. A partir de aquí, Fontcuberta repasa los posibles significados del término manipular y lo hace no para defender a capa y espada el trabajo al que se dedica, sino para ayudar a que la mirada crítica sea capaz de discriminar dónde está la mentira, si la hay. Dicho de otro modo, lo que anima a este autor, como ocurre en algunos de los escritos recogidos en el libro *Imágenes para la sospecha* (Sánchez e Hispano, eds., 2001), es la exigencia de constituir una verdadera cultura de la sospecha. ¿Cómo definirla?, realmente es algo que, tal vez por el abuso que se ha hecho del término y por la proliferación exitosa de miles de teorías de la conspiración, hablar de la cultura de la sospecha exigiría, tal vez, un monográfico específico y, no lo dudo, muy necesario. Marcel Ges nos indica algunos de los trazos que podrían constituir el entramado básico de esa cultura al señalar que la desconfianza hacia la imagen y lo audiovisual, derivada de las evidentes posibilidades que existen de poder manipular el producto para construir una mentira visual o audiovisual, genera una sensación de desconfianza que hemos de saber aprovechar, quienes abogamos por una mirada crítica, para “que la confusión estimulada por la duda genera una conciencia de la confusión. Si se prefie-

re, una reflexión sobre la confusión” (J. Sánchez e Hispano, eds., 2001). La cultura de la sospecha entendida como una conciencia de la confusión que, como afirma el mismo autor, nos debe conducir a la pregunta más importante: “*quién coloniza nuestro imaginario y por qué*”. La cultura de la sospecha es, en cierta manera, ese esfuerzo titánico por evitar la confusión interesada de la credibilidad con la credulidad. Las sociedades del espectáculo se apoyan en la credulidad. Una cultura de la sospecha siempre partirá de la necesidad de verificar la credibilidad de cualquier testimonio, sea visual, oral, escrito, audiovisual... Y, sobre todo, en lugar de empeñarse en buscar dónde está el fallo del tramposo, no perderá de vista que de lo que se trata es de desvelar el juego y el rostro de los tramposos. Ah, y de paso, tal y como apunta J. Sánchez, no estaría de más que esa cultura crítica que ha de sostener la mirada situada reflexionara sobre “la verdad como construcción retórica” (Sánchez e Hispano, eds., 2001)

Finalmente, aunque sin agotar todas las posibilidades didácticas del proyecto, está la imprescindible crítica de la relación de familiaridad patológica que mantenemos con las imágenes, y especialmente con la fotografía, por sernos la más cercana. La mirada crítica es aquella que al nacer de la reflexión sobre lo que significa el acto de fotografiar no necesita de la explicación que hay tras los dos puntos en las palabras que R. Fresán incluye en su novela *Los jardines de Kensington*: “yo no estoy en esa foto, pero sí estoy en esa foto: yo soy el autor de esa foto”. Sólo cuando uno entiende que hacer una foto no es, simplemente, apretar un botón, está en condiciones de poder enfrentarse a todas las fotos desde la condición de intérprete que es capaz de ir más allá, de intentar ver siempre más lejos. El ojo, el nuestro, como órgano de la conciencia. El objetivo, el de la máquina, como un medio y no un fin. Las fotos, lejos de valer más que mil palabras convertidas en la posibilidad de mil y un interrogantes. Fotografiar: mirada situada. Saber: pensamiento situado. En ambos casos productos tramados en un conjunto social que, inevitablemente, los informa, aunque no los determine. “La fo-

tografía no es la restitución del objeto-mundo sino la producción de imágenes que interpretan algunos fenómenos visibles, y fotografiables, de un mundo particular que existe en un espacio y una historia determinados” (Soulages, 2005) Es posible mantener el sentido de esta frase sustituyendo la palabra fotografía por el saber o por las CC.SS. El consumidor de fotos mutado en intérprete capaz de, por ejemplo, situarse ante un tipo de imágenes muy habituales en las sm: la imagen de la pobreza, la imagen de la miseria, de la desigualdad...; esa imagen, en principio y mientras no se demuestre lo contrario, bienintencionada que aspira a ser denuncia de injusticias incesantes, que desea despertar conciencias domesticadas, aunque sólo sea para recordar el número de cuenta corriente y la dirección de la ONG elegida como redentora de la mala conciencia. En el libro *Fotografía y activismo* (2006), J. L. Marzo, que ejerce de editor, incluye dos trabajos muy interesantes, una ponencia de Lourdes Grobet, *Imágenes de miseria: folclor o denuncia*, y los comentarios sobre la misma desarrollados por Carlos Monsiváis. Supongo que de la lectura del título de la ponencia de Grobet es fácil deducir el contenido básico que en ella se desarrolla; pero acudiré a las palabras de Monsiváis para sintetizarlo: “la fotografía debe denunciar el horror que es la vida bajo el capitalismo, pero al tiempo que rechaza la explotación y el paternalismo, debe respetar y expresar las necesidades de quienes habitan en la miseria, en la frustración, y que no necesariamente consideran su vida una tragedia (aunque tiendan a expresarlas en fórmulas de melodrama, cortesía de los medios masivos)”. Pues bien, la mirada crítica que se persigue es aquella que, precisamente, sabe evitar que lo que nace como denuncia sea devaluado en melodrama mediático. El intérprete no se deja embaucar por la vía facilona de la apelación a la piedad o a la compasión. Creo que era Susan Sontag quien decía que la piedad es un sentimiento inestable, y eso, el intérprete, lo sabe cada vez que sitúa su mirada frente a las imágenes de los otros, de esas vidas desechables, como las llamaba Bauman, que la modernidad no deja de produ-

cir sin cesar. Así, el intérprete no sólo interpela a quienes considera directamente responsables de esas injusticias, también interpela a quien produce y, sobre todo, difunde las imágenes de la desdicha social buscando los intereses reales que se esconden detrás de cada una de esas imágenes. En los últimos años los manuales de CC.SS. han incorporado imágenes de la pobreza, de la desigualdad, etc. No cuestionaré la pertinencia de esa presencia, pero casi con toda seguridad puedo atreverme a afirmar que muy pocos docentes se plantearán la cuestión de cómo abordar la forma de mirar a esos *otros* que viven en los márgenes de la vida y que vemos convertidos en una imagen que, casi siempre, está próxima a convertirse en mero estereotipo. De cómo esa mirada más veces de las deseables acaba confundiendo inconscientemente compasión y justicia.

La mirada crítica, también, pondrá en cuestión el sentido instrumentalizado del concepto instantánea asociado a las fotos. Es evidente que en este tiempo, acertadamente denominado *puntillista* por Bauman, la fragmentación de la vida se ha convertido en la base de unas políticas de vida totalmente alejadas de cualquier posibilidad de acceder a una soberanía plena sobre el presente. En este sentido la teoría crítica renovada sabe que uno de los frentes de batalla se da justamente en el territorio del tiempo y su memoria. Sabe que derrotar la cultura del instante es un imperativo que es accesible cuando evidenciamos el sentido de una fotografía reducida a su condición de simple instantánea: tiempo detenido, ¿pero cuánto tiempo?, ¿una milésima de segundo? ¿un segundo? (si es tanto, porque un segundo en fotografía es una eternidad, asegúrese de llevar un trípode) Como apuntan Berger y Mohr en *Otra manera de contar* (1997), el significado, el sentido pleno de esa fotografía que estamos contemplando, sólo adquiere vida cuando la dotamos de un pasado y de un futuro, es decir cuando la situamos en la historia, pero no como prueba de historia si no como *lo histórico* (Tagg, 2005) Esta precisión que hace Tagg es esencial en nuestro proyecto, pues uno de los usos más habituales de la

fotografía, y donde la manipulación, entendida no como intervención inevitable sino como ardid, adquiere mayor sutileza. Fotografía, historia, memoria: Instantáneas. Hitos memorables. ¿Por qué?... Tal vez si hacemos esta pregunta en alguna ocasión nos encontremos con la siguiente respuesta: son hitos memorables porque han sido fotografiados; si no fuera algo importante, algo que no se ha de olvidar, entonces seguro que no se habría hecho esa foto. La fotografía, postal de historia, artefacto cargado con la peligrosa (sin)razón de la nostalgia, “ese monstruo de tres sílabas que devora la razón”, en palabras de Benjamín Prado. Este aspecto tiene una importancia esencial en el momento actual, pues al calor de los impulsos de una llamada fotohistoria que se ampara en el valor documental, fuente de la memoria, de las fotografías para intentar, creo, dar relieve a una nueva microespecialidad en la historia (la investigación del pasado a través de sus huellas icónicas). Conocer el pasado se ha convertido en algo que ya venía siendo, sólo que ahora parece que goza de las bendiciones de algunos modernos: una celebración de la nostalgia. Es urgente dejar bien claro que la nostalgia es una mercancía que goza de buena consideración entre los sectores dominantes de la sociedad porque produce pingües beneficios que no se limitan a lo meramente económico. Evitar que las fotografías sean el caballo de Troya de la nostalgia es una de las tareas que, en esa formación de la mirada crítica, compete a las CC.SS. Cuando Aragón presentó en la Asamblea Nacional francesa el nuevo invento no dejó de entonar cánticos de alabanza a lo que nos iba a deparar la fotografía en relación con la historia. Incluso se lamentaba de que la fotografía se hubiera retrasado en aparecer privando así a los ejércitos napoleónicos de una herramienta maravillosa en ese periplo por Europa, Egipto. ¿Os imagináis a los soldados napoleónicos fotografiándose delante de las pirámides? Es necesario introducir desde una didáctica crítica de las CC.SS. el cuestionamiento sobre el significado social de la memoria y es bueno que se reflexione sobre y desde los instrumentos que sirven para conformar las memorias, tanto indivi-

duales como colectivas. En este sentido interesan reflexiones como la que hace Joly (2003) sobre las fotos que reconocemos haber hecho y esas otras que escondemos de la mirada pública y que, caso de que nos pregunten por ellas, diremos que salieron mal (desenfocadas, sobreexpuestas,...) Al fin y al cabo parece que hay algo que nos une estrechamente con los androides ideados por Ph. K. Dick y llevados a la pantalla por R. Scott en *Blade Runner*: nosotros, como ellos, decimos que somos humanos porque tenemos historia, porque tenemos recuerdos, memoria de lo vivido como atestiguan todas esas fotos que atesoramos. Cuando la historia es un álbum de fotos, la fotografía es una herramienta interesante para construir memorias.

“Walter Benjamin escribió que había que repensar juntas fotografía e historia porque lo que hacía historiable el acontecimiento era su reproductibilidad técnica (su fijación fotográfica)”, señala Fontcuberta (ed., 2002) Empezamos cuestionando la memoria para volver a este otro cuestionamiento que apuntábamos más arriba: la vida convertida en una serie de instantáneas, fragmentos aislados, tiempo troceado y convenientemente congelado. Es innegable que situarse críticamente en la actualidad pasa, entre otras cosas, por derrotar esa cultura del instante (complementada por otra cualidad derivada de las tecnologías de la comunicación: la instantaneidad) que nos impide acceder a conocimientos genealógicos, a procesos que no se agotan en un suceso. Derrotar la cultura del instante es cuestionar la historia monumental y anticuaría con su colección de hitos que son valiosos porque son nuestro pasado, ese pasado que ha de ser maestro de vida. La mirada crítica sabe reconstruir procesos allí donde sólo se le muestran instantáneas. La mirada crítica sabe que la memoria, como la fotografía, tiene muy poco de acto natural; es artificio, puro y duro, con el que convivimos y con el que viviremos mejor si lo reconocemos y asumimos como artificio. Es hermoso ver la cara de un alumno o alumna de 1º de Bachillerato, con su móvil abarrotado de microfotos y microfilmaciones sobresaliéndole del bolsillo, cuando le pi-

des que haga una foto y te responda a una pregunta que ya ha salido en este escrito: dime qué acabas de hacer, ¿grabar un recuerdo o producirlo? ¿Tomar un recuerdo o fabricarlo? “La fotografía es todo menos un pasatiempo insignificante” afirma Luc Boltanski (Bourdieu, 2003) No lo duden.

Reflexionar críticamente sobre la fotografía es, pues, una forma de reflexionar sobre el saber y los mecanismos de producción y difusión de los saberes, y también es tomar conciencia de que todo sujeto, para saber, debe situarse, encuadrar, enfocar, es decir, manipular la realidad. Y que el sentido o el significado de las interpretaciones producidas por el saber sólo cobran vida en una interpelación dialéctica, es decir, en un juego de interrelaciones basadas en la simetría. No todo vale, pero no por ello hemos de conformarnos con cualquier cosa. El esfuerzo de saber tiene su horizonte: ayudarnos a controlar nuestro presente para poder ser gestores de un futuro que en algún momento ya no será nuestro, pero será el futuro de otras personas. Las CC.SS., en cuanto que saber crítico, no pueden ignorar la obligación de hacer viable, por fin, esa mirada moderna que desde finales del siglo XV se nos viene anunciando y que, como Godot, no acaba de llegar nunca. Esa mirada crítica, que es pensamiento situado, se distinguirá de cualquier otro tipo devaluado de mirada por un rasgo apuntado certeramente por M. Joly (2003): su capacidad para “luchar contra la evidencia del enseñado mediático, en beneficio del sugerido, sin el cual no existe ninguna interpretación, o mínima en todo caso”.

No se citan aquí las diferentes y posibles intervenciones didácticas que, teniendo como uno de sus ejes a la fotografía, llevamos a cabo. En realidad no creo que esto sea lo sustancial, pues lo que importa es dotar de sentido a un proyecto que una vez consolidado como tal se abre a un abanico enorme de trabajos en el aula que a todos se nos ocurren<sup>5</sup>.

## Conclusiones

“Para ‘significar’ el mundo hay que sentirse implicado con lo que el visor destaca”, escribía Cartier-Bresson (2003) Podemos tomarlo como un consejo para aspirantes a fotógrafos o como una exigencia para sujetos que habiten una sociedad que, de verdad, pueda ser entendida como una sociedad de la imagen. Aunque yo cada vez siento más la necesidad de evitar el término sociedad de la imagen como uno de los horizontes hacia los que camino, sustituyéndolo por otro, sociedad de la mirada, que, creo, se ajustaría más al modelo de redes sociales de interacción simétrica en el que pienso. Recientemente, en el documental *Se hace camino al andar*, escuché a R. Argullo denunciar la inmoralidad de la actitud del espectador porque, venía a decir, los espectadores nunca se implican, nunca dan ese paso que los saca de la contemplación paralítica y los empuja a la acción transformadora. Implicarse con lo que el visor destaca como forma de darle un sentido a lo que nos rodea es una buena recomendación para quienes intentamos trabajar desde una didáctica crítica de las CC.SS. Es evidente que el camino que tenemos que recorrer no sólo es largo sino que está surcado por muchos senderos, todos ellos tremendamente importantes. El que aquí se haya privilegiado uno, la mirada, no significa que se le confiera un *status* superior al de los otros, pero es evidente que en el mundo de las sociedades del espectáculo la acción política pasa por constituir individuos que sean sujetos críticos que se funden en la mirada situada, en el pensamiento situado. En ese ensayo interesante que es el conjunto de filmaciones de Godard, convertidas también en libro (2006), tituladas *Histoire(s) du cinéma*, el cineasta dice: “que cada ojo negocie por su cuenta”. Es lo malo de Godard, que muchas de las cosas que dice se prestan a malentendidos, pero tal vez no sea tanto un problema de este au-

<sup>5</sup> En un artículo publicado en el nº 362 de Cuadernos de Pedagogía (noviembre de 2006) aludía a algunas de las actividades que vengo realizando.

tor sino de quienes al escucharle o leerle algunas de sus afirmaciones las tomamos por su inmediata literalidad sin entrar en el juego provocador que pretenden incitar. Que cada ojo negocie por su cuenta. Pues sí, tal vez sea esto lo que se pretende de una mirada crítica, pero a sabiendas de que para conseguirlo ha de insertarse en un juego de interacciones dialécticas con otros ojos capaces de negociar por su cuenta.

Hablando sobre el papel de los medios de comunicación en los procesos de construcción de la realidad, Doelker (1982) señala que tal vez sea momento de dejar de preguntarnos por lo que los medios hacen con nosotros para pasar a preguntarnos por lo que podemos hacer nosotros con ellos. Va siendo hora de que rompamos con el círculo que trazan unos discursos que, apoyando decididamente a las imágenes o impugnando radicalmente su valor, no cesan de venir repitiéndose desde hace ya demasiado tiempo. Ha llegado el momento de que la reflexión sobre la sociedad de la imagen dé paso a una consideración crítica sobre el significado de la mirada, de una cultura de la mirada que como tal nos sitúe en el terreno de los cuestionamientos críticos basados en el rigor y no en los prejuicios o en las mitificaciones. Es hora de que los tópicos sobre la imagen den paso a un pensar la mirada para, una vez consolidada como mirada crítica, poder abordar de verdad la tarea de reconquistar ese espacio público que, nos guste o no, en las sm pasa por la presencia de las imágenes en un incesante proceso de renovación de los medios tecnológicos para producirlas y para difundirlas. La didáctica, si quiere tener sentido, debe trazar sus argumentos desde la extrema radicalidad de un presente sobre el que hemos de proyectar nuestras acciones transformadoras. En este sentido, enseñar a mirar es, no tanto una cuestión estética, que también, sino un impulso ético. Al "privilegiar la mirada antes que la cosa vista" (M. Joly, 2003) estamos armando un pensamiento radical que no se conforma, que sabe que para poder tomar el control de la propia vida necesita abandonar su condición de pensa-

miento consentido para erigirse en acción transformadora que, para serlo, sabe que necesita ir al significado último de las cosas, penetrar en las trastiendas del sentido, iluminar los espacios en sombra que los productores de la realidad crean para mantenernos en la mera credulidad. Cuestionar la realidad pasa, primero, por develar los mecanismos de producción y difusión-imposición de esa realidad. Y es aquí donde hoy las imágenes producidas por las máquinas de visión juegan un papel estratégico de primer orden. No queremos crear consumidores más informados, tampoco personas capaces de servirse de las imágenes entendidas como meras fuentes de información. Queremos ir hacia un sujeto que acabe siendo plenamente consciente de que cuanto más se mira, cuanto más uno es una mirada situada, más preguntas hay y, por lo tanto, más te remontas hacia el significado interesado de todo eso que llamamos el mundo real. Apostar por esta mirada nueva, inquieta buscadora de sentidos, es armarnos de argumentos para desmontar las estrategias de control y de dominación que se esconden en esa sociedad que dice ser de la información o en red o del conocimiento. La educación crítica de la mirada es, en este sentido, una dimensión más de ese proyecto amplio que supone la forja de sujetos que comprometan, hasta hacerlas imposibles, todas las estafas y juegos de prestidigitación que mantienen a los espectadores amarrados a un espectáculo cuyo significado desconocen. La derrota del espectador nos conduce al nacimiento del sujeto dueño de sus políticas de vida y que, desde esa soberanía, negocia, dialoga con otros sujetos igualmente soberanos para establecer un juego cuyas reglas sean fruto de ese acuerdo común y no una imposición por delegación. Mirar es un acto de voluntad y, por ello, sólo desde el rigor del pensamiento situado, del discurso que es proceso dialéctico, la mirada es posible. El espectador no mira, ve, y por ello no es capaz de preguntarse quién es el artífice de eso que ve y por qué lo tiene que ver.

En los orígenes de la modernidad, la perspectiva renacentista intentó ser ese

cambio radical que rescatara a los seres humanos de su condición de *creaturas* (el espectador es una *más*) y los instaurará como sujetos de pleno derecho dotados de una dignidad insobornable. Fracasó el intento, pues como apunta Mirzoeff, “el uso renacentista de la perspectiva cambió verdaderamente la apariencia de las imágenes, pero este cambio no conllevó una nueva actitud hacia la percepción o realidad” (2003) La perspectiva fue devaluada en simple y mero sistema de representación (instrumento sin conciencia), se privilegió más el producto final, las imágenes, que el proceso en sí. La aparición de la fotografía abrió una segunda oportunidad para poder llevar a cabo esa tarea frustrada. Una vez más los grupos hegemónicos supieron controlar la situación para convertir algo que portaba el germen de la emancipación en instrumento de conformación y sometimiento. Y luego vinieron el cine y la televisión y... Pero la mirada sigue anestesiada, impedida. No es un problema imputable a las tecnologías porque éstas “no son meros sistemas técnicos que dan pie a cambios sociales, como dicta el discurso mecanicista y positivista, sino que son sistemas en un constante «llegar a ser» cuya evolución está supeditada a lo que la gente haga con ellas en sitios y momentos determinados” (J.L. Marzo, ed., 2006) Pero para que hagamos algo es necesario, primero, que tengamos muy claro qué es lo que queremos hacer, cómo podemos hacerlo, para qué hacerlo. La educación crítica de la mirada es la base para que esas tecnologías posibiliten cambios sociales acordes con unos principios básicos a los que no hay que renunciar, ¿o es que empieza a darnos pudor hablar de la urgente necesidad de construir sociedades justas?

Escribe Tisseron (2000): “La fotografía es una forma de participación empática en el mundo. El fotógrafo más que fijar el mundo, lo acompaña”. Es cierto, la fotografía, en cuanto que frutode una mirada consciente, situada, es una participación empática en el mundo, y también lo es que el fotógrafo, al mirar, no se limita a fijar el mundo, sino que lo interpela, lo interpreta.

## REFERENCIAS

- AMENDOLA, G. (2000). *La Ciudad Postmoderna*. Madrid: Celeste.
- BAUMAN, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Àrcadia.
- BENJAMIN, W. (2004). *Sobre la fotografía*. Valencia: Pre-Textos.
- BERGER, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- BERGER, J. y MOHR, J. (1997). *Otra manera de contar*. Murcia: Mestizo.
- BOURDIEU, P. (2003) *Un arte medio*. Barcelona: Gustavo Gili.
- DÈBORD, G. *La sociedad del espectáculo en* <http://caosmosis.acracia.net/?p=166>
- FONTCUBERTA, J. (2000). *El beso de Judás. Fotografía y verdad*. Barcelona: Gustavo Gili.
- FONTCUBERTA, J, y otros (2002). *Fotografía. Crisis de historia*. Barcelona: ACTAR.
- DOELKER, Ch. (1982). *La realidad manipulada. Radio, Televisión, Cine, Prensa*. Barcelona: Gustavo Gili.
- GODARD, J.L. (2006). *Histoire(s) du cinéma*. París: Gallimard.
- JOLY, M. (2003). *La interpretación de la imagen: entre memoria, estereotipo y seducción*. Barcelona: Paidós.
- LEDO, M. (2005). *Cine de fotógrafos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- LÓPEZ DE MONDEJAR, P. (1997). *Historia de la fotografía en España*. Madrid: Lunwerg.
- MARZO, J.L. (ed.) (2006). *Fotografía y activismo*. Barcelona: Gustavo Gili. Barcelona.
- MIRZOEFF, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual* Barcelona: Paidós.
- SÁNCHEZ, J. y HISPANO. A. (2001). *Imágenes para la sospecha. Falsos documentales y otras píruetas de la no-ficción*. Barcelona: Glénat.
- SONTAG, S. (1980). *Sobre la fotografía*. Buenos Aires: Edhasa.
- SOULAGES, F. (2005). *Estética de la fotografía*. Buenos Aires: La marca.
- TAGG, J. (2005). *El peso de la representación*. Barcelona: Gustavo Gili.
- TISSERON, S. (2000). *El misterio de la cámara lúcida. Fotografía e inconsciente*. Salamanca: Universidad de Salamanca. 169
- VIRILIO, P. (1989). *La máquina de la visión*. Madrid: Cátedra.
- VIRILIO, P. (1999). *La bomba informática*. Madrid: Cátedra.
- VV.AA. (1997). *Indiferència i singularitat. La fotografia en el pensament artístic contemporani*. Barcelona: MACBA.

# *Las relaciones peligrosas: Cine y enseñanza, algo más que buenos propósitos*

---

Enric Pla Vall  
*Fedecaria-Aragón*

*Cada film tiene un valor como documento, no importa del tipo que sea(...) El cine, sobre todo el de ficción, abre una vía real hacia zonas socio-psicológicas nunca abordadas por el análisis de otros documentos.*

Marc Ferro

## **Luces y sombras**

El acercamiento a una reflexión sobre las siempre complejas relaciones entre las diferentes formas de mirar y ser mirado en una sociedad que es, en buena medida, la sociedad del espectáculo audiovisual, y los intentos de hacerlo desde una didáctica crítica, se abordan en otros artículos de este número. Compartiendo el tono de cuestionamiento hipercrítico que caracteriza la reflexión de Fedecaria, he de señalar que, desde la óptica del docente que se plantea aplicar una metodología crítica de forma activa en el aula, no participo de la tendencia de algunos compañeros a mantenerse siempre en la orilla teórica del asunto pues ello, si bien nutre la ideología y cuestiona de forma muy potente nuestra práctica escolar, nos puede empujar al desánimo o la inacción ya que no es difícil que lleguemos a pensar que nuestra tarea en el aula nunca podrá estar a la altura de nuestros planteamientos teóricos.

La fuerza que a priori tiene la imagen en movimiento, y más cuando va acompañada de palabras, música y otros efectos visuales o sonoros, sobre nuestro sistema neurológico es un fenómeno mucho tiempo intuido y hoy ya largamente estudiado en sus relaciones con el aprendizaje (Furth, Maturana, Damasio, Rita Carter, Ratey,...). Podemos encontrar un repaso a algunas de esas aportaciones en la obra de Joan Ferrés *Educación en la sociedad del espectáculo* (2000). Para muchos, entre los que me encuentro, el cine tie-

ne "algo más". No sé si es lo que Pascal Bonitzer (1988) describía algo retóricamente diciendo que "el cine (...) representa y narra, figura y muestra a la vez" frente a lo audiovisual, en un sentido amplio y post-moderno (esa amalgama de televisión, publicidad, informática,...) que, en sus palabras, "muestra sin figurar, narra sin representar y representa sin narrar" (Bonitzer, 1988: 19). Lo que sí compartimos con él es la convicción de que el "discurso audiovisual" tiene menos capacidad para seducir que el discurso cinematográfico, pese a que no creemos que la clave del asunto sea únicamente la pérdida de cualidades narrativas de ambos discursos, de forma especial del audiovisual (volveremos sobre el asunto en las conclusiones). El cine –como la mayoría de las manifestaciones artísticas o literarias– no nace con una intención educativa. Su universalidad e influencia como forma de representación social y cultural, además de política, del mundo del último siglo, lo convierten en una de las formas de expresión más populares de nuestra actual civilización (si podemos utilizar un término tan desprestigiado en la actualidad, tras los choques y alianzas entre "civilizaciones"). Nos parece un hecho –poco saludable, pero real– que las películas de Hollywood y los "culebrones" latinoamericanos constituyen, junto a algunas manifestaciones deportivas, el único "patrimonio cultural" común a la mayor parte de las gentes de este planeta. Con la excepción de algunos países musulmanes y de la India (y el acceso a las parabólicas e Internet perfora cada día más ese muro), esas películas y telefilmes de consumo conforman una cultura popular común a bastantes ciudadanos de Latinoamérica, África, Oceanía, Asia oriental o Europa.

Desde el momento de irrupción del nuevo invento, fueron muchos los cineastas y pedagogos que intuyeron y propugnaron su potencial educativo ya que pocos avances tecnológicos produjeron la fascinación universal que provocó el cine en la primera mitad del siglo pasado. Esa intuición sobre el potencial informativo y formativo de las imágenes la encontramos ya, de forma más o menos difusa, en algunos pensadores desde la época pre-cinematográfica en relación con los variados sistemas de proyección que, desde las linternas mágicas al praxinoscopio, precedieron al invento de los hermanos Lumière. Mientras los intelectuales más apegados a la letra escrita despreciaban el cine, pioneros como Charles Pathé reivindicaban su estatuto artístico aunque desde propuestas algo apolilladas como el *Film d'Art* en 1907. Con la generalización del acceso a los métodos de reproducción doméstica de películas en el último cuarto del siglo XX se repitió una nueva oleada de entusiasmo fílmico-educativo y fueron muchos los profesores que se arrojaron, con más entusiasmo que método, a los brazos de los magnetoscopios. Estos conversos se mostraban convencidos de que, en una escuela cada vez más alejada de los intereses de los estudiantes, se reproduciría la fascinación que el cine tuvo en nuestros abuelos. El cine se convertiría en una nueva fuente de información que superaría la frialdad del texto y el estatismo de grabados y fotografías y, por su dimensión movilizadora de las emociones, sería capaz de generar esa empatía tan necesaria para acercarse con interés a los grandes temas. Además, en tiempos de creciente globalización e interculturalidad, el cine podría ser la ventana mágica desde la que nos acercaríamos con nuestros alumnos a realidades y culturas lejanas y desde las que podríamos desgastar los puntos de vista eurocéntricos y promover actitudes de curiosidad, respeto y comprensión hacia otras formas de vivir y pensar. La popularización de la tecnología digital, con el plus de poder acceder (y reproducir) a bibliotecas audiovisuales casi infinitas, dio un definitivo empujón a los profetas del futuro educativo, un futuro donde se unirían ciencia, ficción y conoci-

miento. Luego, se encendió la luz: la película había terminado.

Más de un siglo después de las primeras reflexiones no parece que hayamos avanzado demasiado en el terreno de las relaciones entre cine y escuela: seguimos creyendo en las enormes posibilidades de esa conexión pero sigue faltando una reflexión didáctica sistemática sobre la práctica escolar.

### Un vistazo a la teoría

Aunque existen importantes pensadores, como el alemán Hugo Münsterberg o el húngaro Bela Balázs, que se acercaron desde perspectivas formalistas al cine en las primeras décadas del siglo XX, para muchos la obra pionera en el análisis del cine y su relación con la sociedad de su tiempo es *De Caligari a Hitler. Una historia psicológica del cine alemán* que Siegfried Kracauer publicó en su exilio americano en 1947. Influído por Walter Benjamin, Lukács y los pensadores de la Escuela de Frankfurt, Kracauer sostiene que las películas, al ser obras de creación colectivas e ir dirigidas a grandes multitudes anónimas, reflejan mejor que ningún otro medio los deseos y preocupaciones subconscientes que laten en un pueblo, su vida interior. En su libro desarrolla la teoría de que los realizadores alemanes, desde la primera posguerra hasta el inicio de los años treinta, presagiaron en sus temas, en sus personajes, en los climas y enfoques de sus historias, la irrupción del nazismo:

*Importantes capas de la población, incluida parte de la intelectualidad, estaban psicológicamente predispuestos para el tipo de régimen que ofrecía Hitler (...). Mientras se hundía irremediablemente en la recesión, el pueblo alemán no podía evitar someterse a Hitler. Así Alemania cumplía lo que su cine había anticipado desde sus comienzos: insignes personajes de la pantalla se manifestaban ahora en la vida real (...) Homunculus rodaba en carne y hueso. Caligaris autoconsagrados hipnotizaban a innumerables Césares para convertirlos en asesinos. Mabuses rabiosos cometían fantásticos crímenes impunemente*

*y locos Ivanos practicaban inconcebibles torturas (...). Todo ocurría como había ocurrido en la pantalla. Las negras premoniciones de un juicio final fueron también cumplidas.*

Pese a sus posibles exageraciones y defectos, la obra de Kracauer fue el primer intento de pensar con profundidad sobre la aportación del cine a la historia y su influencia ha sido grande, especialmente entre los historiadores que han reflexionado en torno al cine. Uno de los primeros autores con formación histórica que legitimó el valor del cine como fuente para la historia fue el británico Sir Arthur Elton en un escrito de 1955 titulado "The Film as a Source material of History". Este pronunciamiento se producía nada menos que sesenta años después del nacimiento del cinematógrafo y cuando hacía mucho tiempo que éste era la principal fuente de entretenimiento e información para las masas populares de todo el mundo. Esa "vida interior" de una sociedad que Kracauer intuyó en el cine, es uno de los elementos de los que partió el primer gran historiador que se acercó al cine de forma sistemática, el francés Marc Ferro. En 1968 publicó en la revista *Annales* su artículo pionero "Sociedad del siglo XX e historia cinematográfica" en el que reivindicaba la explotación de las fuentes audiovisuales, por entonces casi totalmente despreciadas por los historiadores. En el marco de la Escuela de los *Annales* –y su acercamiento a la historia de las mentalidades desde una perspectiva social y no factual–, que negaba al documento escrito su carácter de fuente indiscutible y casi única de conocimiento histórico y destacaba el valor de nuevas fuentes, Ferro escribía que "la cámara muestra el revés de una sociedad, sus lapsos (...) el cine abre perspectivas nuevas sobre lo que una sociedad confiesa de sí misma y sobre lo que niega, pero lo que deja entrever es parcial, incompleto y sólo resulta útil al historiador si lo confronta con otras fuentes (...). Es más de lo que se necesita para que, tras el desprecio, llegue la sospecha y el temor". Ferro otorgaba una segunda tarea al historiador, la de crear archivos fílmicos: "filmar, interrogar a los que no tienen nunca derecho a ha-

blar (...) desposeer a los aparatos de propaganda del monopolio que se han atribuido como fuente única de la historia". Para comprender el carácter innovador de las ideas de Ferro hay que recalcar que, a pesar de ser un estrecho colaborador de Fernand Braudel en los *Annales*, no era aún un catedrático consagrado en la jerarquía universitaria y que ya había escrito una película documental sobre la Primera Guerra Mundial (*La Grande Guerre 1914-1918*, 1968), su principal tema de investigación hasta entonces.

En años posteriores la reflexión de Ferro se centró desde una perspectiva menos militante en el cine como testigo y reflejo de su tiempo abandonando la reivindicación del historiador como creador de archivos audiovisuales. A su estela se fue consolidando en los años setenta y ochenta y en diferentes países la Historia contextual del cine. En Francia con la aparición de estudios como *La société française 1914-1945 à travers le cinéma* (1972) de Goldman, Daniel y Prédal pero también con las obras de François Garçon y Bertin-Maghit o con la creación del Institut Jean Vigo de Perpignan que impulsó Marcel Oms. Y, desde luego, con el profesor de Sociología del Cine en la Sorbona Pierre Sorlin, un teórico brillante que se interrogó sobre cómo debe acercarse el historiador a los archivos fílmicos. En uno de sus agudos escritos señalaba como "la película está íntimamente penetrada por las preocupaciones, las tendencias y las aspiraciones de cada época. Siendo la ideología el cimiento desde el cual se pueden alcanzar los problemas, el conjunto de medios gracias a los cuales se llega a exponerlos y desarrollarlos, cada film participa de esta ideología, es una de las expresiones ideológicas del momento". Pese a las limitaciones que le otorga, Sorlin destacaba el status que el cine proporciona a los espectadores como observadores "participantes" frente al papel de observadores distanciados que les da el documento escrito, un enfoque que matizaba notablemente la visión del espectador como receptor pasivo que habían consagrado algunos pensadores anteriores.

Desde finales de los ochenta, la historiografía anglosajona pasó a liderar el te-

ma, al menos en cuanto a producción intelectual (y al paulatino alejamiento de los jóvenes divulgadores de todo aquello que no esté escrito –o traducido– al inglés). En torno a la *International Association for Media and History (IAMHIST)* de Oxford trabajaron un buen número de investigadores británicos (y de otros países como el citado Sorlin) desde Wenden a Pronay o Short. Los Estados Unidos no podían permanecer al margen de estas corrientes y desde los setenta aparecieron teóricos como Jackson y O'Connor y el *Historian Films Committee*, a los que han dado continuidad los Wiseman, Rollins o el canadiense Ian Jarvie. Desde 1988 la prestigiosa *American Historical Review* incluyó una sección dedicada al cine. Su primer responsable fue Robert Rosenstone que lleva años reflexionando sobre la cuestión de si la historia escrita por historiadores puede transformarse en imágenes. Sus libros han servido de base para filmes de ficción como *Rojos (Reds)*, Warren Beatty, 1981, y para documentales como *The good fight: the Abraham Lincoln Brigade in the Spanish Civil War* (Niel Buckner, Mary Dore y San Sills, 1984) sobre la participación del batallón Lincoln en la Guerra Civil española). Rosenstone señala que “los filmes tradicionales muestran la historia como un proceso, uniendo elementos que la Historia, por motivos analíticos, tiende a separar (...). La influencia de Hollywood ha logrado que todo el mundo entienda y acepte ese método” y recalca las propiedades del lenguaje cinematográfico cuando apunta que “la palabra funciona de forma distinta de como lo hace la imagen (...). El cine debe resumir, generalizar y simbolizar con imágenes”. Y es que, a diferencia del enfoque europeo de cómo el cine refleja la realidad histórica, lo que interesa a Rosenstone es como las películas explican y se relacionan con la historia: “a muchos historiadores no les gustan los filmes históricos porque consideran que distorsionan o inventan el pasado. Al esperar que la historia en la pantalla sea idéntica a la historia del libro, estos historiadores ignoran las cualidades intrínsecas y las contribuciones de los filmes históricos.”

## Pioneros, pedagogos y propagandistas

Se atribuye al mismísimo Comenius, en su *Orbis sensualium pictus* (1654), una de las primeras propuestas sobre el uso de técnicas de aprendizaje –especialmente de lectura– asociando textos e imágenes, con unos argumentos que no difieren de los de algunos de los “alfabetizadores” actuales. Si buceamos un poco en los primeros años del cinematógrafo, encontramos pioneros que reivindicaron el valor como documento histórico de la fotografía y el cine casi desde su descubrimiento. Uno de los más lejanos que se citan es el polaco Boleslav Matuzewski, antiguo fotógrafo del Zar, autor de numerosas imágenes sobre la vida cotidiana en Varsovia y operador ocasional de los hermanos Lumière, que, en un artículo de 1898, reivindicaba el valor histórico de los documentos fotográficos y cinematográficos y lanzaba la idea de crear en París un Museo o Depósito de Cinematografía Histórica puesto que le parecía “necesario dar a la fotografía animada (el cine), fuente privilegiada de la historia, la misma existencia oficial, el mismo acceso, que a otros archivos ya conocidos”.

El director de la Escuela Normal de Bruselas, Alexis Sluys, aventuraba a principios del siglo XX que fotografías y filmes desplazarían a los textos impresos como principales elementos educativos. Este afamado pedagogo belga promovió en 1908 la primera sesión demostrativa del empleo del cinematógrafo con fines educativos que tuvo lugar en su país y destacó en su obra *La cinematografía escolar y post-escolar* las ventajas de “las proyecciones luminosas sobre la inteligencia, los sentimientos y la voluntad”. Esas ventajas eran para él, el menor esfuerzo mental que exigían las proyecciones (respecto a la lengua escrita o hablada), la ilusión y alucinación que hace que el espectador sumergido en la sala oscura vea seres reales y no imágenes y, finalmente, la capacidad de imitación que podían provocar en mentes menos formadas, especialmente niños y adolescentes. Sluys planteó las posibilidades del invento para las diferentes áreas de conocimiento y

sugirió algunas aplicaciones metodológicas, al tiempo que se encaraba con aquellos que, ya entonces, se oponían al uso del cinematógrafo en las escuelas con argumentos como que instruía a los niños “sin exigir de ellos un esfuerzo cerebral intenso”. Su respuesta era contundente: “Esta afirmación es de una pedagogía sin valor, propia de la Edad Media; los educadores de espíritu moderno, ilustrados por la higiene y la psicología infantiles, saben que los discípulos no aprenden bien más que bajo “la excitación agradable”, excitación que puede provocar el cinematógrafo más que ningún otro medio. Es preciso ahorrar a los cerebros jóvenes como a los músculos en crecimiento, el esfuerzo intenso que agota, cansa y rinde” (Sluys, 1920: 59). Desde luego, Sluys y sus doctos colegas se referían esencialmente a filmes de carácter documental (noticiarios, demostraciones científicas o naturales, imágenes culturales) pero rechazaban la severidad y tristeza de la escuela de su tiempo (y de tantos otros) y, sin llegar a convertir el recinto escolar en un teatro cinematográfico –faltaría más–, juzgaban “conveniente, de tiempo en tiempo, organizar pequeñas fiestas escolares, incluyendo en los programas películas recreativas”.

Poco después el famoso inventor y hombre de negocios americano Thomas Edison aspiraba a convertirse en patrocinador de una idea similar para las escuelas de su país y, así, en 1912 afirmaba que estaba “gastando más de lo que tengo para conseguir un conjunto de 6.000 películas, a fin de enseñar a 19 millones de alumnos de las escuelas de Estados Unidos a prescindir totalmente de los libros”. En esa época ya existían en algunos países europeos organismos destinados a impulsar el uso del cine en las escuelas. En España un Real Decreto de 1911 del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes pretendía fomentar la adquisición de cinematógrafos escolares por parte de ayuntamientos, diputaciones y patronatos y se creó una comisión encargada de estudiar su uso en 1912, aunque ninguna de ambas medidas tuvo efectos prácticos. Una Real Orden de 1918 insistía en el tema pero habría que esperar a los años

treinta para que se materializasen algunas propuestas. Hubo mayor continuidad en lugares como Suiza, que contaba con importantes pedagogos que habían reflexionado sobre el tema como M. Thiebaud y Lucien Cellérier. En 1921 se creó la Fundación del Cine Escolar y Popular Suizo (CSPS) que acogía la Central del Film Escolar, un servicio de préstamo de películas que funcionó hasta el año 2000, cuando se clausuró por la generalización de los sistemas de reproducción doméstica (en 1981 efectuó más de 100.000 préstamos de películas que visionaron unos tres millones de alumnos). El coste de adquisición de equipos cinematográficos, y de las películas necesarias para sacarles partido, fue uno de los problemas que se plantearon siempre pedagogos y autoridades. Así lo señalaba en su momento Lucien Cellérier al constatar que “el número de escuelas lo bastante ricas para permitirse el lujo, es evidentemente limitado” (1933: 95).

Ni que decir tiene que estas iniciativas eran absolutamente minoritarias en un contexto educativo en el que predominaban actitudes de rechazo al nuevo invento, visto por autoridades civiles y religiosas –y por sus apéndices, los enseñantes– como una herramienta con enorme poder de corrupción moral. Cuando tuvo lugar la Primera Guerra Mundial, el cine era silente y, en consecuencia, sólo podía forzar la convicción del espectador a través de la imagen (y en su caso, de la partitura musical que la acompañaba). Pese a ello, desde los comienzos del nuevo espectáculo, la censura fue un elemento común a bastantes países. La censura moral, inicialmente, puesto que desde púlpitos y tribunas se recelaba de los perniciosos efectos que el cine podía producir en los espectadores, especialmente en los más jóvenes. Como nos recuerda Ramón Lasaosa, las primeras normas legales que regularon la censura en España tenían como objetivo la protección de la infancia de terribles consecuencias como las que describía la Real Orden de 1912 que instaba a tomar medidas “impidiendo que los niños concurran solos a espectáculos como los cinematográficos, donde se congrega numeroso público en la oscuridad, res-

pirando un aire viciado y, lo que es más lamentable, viendo a diario el vil reflejo de lo impúdico, de lo pasional o de lo criminoso, cuyo espectáculo puede ejercer de por vida en la delicada organización infantil lamentables consecuencias de orden moral". Esta inquina gubernamental hacia el cine, jaleada desde la Iglesia o la prensa conservadora, tuvo un largo recorrido legislativo con numerosas disposiciones que culpaban a la pantalla de muchos de los males que aquejaban a la sociedad y al orden público. Aunque la prensa de oposición y algunos intelectuales recordaron a los sucesivos gobiernos que la protección a la infancia debía empezar por otros aspectos como la prohibición del trabajo infantil o la lucha contra la mendicidad, los políticos reaccionarios tenían claro lo pernicioso que era el cine para los más jóvenes (una corriente de pensamiento que cuenta hoy con numerosos devotos que han ido sustituyendo la pantalla del cine por las de televisión, ordenadores, consolas o teléfonos móviles como acusado principal).

Así el gobernador civil de Huesca no tenía empacho en firmar en 1929 una circular en la que se podían leer afirmaciones como que "en nuestros días, en que la delincuencia infantil, antes casi desconocida en nuestra patria, ha crecido de forma alarmante, apenas se da un caso de ella que no haya sido sugerida o por lo que el niño ha visto en el cine o por la afición desmedida de acudir a él" (ambas citas son de Lasoasa, 2005). En muchos otros países la opinión pública –y la publicada– iba por derroteros similares: el código Hays apareció en los Estados Unidos en los años veinte –y estuvo en vigor cuatro décadas– mientras películas como *El acorazado Potemkin* (1925) de Eisenstein o *L'age d'or* (1930) de Buñuel fueron prohibidas en muchos países europeos durante periodos muy prolongados. Y es que, a la censura moral, pronto se sumó la incomodidad de los gobernantes y los poderosos ante la crítica o la difusión de ideas contrarias: hasta la Segunda República española impidió la exhibición de *Las Hurdes, tierra sin pan* (1932) de Buñuel por reflejar una visión poco triunfalista de la acción de gobierno..

Con la aparición y difusión del sonoro, estalló un nuevo entusiasmo por el cine en todo el mundo. Las nuevas posibilidades del medio no escaparon a los que tenían o aspiraban al poder político (y a otras formas de poder). Hay que tener en cuenta que la sala de cine era, no sólo el escenario de las películas de ficción que hacían reír o llorar a las multitudes, sino el espacio donde se proyectaban los noticiarios cinematográficos (una afición, la de controlar políticamente los noticiarios, que no ha cambiado demasiado, aunque no existan ya –al menos oficialmente– ministerios de propaganda, sustituidos hoy por gabinetes de prensa). Más pronto que tarde los verdaderos expertos en propaganda comprendieron que los mensajes sutiles y repetidos que transmite el séptimo arte calaban en el público de forma más eficaz que las arengas y sermones explícitos desde todo tipo de púlpitos. El cine se convirtió en los años treinta en un imparable fenómeno de propaganda y contrapropaganda.

Tal vez fuese Lenin el primer dirigente que expresó de forma explícita el potencial que los políticos veían en el cine como medio de influencia social cuando afirmó en 1922 que "de todas las artes, el cine es para nosotros la más importante". De hecho, el régimen soviético impulsó una vigorosa industria fílmica en la URSS. El 27 de agosto de 1919 ya había firmado el decreto de nacionalización de la industria cinematográfica, en virtud del cual esta actividad pasaba a depender del Comisariado de Educación del Pueblo y, apenas un mes después, se creó en Moscú la Escuela Cinematográfica del Estado (*GIK*). De ese esfuerzo surgieron creadores y teóricos como Eisenstein, Kulechov, Pudovkin, Dziga Vertov o Dovjenko. Todos ellos reflexionaron desde ángulos diversos sobre el uso del cine como medio de concienciación y agitación revolucionaria. Si la aportación de estos cineastas a la reflexión sobre las relaciones entre la obra cinematográfica y la construcción de pensamientos fue crucial, se debe a que unieron una dilatada trayectoria fílmica con una sólida obra teórica desde puntos de vista tan alejados como el "cine-ojo" de Vertov, el montaje de asociaciones de Pudovkin o el

más conocido montaje de atracciones del genial Eisenstein. Aquellos que defendieron que el cine podía ser un arma ideológica que concienciase al espectador mediante un *shock* emotivo sentaron las bases del futuro audiovisual, tal vez no el de la educación en las aulas, pero sí el de la manipulación de las masas. Muchos de los recursos que usan hoy la publicidad y la televisión provienen de las teorías de los maestros revolucionarios soviéticos y otros grandes cineastas, ya que “el discurso publicitario es paradigmático de la constante reutilización de muchos recursos propios de las cinematografías clásicas y de vanguardia” (Company y Marzal, 1999: 21).

En el bando opuesto, es conocida la rápida ocupación que los fascistas hicieron del cine italiano. Siguiendo el ejemplo de la URSS, el gobierno de Mussolini creó en 1934 la Dirección General de Cinematografía con el propósito de controlar “sin posibilidad de evasión, todas las actividades del cine, con la autoridad, competencia y medios necesarios para regular, inspirar, dirigir y, cuando fuere preciso, premiar o castigar todas las manifestaciones, todas las iniciativas y todos los resultados en el ámbito de la cinematografía italiana”. Vittorio Mussolini, el hijo del *Duce*, abogaba desde la revista *Cinema* por un “cine nacional”. Al tiempo, se construían los inmensos estudios de Cinecittá y desde 1937 se producían más de cien películas anuales, la mayoría musicales, comedias de teléfonos blancos y de ambientación histórica pero sin olvidar la colaboración con los nazis (*Condottieri*, Luigi Trenker, 1937) ni con los sublevados franquistas (*Sin novedad en el Alcázar*, Augusto Genina, 1940). A su llegada al poder, Hitler se encontró con una potente industria nacionalizada, la UFA, y desde 1933 inició la depuración de judíos que fue seguida de todos aquellos sospechosos de desafección al régimen nacional-socialista (una lista que no dejó de crecer). En los años siguientes se fue ampliando el control del poderoso ministro de Información y Propaganda del Reich Joseph Goebbels, gran amante del cine según parece, mientras la censura del aparato estatal llegaba a los guiones y provocaba la prohibición de

un creciente número de películas extranjeras. Goebbels declaraba en 1934: “El cine constituye una posibilidad de abandono para la población civil, que no se ha sabido apreciar bastante. Por otra parte, un inmenso campo de acción se abre a los filmes alemanes en todos los países europeos. El filme alemán se encuentra frente a la posibilidad única de contribuir al trabajo de la formación política en el mejor sentido de la palabra”. Con todo, los nazis centraron casi toda su labor de propaganda en los grandes documentales (siendo los más conocidos por su calidad estética y su carga ideológica los de la realizadora Leni Riefenstahl, *El triunfo de la voluntad* (*Triumph des Willens*, 1935) y *Olimpiada* (*Olympia*, 1936). El cine de ficción siguió anclado en historias ambientadas en montañas bávaras y comedias de situación, eso sí, muchas de ellas con fuerte carga antisemita.

### **El impulso al cine educativo en España: la Segunda República**

En España volvemos a encontrar un proyecto de buenas intenciones, en vísperas de la proclamación de la Segunda República, con la constitución en 1930 del Comité Español de Cinema Educativo adscrito al Instituto de Cultura Social del Ministerio de Trabajo. Pese a la presencia de eminentes personalidades de las ciencias y las letras como Gregorio Marañón, Cándido Bolívar, Pedro Salinas, Francisco Ayala o Fernando de los Ríos, de pedagogos ilustres como Lorenzo Luzuriaga y Jiménez Fraud y de algunos expertos en cine como Luis Gómez Mesa y José Sobrado de Ónega, la labor del organismo no tuvo ninguna repercusión práctica. Su actividad fue prácticamente testimonial y la poca que tuvo se debió a Gómez Mesa y el secretario del Comité, Ernesto Giménez Caballero. Éste había sido uno de los impulsores desde *La Gaceta Literaria* del debate en torno al potencial del cine como renovador cultural, un esfuerzo que culminaría con la creación del Cine-club Español que llegó a dirigir Luis Buñuel. Buen conocedor del relevante papel que el régimen fascista italiano otorgó al cine como

instrumento de propaganda política y de formación de las masas, Giménez Caballero impulsó sesiones populares así como un catálogo de filmes adecuados para su utilización escolar. De hecho, Gómez Mesa y Giménez Caballero fueron, en la España de entonces, los dos teóricos más importantes de la relación entre cine y cultura popular. Sus frecuentes viajes a Italia y su participación en publicaciones y congresos internacionales culminaron con sendas ponencias presentadas en el primer Congreso Hispanoamericano de Cinematografía (CHC) celebrado en Madrid en octubre de 1931. La de Gómez Mesa se tituló "Cine cultural y educativo" y la de Giménez Caballero "¿Qué debe entender el CHC por film educativo?". Sus posturas fueron arduamente rebatidas por otros ponentes como Mateo Santos, que acusó al Congreso de estar al servicio de intereses económicos de productoras extranjeras y, por tanto, en contra de la consolidación de una nueva industria española del film ligada a la nueva República.

De la misma opinión parece Gubern cuando escribe "pese a la falta de homogeneidad de sus miembros, bien podía definirse el congreso como una exposición de los intereses de una oligarquía deseosa de recuperar la iniciativa comercial con el bache del sonoro" (Gubern, 1977). La doble faceta de Giménez Caballero como propagandista político y educativo se reflejó en su labor de coordinación en España de las actividades del Instituto de Cinematografía Educativa de Roma. Este organismo, puesto en pie por el gobierno fascista italiano en 1924 publicaba en cinco idiomas (entre ellos, castellano) la *Revista Internacional de Cinematografía Educativa* y organizó en 1934 el I Congreso de Cinematografía de Enseñanza y Educación. La preocupación desde los ámbitos de la Justicia o la Medicina por los problemas de la infancia se refleja en la procedencia de algunos colaboradores españoles de la *Revista* como Juan Hinojosa, Juez de primaria instancia de Zaragoza, que escribió un artículo titulado "Películas para niños" (1930), o Juan Martínez Berruela, médico y profesor del Instituto de Segunda Enseñanza de Salamanca, que publicó "Pedagogía, educación y poesía en el cinema" (1930).

Otro organismo muy activo en el campo de la difusión audiovisual fue el Ministerio de Agricultura que organizó desde 1933 un Servicio Central de Cinematografía Agrícola con fines divulgativos. La Generalitat de Cataluña creó ese mismo año el Comité de Cinema que, además de organizar sesiones en los centros escolares con equipos ambulantes, produjo algunos filmes de contenido educativo (el Ayuntamiento de Barcelona ya había aprobado en 1914 una moción presentada por el concejal José M<sup>a</sup> Lasarte para la creación de cinematógrafos escolares gratuitos que, mediante programaciones adecuadas, sirviesen a la formación de los niños que asistían a las escuelas municipales de la ciudad condal, aunque desconocemos sus efectos). Esta nueva experiencia de la naciente autonomía catalana fue la manifestación institucional sobre cine educativo más directamente ligada a los principios elaborados por los teóricos de la Institución Libre de Enseñanza (ILE).

Aunque la mayoría de las medidas propuestas en torno al desarrollo del cinema educativo no pasaron de ser proyectos nunca realizados, cabe destacar dos que, aunque se materializaron de forma modesta, dejaron una huella importante, las cátedras ambulantes y las misiones pedagógicas. El cine itinerante con fines educativos y culturales fue un fenómeno que tuvo eco en numerosos países. Aunque había muchos enfoques de estas campañas de educación auxiliadas por los proyectores de cine, podemos agruparlas en tres modelos: en primer lugar los proyectos enfocados específicamente al ámbito escolar, especialmente el rural, con pretensiones educativas o recreativas; en segundo lugar, las campañas de higiene y prevención sanitaria destinadas a capas más amplias de la población (que tienen hoy su secuela en un buen número de proyectos educativo-sanitarios que usan el cine bajo epígrafes como "Prevención de drogodependencias", "Cine y Salud", etc...); un tercer grupo de programas eran los que explicaban nuevas técnicas agrícolas o prevenían de riesgos laborales en las fábricas.

En España los dos proyectos citados, las cátedras ambulantes y las misiones peda-

gógicas, unían los idearios regeneracionistas con los de algunas vanguardias y recibieron el apoyo de la acción gubernativa así como, especialmente en el País Vasco, el de instituciones como las Cajas de Ahorros. Desde 1928 la Caja de Ahorros de Vizcaya financió uno de estos equipos ambulantes consistente en un automóvil con equipo de proyección de películas agropecuarias y un pequeño laboratorio para analizar tierras y abonos. Fue la llamada "cátedra ambulante agropecuaria". Otro ejemplo de cátedras ambulantes fueron las de puericultura, que difundían consejos higiénicos y sobre la crianza de los hijos. Pronto hubo otras, como la promovida por la Caja de Ahorros de San Sebastián, de enfoque específicamente escolar, con un repertorio de cintas instructivas, películas de vulgarización científica, filmes cómicos, exhibiciones geográficas y animaciones cómicas infantiles. No obstante, como señala Nuria Álvarez (2004), estas iniciativas puntuales se fueron extinguiendo por la falta de apoyos económicos, aunque sirvieron de inspiración para las futuras misiones republicanas.

El proyecto que de forma más sistemática promovió el uso del cine con fines didácticos se realizó a través del Patronato de Misiones Pedagógicas, creado en 1931. La Segunda República intentaba con esta escuela ambulante contribuir, no sólo a complementar los recursos de las escuelas rurales sino, con una ambición que no tenía recursos a la altura, ir paliando el enorme retraso cultural del pueblo. Seguidores de las ideas de la ILE y, de forma especial, las de Bartolomé Cossío cuando propugnaba una cultura libre, difusa, no profesional y lúdica que enseñase divirtiendo, los misioneros incluyeron el cinematógrafo en sus caravanas ambulantes junto al teatro, el guiñol, las bibliotecas populares, el gramófono y el museo del pueblo con reproducciones de telas del Museo del Prado a tamaño natural. La mayoría de los estudios realizados sobre misiones destacan las sesiones de cine como el recuerdo de mayor impacto entre los asistentes. Dentro del prestigioso elenco de intelectuales y pedagogos que colaboraron con el Patronato de Misiones, cabe destacar en el apartado cinematográfico

al pedagogo Lorenzo Luzuriaga, a su mujer María Luisa Navarro, encargada del cine educativo de las misiones, a Guillermo de Zúñiga, jefe del cinematógrafo del patronato de Ciencias, al documentalista Fernando García Mantilla, a Carmen Conde y Manuel Alvar y, de forma muy especial, a José Val del Omar. Bajo el impulso del cineasta granadino, las Misiones, además de proyectar cintas instructivas y de entretenimiento, produjeron más de cuarenta documentales sobre ciudades, pueblos y costumbres, la mayoría de ellos dirigidos o montados por el propio Val del Omar. Pero su aportación no se limitó a la faceta de realización ya que fue un interesante teórico, aunque la mayoría de sus escritos fueron publicados años más tarde. Cabe destacar su teoría de la "pedagogía kinestésica" en la que sostenía que el cine era un instrumento esencial para educar el instinto ya que los espectadores tienden a caer en la pasividad. Así, en un discurso ante un grupo de maestros de la ILE en 1933 proclamaba: "maestros, educadores, (...) yo afirmo que las máquinas que responden a un principio de automatismo, a un principio de economía en nuestro aparato psíquico han obrado el milagro. (...) Pues bien maestros, no olvidarlo, el cinema es el medio de comunicación antiintelectual con el instinto, una máquina que viene a sustituir al libro, al maestro, (...) libertador por excelencia".

Nuria Álvarez, que ha estudiado algunos de los programas proyectados, concluye que una sesión-tipo incluía una sesión matinal en la que se proyectaban algunos documentales sobre temas agrarios o geográficos realizados por las Misiones, generalmente destinados a los adultos, y una vespertina en la que se incluían documentales de naturaleza, alguno de carácter etnográfico sobre "pueblos salvajes y exóticos", alguna gran empresa de la civilización moderna como *El canal de Panamá* y, tras unos cortometrajes de animación, el broche de oro, las películas de Charlot. Val del Omar escribió que se llevaron a cabo unas siete mil de estas sesiones, una cifra seguramente optimista, pero reveladora de su entusiasmo. Un entusiasmo que se repetía en todas las proyecciones pero que en-

trañaba otros riesgos en opinión de Carmen Conde. La futura académica, en un famoso artículo sobre “El cinematógrafo en las misiones pedagógicas” publicado en la *Revista del Instituto de Cinematografía Educativa* (ICE) en 1933, hacía un llamamiento de precaución para no despertar en los sugestionados aldeanos el sentimiento de abandonar los pueblos para ir a conocer los mares, ciudades o inventos modernos que se les mostraban. Setenta y cinco años después no faltan los que atribuyen a las imágenes difundidas a través de los satélites de televisión una parte del impulso migratorio mundial. Tras su paso, las Misiones prestaban el material cinematográfico a las escuelas y centros culturales pero la insurrección franquista y la represión del nuevo régimen sobre todas las actuaciones del periodo republicano cortaron cualquier posible continuidad de los proyectos y acabaron borrando casi todos sus rastros. No obstante, creemos que falta aún un auténtico acercamiento crítico a estos programas y proyectos de la era republicana, envueltos en un halo de romanticismo político que difumina sus aspectos menos positivos, muchos de ellos derivados de un diseño elitista y centralizado que ignoraba o conocía de forma insuficiente las realidades sociales de los potenciales receptores del celo redentor de los misioneros pedagógicos.

### **Integrados y apocalípticos: los acercamientos al cine de los docentes**

*Se ha querido ver en el cinematógrafo el medio de enseñanza más perfecto de nuestro tiempo, siendo, cuanto representa sobre la pantalla, materia de enseñanza. Otros, por el contrario, han tratado de rehusarle toda utilidad pedagógica, o limitar estrictamente su reino a una única rama, sobre la cual, por lo demás, no llegan a ponerse de acuerdo. Estas contradicciones contienen en sí mismas, una lección. Revelan la complejidad del problema y las dificultades con que se tropieza (Cellérier, 1933: 93).*

La descripción que Lucien Cellérier hacía del problema en los años veinte podríamos encontrarla en la introducción a cualquier recopilación reciente sobre el tema que nos ocupa. Cuando nos acercamos a las reflexiones sobre la relación entre didáctica

e imágenes encontramos dos líneas que se remontan al inicio de la era industrial, la de aquellos docentes que siempre han considerado a las máquinas, y especialmente a las que reproducen imágenes, como un peligro para la formación de la juventud –lo que Javier Gurpegui llama “una rancia tradición iconoclasta” (2007)– y la de aquellos que abrazan con entusiasmo todo lo que se puede enchufar a la corriente eléctrica. Aunque, como nos prevenía Michel Tardy “entre el que rechaza las imágenes y el que las domestica, no hay mucha diferencia; se puede suponer que el más iconoclasta de ellos no es aquel en el que se piensa inmediatamente” (1968: 60).

Hoy, aquéllos que menosprecian el valor formativo del cine no lo hacen, lógicamente, por su poder de corrupción de las mentes jóvenes, sino desde los prejuicios de la formación libresco, herencia de siglos de positivismo y culto al documento (escrito y, si es posible, impreso, por supuesto). Hace poco aún leía en las directorices que el profesor universitario Porfirio Sanz colgaba en Internet para sus alumnos, ideas como las siguientes:

*... un filme no es otra cosa que una serie de imágenes seleccionadas, asociadas, ensambladas por un grupo de personas. Entendido así, no podemos decir que transmita “la realidad” fielmente impresionada (...), sino mas bien, un aspecto cuidadosamente delimitado y controlado de lo real. Al aproximarnos al pasado mediante el cine, los documentales o los reportajes de actualidad, tenemos que tener en cuenta que la visión presentada –probablemente en más de un 80%– sea una visión sofisticada y arbitraria de la realidad. (...) También que el cine, incapaz de recurrir a la alusión, incapaz de proponer series complejas, no podrá reemplazar al texto escrito.*

El texto anterior refleja ese distanciamiento íntimo que muchos docentes tienen ante el documento fílmico y que, como señala Ramón Alquézar, es consecuencia de la formación universitaria recibida por la mayoría, en la que apenas cupo la utilización científico-didáctica de los medios audiovisuales. Un desapego que tiene que ver también con el desafío que supone una película –con sus más de ciento treinta mil imágenes de media– para los métodos usuales de trabajo y análisis en clase basados en las lentas y autorregulables cadenas

cias que permiten los documentos escritos –y las imágenes fijas– y, finalmente, con el temor a caer en el empirismo, dada la escasez de epistemología consagrada y su escasa difusión. Ángel Luis Hueso (1998) atribuyó ese rechazo a que, en el fondo, muchos universitarios siguen considerando el cine un mero pasatiempo popular, o un espectáculo en el mejor de los casos, ya que desconfían de los teóricos cinematográficos, a los que consideran alejados de la realidad de las aulas y de la formación académica “tradicional”. Yo añadiría que muchos docentes son poco cinéfilos, desconfían de sus capacidades para el manejo de la tecnología necesaria y temen salir de los sistemas de preparación de clases que conocen. Éste es un campo en el que abunda la teoría pero escasean las recetas metodológicas (y algunos de los que las tienen se cuidan mucho de divulgarlas, al menos gratis). Ese temor a la imagen explica que la informática, a la postre con mucho texto y sistemas de representación gráfica más asimilables a las de los libros de texto, haya sido mucho mejor acogida por una buena parte de nuestros colegas, siempre muy adictos a entregar fotocopias y proyectar esquemas (aunque, eso sí, bien decorados y presentados con el inefable *power-point*).

Pero no debemos perder más tiempo en este apartado. El problema para nosotros es cuando el profesor, ya convencido del posible interés del cine para una didáctica activa, intenta pasar de la teoría a los hechos. Daremos nuestra visión en el apartado final, así que repasaremos ahora de forma breve algunas de las propuestas que han intentado acercar el cine a las aulas, aquellas que se han desarrollado en nuestro entorno educativo desde el declive del sistema nacional-católico de enseñanza (que treinta y tantos años después parece haber sobrevivido por gracia de los conciertos educativos y gozar de una nueva salud plasmada en reacciones como la de los obispos y los políticos populistas en torno a temas como la Educación para la Ciudadanía, materia en la que nos atrevemos a pronosticar que habrá mucho cine, aunque ya no está tan claro si con final feliz). Debemos recordar que el potencial formador del

cine para la juventud, que los pedagogos de los años treinta defendieron con tanto entusiasmo, no se perdió totalmente durante el franquismo.

La cesión de la red escolar a la Iglesia tras la Guerra Civil, especialmente en las ciudades, llevó a los superiores de algunas de las órdenes religiosas que gestionaban esos colegios a intentar completar la formación moral de sus alumnos mediante el mantenimiento de cines escolares los fines de semana (ya se sabe que la pereza es la madre de todos los vicios), una iniciativa que trataron de seguir algunos sacerdotes y vicarios con suficientes recursos económicos para mantener un local parroquial con equipo de proyección. Durante muchos años marianistas, jesuitas, salesianos o maristas sostuvieron cines de sábado (sólo muchos años después llegarían a abrirlos en domingo, el día del Señor) que, en sesión doble, trataban de evitar que sus alumnos y los muchachos del barrio dirigiesen sus pasos a otro tipo de salones de ocio, de peor reputación moral, o a los cines de barrio que también en sesión doble –y hasta triple– no dudaban en proyectar películas que habían sido calificadas moralmente como perniciosas (3-R ó 4) por la comisión episcopal dedicada con celo a esta tarea. Esta red de cines de colegios confessionales llegó a contar con sus propias distribuidoras de copias como San Pablo Films. Con los cambios que siguieron al Concilio Vaticano II algunos de estos colegios y parroquias abrieron nuevas dimensiones como los *cine-clubs*, pero hay que señalar que se debieron más a iniciativas puntuales, amparadas por una jerarquía algo más tolerante, que a una directriz general. Eventos de tanto prestigio como la SEMINCI de Valladolid son fruto de la evolución de esta corriente, en este caso del Festival de valores humanos y religiosos que se celebró durante años en la ciudad castellana. Algunos críticos y educadores cinematográficos de prestigio se formaron en revistas como *Reseña*, financiadas por editoriales religiosas. En la red pública no existía un impulso similar, aunque centros con generosos recursos materiales como las Universidades Laborales –que acogían un

gran número de alumnos internos— también organizaron sesiones de cine y otras actividades fílmicas con participación estudiantil, excepciones en el panorama escolar del tardofranquismo.

Tras los cambios en la estructura educativa que trajo en los setenta la Ley general de Educación, la llamada *Ley Villar Palasí*, fueron surgiendo un buen número de iniciativas que trataban de acercar el cine a la didáctica (¿o era al revés?). Esa eclosión, en enseñanzas secundarias fundamentalmente, se produjo como consecuencia de la labor de difusión de una serie de profesores universitarios que se habían hecho eco de las reflexiones que se iban produciendo en los países de nuestro entorno, y muy especialmente en Francia, como destaca Román Gubern en la entrevista que podemos leer en este número (seguramente porque el conocimiento del inglés no era tan común hace treinta años entre los universitarios como hoy). Además del citado Gubern, podemos señalar como pionero a Ángel Luis Hueso, así como a divulgadores entre los que destacaron Caparrós Lera, Esteve Riambau, Joaquim Romaguera, Juan Carlos Flores o José Enrique Monterde. Ellos, y otros que merecerían estar en esta lista, plantearon el tema desde ángulos metodológicos e ideológicos muy diversos, que abarcaban desde el moralismo católico más o menos bienintencionado hasta el marxismo militante, pasando por el feroz estructuralismo que todo lo abarcaba o el oportunismo intelectual más evidente. Entre las obras que más influencia pudieron tener en los docentes de aquella época con inquietudes fílmico-didácticas podríamos destacar *El cine, otro medio didáctico. Introducción a una metodología para el uso de las Ciencias Sociales* de Juan Carlos Flores (1982) y *Cine, Historia y Enseñanza* de José Enrique Monterde (1986), aunque buena parte de sus argumentos los habían expuesto previamente en diferentes foros públicos así como en algunos artículos publicados en revistas didácticas.

Pese a lo novedoso del tema en España, y de tratarse en general de propuestas inspiradas en autores de otros países, sus reflexiones tuvieron la virtud de calar en mu-

chos docentes y alumbrar proyectos pioneros como el de *Drac Mágic* en Barcelona o las primeras referencias al cine en algunos libros de texto. La editorial Bruño, por ejemplo, incluyó en su texto de *Historia del Mundo Contemporáneo* destinado al primer C.O.U. un apéndice con películas (y obras de literatura) relacionadas con cada uno de los apartados del temario. Como buena parte de los referentes que hemos señalado trabajaban en Barcelona (Gubern, Riambau, Romaguera, Caparrós Lera, Monterde), no es extraño que fuese en Cataluña donde tomaron forma algunas de las propuestas más tempranas. Una de las más importantes fue el colectivo *Drac Mágic*, que inspiró el citado Monterde junto a pedagogas y profesoras como Marta Selva, Mercé Coll o Anna Solá, y que no tardó en convertirse en un referente del trabajo didáctico con cine a nivel del estado español. Desde sus primeras propuestas, probablemente inspiradas en colectivos similares de otros países como la *Lanterne Magique*, insertas en el marco de la recuperación de la cultura popular desde una voluntad progresista y destinadas a un público de menos edad, el grupo ha ido tejiendo una amplia red de reflexión didáctica y trabajo con alumnos de todas las edades que ha servido de inspiración a muchos colectivos y administraciones del resto de España. La orientación multidisciplinar, la introducción casi desde sus inicios de ejes de transversalidad educativa (mucho antes de su consagración en la LOGSE) y el rigor de su trabajo son los aspectos más destacados de un modelo que tiene su punto débil (como buena parte de las propuestas) en su externalidad al trabajo cotidiano de las aulas y en su carácter de entidad privada, con lo que no siempre logra fomentar esa red de complicidades y colaboración que los programas educativos necesitan para penetrar más allá de la epidermis superficial del sistema escolar. El trabajo de *Drac Mágic* ha ido configurando una metodología eficiente para la explotación puntual de una obra cinematográfica (no hay que olvidar que la práctica de la entidad es que el mayor número posible de alumnos pase por las salas que colaboran con el programa): material de explotación, material de apoyo, dinami-

zadores expertos que siguen una metodología ya probada, etc...

El nivel –y los límites– del modelo quedó reflejado en el número monográfico que la revista *Cuadernos de Pedagogía* consagró al uso didáctico del cine en 1995 y que fue acaparado totalmente por componentes de ese colectivo (que han seguido teniendo una presencia hegemónica en casi todas las posteriores aportaciones de la revista al tema). Ese modelo de acudir en un día determinado a una actividad fílmica organizada en un espacio cinematográfico externo a las infraestructuras escolares ha sido seguido también por numerosos programas en casi todas las autonomías, desde los vascos de *Irudi Biziak*, pasando por los diferentes programas de *Prevención de Drogodependencias* y similares en Madrid o Comunidad Valenciana, hasta “Un día de Cine” que se organiza en Aragón. Muy sugerentes son algunas actividades didácticas promovidas por otro tipo de organismos como museos, fundaciones y filmotecas. De ellos merece la pena destacar, por la amplitud y variedad de sus propuestas para niños y jóvenes, las del servicio didáctico del *Museu de Cinema* de Girona.

El otro modelo es el de aquellos docentes –casi siempre francotiradores o en grupos pequeños– que, desde sus aulas, trataban de aprovechar para sus alumnos las enseñanzas que el cine podía darles. Esta línea, que era prácticamente imposible de materializar antes de la generalización de los reproductores domésticos de vídeo (aún recuerdo a alguno de mis profesores de COU recomendándonos películas de la televisión o invitándonos a asistir a algún cine-club o a la filmoteca), cobró auge a mediados de los ochenta. Algunos docentes, especialmente en áreas como Historia, Filosofía o Literatura (y, desde luego, todo tipo de alternativas a la asignatura de Religión), intentaron con mejor o peor fortuna transmitir a sus estudiantes las emociones que ellos habían experimentado descubriendo grandes películas en *cine-clubs*, filmotecas o sesiones cultas del UHF (que es como se llamaba por entonces la Segunda Cadena de Televisión Española). Algunos de esos docentes se atrevieron a trasladar

al papel sus experiencias como el vasco Javier Fernández Sebastián con su *Cine e Historia en el aula* (1988) así como algunos colectivos valencianos como “Tiempos Modernos”, animado por Ricard Gorgues, Rosa Enguix y Josep Goberna, otros pioneros destacados. En estas primeras aportaciones destacaba, además de la cinefilia de los autores, una exposición generalista de los objetivos y amplias filmografías recomendadas pero, con excepciones puntuales, no había apenas propuestas ni reflexiones metodológicas y las películas se usaban casi exclusivamente como ilustraciones de alguna lección de la asignatura, fuera ésta la Revolución Francesa, el Mito de la Caverna o la obra de Galdós. El valor didáctico del medio se intuía pero faltaba bagaje teórico aunque se compensaba con un entusiasmo y un voluntarismo digno de mejor causa (proyecciones por la tarde, profesores que iban al cine con sus alumnos,...).

Hoy el tema se ha extendido y en casi todos los ámbitos escolares, especialmente de la enseñanza secundaria, encontramos proyectos y programas relacionados con los ámbitos de la formación en valores, la prevención de riesgos, la alfabetización audiovisual, la educación en el consumo responsable o la ilustración de las materias a través del cine, cuando no se lanzan al “rodaje” de cortometrajes. Nombres como *Tiempos Modernos*, *Irudi Biziak*, *Grupo Comunicar*, *Cine y Salud*, *Cinema Jove*, *Aula Media*, *Un día de Cine*, *Prevención de Drogodependencias a través del cine*, etc... proliferan por nuestro paisaje educativo ofreciendo propuestas de muy diferente valor (y precio). En pocas de ellas el entusiasmo de sus promotores lleva aparejada una reflexión a la altura de los siempre loables y ambiciosos objetivos que se proponen la mayoría de las iniciativas. En los últimos tiempos destaca el cambio de orientación de algunos de ellos, que han ido abandonando la relación entre su actividad cinematográfica y las asignaturas “del programa” para lanzarse a explotar a fondo temas transversales más ligados al crecimiento “personal y emocional” (y es que hay un amplio horario de alternativas y tutorías que llenar en nuestro diseño de la ESO, al que pronto se sumará

el de las enseñanzas de “ciudadanía”). Junto a esa tendencia, ha ido creciendo también el deseo de “alfabetizar audiovisualmente” a los jóvenes espectadores, una línea que lleva la pesada herencia del estructuralismo, verdadera plaga con la que ya nos han azotado los lingüistas desde hace décadas, y que pretende edificar toda una sintaxis de lenguajes cinematográficos que acabarán sepultando el significado de cualquier buena película.

Si repasamos brevemente el tema del diseño, la organización y la financiación de estos programas vemos cómo, salvo excepciones significativas, predomina la subcontratación de muchos de estos proyectos y programas (tanto a colectivos y cooperativas como a profesores funcionarios que han montado “empresas” paralelas). Ello, sin menoscabo de lo loable de sus planteamientos, supone riesgos evidentes. Buena parte de los proyectos son elaborados por cooperativas, empresas o individuos ajenos al organigrama educativo público cuya supervivencia económica depende de los ingresos que reciben de las administraciones educativas (con la aportación, en algún caso, de Cajas de Ahorros o entidades similares). Aunque ello no prejuzga su rigor, no cabe duda de que, en esas circunstancias, no siempre es fácil mantener una independencia de criterio suficiente y, muy especialmente, una actitud didáctica crítica. Los colectivos más prestigiosos son los más veteranos (*Drac Mágic*, *Irudi Biziak*) y coinciden con los que se han desarrollado en las comunidades autónomas con lengua propia, como Cataluña y Euzkadi, donde la educación ha recibido un impulso especial ligado a la carga lingüística vehicular (traducida en más apoyo institucional y económico). Aunque esa carga lingüística ofrece ejemplos totalmente contrarios como el de algún colectivo educativo de Cataluña o el País Valenciano que promueve la asistencia de los alumnos a sesiones de cine doblado al catalán (o a su variedad valenciana) sin efectuar la menor crítica a su contenido y sin analizar que contribuye a consolidar el paisaje cultural monocromático que imponen las multinacionales norteamericanas con el control de las pantallas comerciales.

Algunos de los grupos consolidados, como el ya citado *Drac Mágic* o el *Grupo Comunicar* (antiguo *Colectivo Andaluz de Comunicación y Educación*), cuentan con una importante carga de reflexión teórica acumulada, puesto que algunos de sus componentes iniciales han ido pasando al campo universitario, aunque también en los últimos años al de la administración y política educativas. Además, no hay que olvidar que los responsables de alguno de estos programas, aunque los gestaron en las estructuras de la enseñanza pública, explotan ahora de forma privada los beneficios económicos de sus proyectos. En algunos casos los tinglados económicos son de tal calibre, por el número de personas que dependen de él, que es difícil que prevalezcan los intereses didácticos sobre otros. Comunidades con menos escrúpulos educativos, como algunas de las gobernadas por el PP, han llegado a subastar “a la baja” entre empresas afines programas como el de “Prevención de drogodependencias”, con lo que no ha dejado de bajar el rigor de los diseños y los materiales publicados (cuadernillos didácticos, páginas *web*,...). La “inter-textualización” de los materiales entre algunos de estos colectivos, unas veces por acuerdos entre ellos y otras por “convergencia de intereses”, hace que el nivel didáctico de bastantes tenga un interés limitado. Es verdad que no es sencillo encontrar películas diferentes para abordar temáticas y objetivos similares pero lo cierto es que, cuando se profundiza en la calidad de los materiales, no es fácil encontrar elaboraciones didácticas que vayan más allá de la explotación más obvia de la película como pretexto para ilustrar este o aquel tema, junto con un acercamiento crítico convencional descargado de la red y ajeno en la mayoría de los casos a una reelaboración didáctica.

Aunque pensamos que una imbricación de los programas dentro de las estructuras educativas públicas sería lo deseable, los casos que conocemos de programas institucionalizados no nos permiten ser demasiado optimistas ni ponerlos como ejemplos. A la ausencia de políticas educativas globales y ambiciosas de nuestras administraciones educativas, tanto del MEC como de las

consejerías autonómicas, y a la desorientación de los departamentos de “innovación”, se une la papanatería (y los intereses económicos) respecto a la Informática y la falta de proyectos rigurosos por parte de los colectivos docentes. Las peligrosas dependencias económicas que lastran buena parte de los programas subcontratados a empresas se sustituyen en estos casos por otras posibles prebendas como las comisiones de servicios, los posibles complementos económicos, el alejamiento de las conflictivas aulas o las publicaciones a cargo del erario público, sin olvidar lo que el tema puede tener de reconocimiento personal en el uniformizado universo del funcionario público. Todo ello en un marco donde, a falta de estructuras y planes institucionalizados, no es difícil caer en el nepotismo, el amiguismo o la promoción de los correligionarios. Pese a ello no hay que dejar de reconocer que algunas iniciativas ofrecen fogonazos esporádicos de notable interés cuando coinciden profesores con talento educativo, filmes adaptados a los objetivos y redes de complicidad con el profesorado que está en las aulas.

Finalmente, hay que poner una objeción de base a buena parte de estos programas, la esterilidad (o al menos poca eficiencia educativa) de la sesión de cine aislada, sea en la sala o en el aula. Nos hablaba de ello hace casi ochenta años Cellérier y no me resisto a reproducir su reflexión, sagaz y, por desgracia, vigente:

*Las primeras iniciativas han consistido en organizar, en las salas de cinematógrafo, representaciones especiales para los escolares. Se conduce a ella a la escuela en masa o se lleva el cinematógrafo a domicilio. El resultado (...) fue restringido. No debemos admirarnos que así fuese. En el desfile de cosas tan diversas que se suceden en la pantalla, algunos puntos fijan la atención (...) la impresión de cada instante hace olvidar la del precedente y el todo no deja en el espíritu más que recuerdos incompletos o confusos. (...) Cuando vuelve a su hogar, descubre que no ha aprendido ni retenido nada, más que el recuerdo encantador de una hora (1933: 94).*

Y es que Cellérier, como tantos otros, fue consciente desde el principio de ese no era el papel del cinematógrafo en los procesos educativos, ya que el cine no debía ser “un conferenciante ocasional, sino un auxi-

liar metódico y regular”. Esa red que se debía tejer desde los programas “de escaparate” (especialmente cuando se financian con fondos públicos) con el profesorado de aula no parece materializarse. Hoy que técnicamente es posible el uso habitual del cine en las aulas, nos parece que sigue fallando el armazón epistemológico.

Un último apartado es de la formación del profesorado, un espacio esencial pero lleno de contradicciones. En mi opinión se encuentra aquí el camino más eficaz para cambiar el estado de cosas. Aunque los programas de formación y dotación de recursos que iniciaron los Centros de Profesores en los ochenta –como los programas Mercurio y Atenea– cayeron en la acartonada formación tecnológica y sintáctica, al menos sirvieron para animar a algunos colectivos. Hoy vemos una notable variedad de modelos de formación, desde los promovidos por el MEC a través del CNICE hasta los que organizan los Centros de Profesores por su cuenta, pasando por la labor de algunos Seminarios o grupos de trabajo más o menos permanentes. Aunque son iniciativas bastante valiosas, sigue predominando la formación “alfabetizadora” y tecnológica así como los discursos desde arriba de todo tipo de expertos, la mayoría de ellos ignorantes de lo que es un aula de primaria o secundaria. Frente a esas dinámicas, el fomento de modelos de formación entre iguales y el apoyo para la difusión de experiencias nos parece un camino necesario que puede completar las necesarias reflexiones teóricas.

### **A modo de conclusiones inconclusas**

“La principal paradoja del actual espectáculo cinematográfico es la de haber aquilatado al máximo esos procedimientos de implicación de la mirada del espectador –los propios de la narración clásica– para luego tratar a éste como mero sujeto pasivo de una atracción visual (eso sí, apabullante) nos recuerdan Company y Marzal (1999: 155) y postulan, frente a ese paisaje cultural mundial cada vez más monocromático, la necesidad de liberar esa mi-

rada cautiva del espectador. Esa falta de objetivos –y de una didáctica acorde con los mismos– es lo que echamos de menos en el panorama actual. Como nos previene Jesús Ángel Sánchez Moreno (2006) “existe una “didáctica instrumental” que, disfrazada de proyecto alfabetizador, se presenta como el fundamento de un saber que se ofrece como recurso capacitador”, una constante de las buenas intenciones de ciertos enfoques escolares que acaban confundiendo, como él señala, al lector con el intérprete. En este mismo número Jesús Ángel Sánchez reflexiona sobre esa confusión entre medios y fines. También Javier Gurpegui, aunque desde un enfoque más semiótico, aborda el tema en “La imagen práctica: contra los enfoques técnicos en la educación visual” (2007). Hoy, cuando vemos a miles de docentes volcados en el culto a nuevos recursos instrumentales apoyados en nuevas tecnologías y cada vez más avanzadas máquinas, con los que confían que modificarán las prácticas escolares, no podemos dejar de mostrarnos cautos, por no decir abiertamente desconfiados. El debate es viejo ya que, como señalaba en 1970 Lefranc, la aparición de cada novedad tecnológica aplicable al ámbito escolar “ha obligado a repensar toda una pedagogía en función de la herramienta que le era ofrecida en cada momento” (citado por Luc-Olivier Pochon, 2005).

Muchas propuestas caen, pese a su entusiasmo y buenas intenciones iniciales, en todas las lacras de los proyectos institucionalizados y sus promotores, huérfanos de la autonomía económica y organizativa que les permita mantener su independencia, deben mantener el tinglado para asegurar su supervivencia económica (cuando se trata de grupos ajenos al organigrama político-educativo) o sus privilegios docentes, en el caso de los profesores implicados (comisiones de servicio, alejamiento de las aulas, dietas, dotaciones,...). En algunos casos, como en el maridaje entre grupos históricos y algún gobierno autonómico, los proyectos derivan hacia una previsible banalización, más pendiente de la cuenta de resultados (mediáticos) y de la cantidad de alumnos a

los que llega la propuesta, que de la coherencia de la misma.

Cuando nos acercamos al cine –especialmente de ficción–, desde una intencionalidad didáctica, nos enfrentamos a un material que no está pensado para su uso en el marco escolar, ni por su planteamiento e intenciones, ni por su formato, lenguaje o duración, sin contar que, frente a las posibilidades de relectura que propician el texto o la imagen fija, la imagen en movimiento exige ejercicios de memoria colectiva y reconstrucción nada desdeñables. En suma, como señala Gurpegui “un material de ficción medianamente rico es una bomba que explota en las manos cuando se intenta manipular, ya que la capacidad de sugerencia desborda las constricciones que el enseñante con frecuencia planea” (2007: 46). Si compartimos esa perspectiva, el objeto de reflexión no debe ser el cine como lenguaje, sino la película como un conjunto significativo que es testimonio de un proyecto creativo intencionado. Las películas tienen significados múltiples y deben ser objeto de una reconstrucción por cada espectador ya que las intenciones del autor y otros significados y contextos que las atraviesan no se reducen nunca a elementos aislados del filme. En la actual sociedad de la (in)comunicación y el espectáculo, en la que los medios privilegian una representación fragmentaria reducida a unos pocos elementos llamativos o destacados en detrimento de la búsqueda de sentido o coherencia, el enfoque pedagógico que nosotros defendemos se apoya, bien al contrario, en esa dimensión de conjunto del filme en la que los elementos –planos, secuencias, diálogos– sólo cobran un significado pleno en su contexto. Frente a otros materiales escolares más “acabados”, el cine ofrece la complejidad, la ambigüedad y las contradicciones con las que un creador se enfrenta a un tema y que van mucho más allá del “mensaje”. Muchos detalles no cobran (o pierden) su verdadera dimensión más que si se relacionan con la dinámica global del film. Lo mismo ocurre, en las buenas películas, con la dimensión estética.

Las películas se prestan a acercamientos diferentes. Unos enfoques lo piensan como arte, otros como lenguaje, como medio de comunicación o como documento (social, histórico, político, cultural,...). No creemos que exista una sola forma de acercarse desde la escuela al cine. Por ejemplo, en el proyecto educativo que se impulsó en Francia en época del ministro socialista Jack Lang (hoy en la órbita de Sarkozy) y cuyo autor intelectual fue el antiguo crítico de *Cahiers du Cinéma* Alain Bergala, se partía de la consideración del cine prioritariamente como un arte y se menospreciaba su potencial como lenguaje, medio de comunicación o documento social. Con ello se obtenía un enfoque limitado que priorizaba lo estético y prestaba poca atención al contexto histórico y cultural de los filmes. Otro de los errores repetidos en el campo escolar es, a mi juicio, la realización de cortometrajes por parte de los alumnos. Si bien es cierto que es una actividad que puede ayudar a comprender la técnica cinematográfica y tal vez despertar la sensibilidad artística y el espíritu creador de algunos, difícilmente contribuirá a una mejor recepción y comprensión de las películas (y del cine en general) ya que un film es mucho más que el virtuosismo técnico y responde a objetivos complejos y variados, a la vez individuales y colectivos, ligados a sus autores pero también a apuestas ideológicas, artísticas y sociales que distan mucho de ser las que se plantea un grupo de escolares en su *opera prima*.

En el campo escolar la definición de nuestros objetivos marcará el enfoque a utilizar pero, con excesiva frecuencia, el uso educativo del cine deriva en aprovechar la película “para hablar de cualquier cosa” o en hacer hincapié de forma excesiva en aspectos formales como el lenguaje fílmico (narrativa, planos,...). La gran olvidada suele ser la propia película que acaba siendo un tapete sobre el que se extiende el discurso del docente o, frecuentemente, el que ha tomado de otro. Mientras algunos críticos y estudiosos centran buena parte de sus opiniones sobre los procesos de creación de la obra cinematográfica –generalmente, lo que los creadores transmiten a

*posteriori* sobre dichos procesos tratando “de fijar el sentido de sus obras, esto es: la ‘correcta interpretación’ de sus creaciones” (Company y Marzal, 1999: 17)–, en el ámbito escolar debería destacarse mucho más el proceso de recepción, el único posible y aquél que puede generar una dinámica democrática. El cine, siempre que no se convierta en una nueva materia del currículo académico, favorece la apertura de espacios democráticos de diálogo entre los estudiantes y los profesores en los que es posible expresar emociones y opiniones, algo que no abunda en la mayoría de las dinámicas escolares.

Obviamente, ello no significa que los docentes deban caer en el relativismo interpretativo. Ante a una película no todos los espectadores poseemos las mismas referencias culturales ni los mismos conocimientos previos: artísticos, históricos o políticos así como sociológicos, psicológicos y semánticos. Frente a la vocación de univocidad de otros materiales que se usan en los procesos de enseñanza, las películas pueden, gracias a su polisemia, enriquecer notablemente la vieja aspiración de enseñar a pensar. Por ello rechazamos los intentos de acotar el cine en la escuela como una materia reglada de enseñanza y, especialmente, en su faceta de “alfabetización audiovisual”. Creemos que el mejor uso didáctico del cine consiste en intentar que sean cada vez más los jóvenes que se acerquen y disfruten de las otras formas de expresión cinematográfica, las que se alejan del cine comercial al que ya tienen acceso, sin renunciar a promover algunos valores morales, políticos y humanistas (la aceptación del diferente, el rechazo de la violencia, los valores democráticos, la visualización de los conflictos) ni, desde luego, a educar en una mirada crítica. La implacable lógica del mercado mediante la globalización económica y la imposición de un *pensamiento único* tiene una de sus armas más eficaces en el control de las pantallas por parte de las multinacionales de la comunicación. Frente a los que huyen del verdadero compromiso educativo promoviendo la primera opción, tan aséptica y técnica ella, otros creemos en la necesidad

de didácticas alternativas que partan de posiciones de resistencia para llegar a la beligerancia. Para nosotros, las mejores películas para trabajar en las aulas no son aquellas que dan lecciones, por buenas que sean, o cuyo propósito es demasiado explícito sino las que, suscitando inquietudes, ponen en cuestión nuestras creencias y certezas (y, espero, que también las de los alumnos).

Las experiencias pedagógicas que acercan el cine a las aulas nos hacen cuestionarnos parte de la teoría universitaria, especialmente en el método de análisis fílmico, que está constituida por saberes de muy desigual coherencia y que, desde un punto de vista epistemológico, podemos considerar como parciales (el espectador, sensible pero profano en cuestiones teóricas, puede opinar de forma mucho más coherente que en la mayoría de las ciencias), hipotéticos (cada vez parece más evidente que las ciencias no empíricas tienen sistemas de evaluación pseudocientífica poco objetivables) y bastante polémicos (con frecuencia hay mucho más peso de lo cultural, lo social o lo estético en muchos estudios que de lo propiamente epistemológico). No queremos, con todo lo dicho anteriormente, hacer crítica científica (no nos corresponde ni estamos capacitados para ella), sino advertir a los que se acercan al uso didáctico del cine en las aulas de enseñanza primaria o secundaria que no basta con la vulgarización de los manuales y las teorías eruditas para lograr que nuestros alumnos adopten nuestros puntos de vista sobre la calidad, la belleza o el impacto de un filme. Si no cultivamos una metodología específica para el nivel educativo en el que desarrollamos nuestra actividad podemos sufrir algunas decepciones.

El cine es texto, es arte, es imagen... pero es mucho más, ha sido la forma de expresión más extendida y popular del siglo XX, es una manifestación cultural que combina elementos de casi todas las artes (imagen, música, poesía, espacio, tiempo,...) y un vehículo capaz de provocar emociones y reacciones con una intensidad que es imposible encontrar en casi ninguna otra manifestación. No aprovechar su potencial es algo

más que una opción, es renunciar a un caudal casi inagotable de conocimiento, disfrute, emoción y reflexión, las bases de lo que solemos llamar educación.

*Deberíamos recordar a la gente que un campo de trigo pintado por Van Gogh puede suscitar una emoción mucho más fuerte que un campo de trigo natural.*

Jean Renoir

## REFERENCIAS

### *Referencias generales sobre medios de comunicación*

- ADORNO, T. y EISLER, H. (1976). *La música y el cine*. Madrid: Fundamentos.
- AUMONT, J.; BERGALA, A.; MARIE, M. y VERNET, M. (1989). *Estética del cine*. Barcelona: Paidós.
- BAZIN, A. (1990). *¿Qué es el cine?* Madrid: Rialp.
- BENESCH, H. y SCHMANDT, W. (1982). *Manual de autodefensa comunicativa. La manipulación y cómo burlarla*. Barcelona: Gustavo Gili.
- BONITZER, P. (1988). Les images, le cinéma, l'audiovisuel, en *Cahiers du cinéma*, nº 404.
- CHOMSKY, N. y RAMONET, I. (1996). *Cómo nos venden la moto*, Barcelona: Icaria.
- COMPANY, J. M. y Marzal, J. J. (1999). *La mirada cautiva. Formas de ver en el cine contemporáneo*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- DAMASIO, A. R. (1996). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- DÉBORD, G. (1999). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos.
- ECO, U. (1975). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- EISENSTEIN, S. M. (1970) *Reflexiones de un cineasta*. Barcelona: Lumen.
- FERRO, M. (1980). *Cine e historia*. Barcelona: Gustavo Gili.
- FERRO, M. (1995) *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel.
- GIMÉNEZ CABALLERO, E. (1950). *El cine y la cultura humana*. Bilbao: Ediciones de Conferencias y ensayos.
- GÓMEZ MESA, L. (1936). *Autenticidad del cinema*. Madrid: Imprenta de Galo Sáez.
- GUBERN, R. (1977). *Historia del cine español II. El cine sonoro en la Segunda República 1929-1936*. Barcelona: Lumen.

- GUBERN, R. (1992) *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona: Gustavo Gili.
- HUESO, A.L. (1998). *El cine y el siglo XX*. Barcelona: Ariel.
- KRACAUER, S. (1995). *De Calígari a Hitler. Una historia psicológica del cine alemán*. Barcelona: Paidós.
- LYOTARD, J.-F. (1984). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MICHAUD, Y. (2005). *La Crise de l'art contemporain*. París: PUF.
- MITRY, J. (1990). *La semiología en tela de juicio (cine y lenguaje)*. Madrid: Akal.
- MORIN, E. (1972). *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Seix Barral.
- RIAMBAU, E. (1994). El paisatge abans de la batalla. El cinema a Catalunya (1896-1939). Barcelona: *Quaderns de Comunicació*, 43.
- ROMAGUERA, J. y RIAMBAU, E. (edits.) (1983). *La Historia y el Cine*. Barcelona: Fontamara.
- ROMAGUERA, J. (1989) *Textos y manifiestos del Cine*. Madrid: Cátedra.
- ROSENSTONE, R. (1997). *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la Historia*. Barcelona: Ariel.
- SÁENZ DE BUROAGA, G. y VAL DEL OMAR, M. J. (1992). *Val del Omar sin fin*. Granada: Diputación Provincial.
- SALVADOR, A. (coord.) (1997). *Cine, literatura e historia*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- SÁNCHEZ-BIOSCA, V. (1995). *Una cultura de la fragmentación. Pastiche, relato y cuerpo en el cine y la televisión*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- SÁNCHEZ NORIEGA, J. L. (2002). *Historia del cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Madrid: Alianza.
- SAND, S. (2005). *El siglo XX en la pantalla. Cien años a través del cine*. Barcelona: Crítica.
- SORLIN, P. (1985). *Sociología del cine*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SORLIN, P. (1996). *Cines europeos, sociedades europeas (1939-1990)*. Barcelona: Paidós.
- STAM, R. (2001). *Teorías del cine*. Barcelona: Paidós.
- ZUNZUNEGUI, S. (1996). *La mirada cercana*. Barcelona, Paidós.
- Reflexiones y aplicaciones didácticas**
- ALONSO, M. y MATILLA, L. (1990). *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en el aula*. Madrid: Akal.
- ALQUÉZAR, R. (2003). El cinema com a instrument en l'ensenyament de la història contemporànea, en <http://www.mhcat.net/content/download/947/9357/file/010.pdf>
- ALVAR, M. F. (1936). *Cinematografía pedagógica y educativa*, Madrid: J.M. Yagües Editor.
- ÁLVAREZ MACÍAS, N. (2005). Cine y educación en la España de las primeras décadas del siglo XX. Tres concepciones del cine educativo, en *Tarbiya*, nº 31, pp 39-66.
- AMAR RODRÍGUEZ, V. (2003). *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Huelva: Grupo Comunicar Editorial.
- CELLÉRIER, L. (1933). El cinematógrafo en la enseñanza, en SLUYS, A., *La cinematografía escolar y post-escolar*. Madrid: Imprenta de Ciudad Lineal, pp. 71-111.
- COLL, M., SELVA, M. y SOLÀ, A. (1997). *El cinema a l'ensenyament*. Barcelona: Claret.
- DRAC MÁGIC, Colectivo (COLL, M. y otras) (1995). Cien años de cine. Guía para el uso del cine en la escuela, monográfico de *Cuadernos de Pedagogía*, nº 242.
- EMBOLIC, Grup (1995). *Com ensenyar filosofia amb l'ajut del cinema*. Barcelona: La Magrana.
- ESPELT, R. (2001). *Jonás cumplió los 25. La educación formal en el cine de ficción 1975-2000*. Barcelona: Laertes.
- FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, J. (1988). *Cine e Historia en el aula*. Madrid: Akal.
- FERRÉS, J. (1992). *Vídeo y educación*. Barcelona: Paidós.
- FERRÉS, J. (2000). *Educar en la cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- FLORES AUÑÓN, J. C. (1982). *El cine otro medio didáctico. Introducción a una metodología para el uso del cine como fuente de las Ciencias Sociales*. Madrid: Escuela Española.
- GÓMEZ MESA, L. (1935). *España en el mundo sin fronteras del cinema educativo*. Madrid: Unión Iberoamericana.
- GORGUES, R., ENGUIX, R. y GOBERNA, J. J. (1997) El cine en la clase de Historia: un proyecto didáctico para la ESO y el bachillerato, en *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 11.
- GURPEGUI, J. (2007). La imagen práctica: contra los enfoques técnicos en la educación visual, en *Cine y habilidades para la vida. Reflexiones y nuevas experiencias de educación para la salud, cine y mass media*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, pp. 36-50.
- JIMÉNEZ PULIDO, J. (1999). *El cine como medio educativo*. Madrid: Laberinto.
- JORDI, J. y MORENO, M. (1999). *De King Kong a Einstein. La Física en la ciencia-ficción*. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.
- LLORCA, A. (1933). *Cinematógrafo educativo*. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando.

- MASTERMAN, L. (1993). *La enseñanza en los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MONTERDE; J. E. (1986). *Cine, Historia y Enseñanza*. Barcelona: Laia.
- MONTERDE, J. E., SELVA, M. y SOLÀ, A. (2001). *La representación cinematográfica de la Historia*. Madrid: Akal.
- PERRIAULT, J. (2002). *Education et nouvelles technologies: théorie et pratique*. París: Nathan.
- PLA, E. y TORRENT, K. (2003). *Taller de cine. Una propuesta didáctica para apoyar el uso del cine en las aulas*. Huesca: Gobierno de Aragón.
- PLA, E. (2005). Historia en el cine, cine en la Historia en *Trípala, Trápala. Revista de Literatura infantil y juvenil*, nº 24, pp. 33-70.
- POCHON, L.-O. (2005). Hommage a l'innovateur inconnu: un siècle de Technologies et de médias à l'école, en [http://www.ird.ch/breche/educ\\_tec.htm](http://www.ird.ch/breche/educ_tec.htm)
- PUJALS, G. y ROMEA, C. (coords.) (2001). *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas*. Barcelona: ICE.
- ROSSELLINI, R. (1979). *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo. Escritos sobre cine y educación*. Barcelona: Gustavo Gili.
- SÁNCHEZ MORENO, J. Á. (2005). *Miradas contrahegemónicas. Una educación crítica de la mirada*. Pamplona: Congreso de fuentes orales y visuales (en prensa).
- SLUYS, A. (1920). *La cinematografía escolar y post-escolar*. Madrid: Ediciones de Lectura.
- TARDY, M. (1968). *El profesor y las imágenes*. Barcelona: Vicens-Vives.
- VAL DEL OMAR, J. (1933). *Sentimiento de la pedagogía kinestésica (sedimento emocional de mis experiencias)*. Madrid: ILE.
- VV.AA. (2005). *El cine: un recurso didáctico (CD-Rom)*. Madrid: CNICE-MEC.
- VV.AA. (2005). *Pantallas sanas. TIC y educación para la salud*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

# II

## PENSANDO SOBRE...

### *La obra de Román Gubern*

*El ojo que piensa. Una cartografía temática de Román Gubern*  
por Javier Gurpegui Vidal

*La imagen y sus laberintos. Entrevista con Román Gubern*  
por Javier Gurpegui Vidal y Jesús Ángel Sánchez Moreno  
*Fotografías: Jesús Ángel Sánchez Moreno*

# *El ojo que piensa: una cartografía temática de Román Gubern*

---

Javier Gurpegui Vidal  
*Fedecaria-Aragón*

No vamos a revisar aquí la extensa obra de Román Gubern (a partir de ahora, RG) en su totalidad, aunque sí que nos hemos centrado en algunos –bastantes– de sus hitos, priorizando las publicaciones en forma de libro sobre la ingente cantidad de artículos y colaboraciones de su curriculum (Gubern, 2002a). Entendemos que aquéllas, salvo excepciones, vertebran el núcleo fundamental de sus reflexiones. Tampoco nos centraremos en su labor como investigador o docente universitario –investigador invitado en el *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) (1971-72), profesor en el *California Institute of Technology* (1975-77), en la *Southern California University* (1976-77) o en la Autónoma de Barcelona, de la que es catedrático emérito, desde su jubilación en el 2004–, ni en su actividad como director del Instituto Cervantes en Roma (1994-95) o como participante en eventos y entidades vinculadas a la comunicación visual –miembro de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando y de la Academia de Artes y Ciencias Cinematográficas de España, jurado en la bienal de Venecia (1986), presidente de la Asociación Española de Historiadores del Cine (1990-95), miembro del Comité de Honor de la *Internacional Association for Visual Semiotics*, entre otros (Gubern, 2002a; Palencia, 2005)–.

Tampoco rastreamos sus colaboraciones como asesor o guionista en la creación audiovisual, fruto de sus contactos con la Escuela de Barcelona –donde se gestó un abortado y olvidado proyecto con la Productora UNINCI (Gubern, 1997a: 159-65; Salvador, 2006: 370-74)–; fruto también de su vinculación al cine de Jaime Camino, de su voluntad de ajustar las cuentas con la imagería franquista o de su implicación en la divulgación televisiva. A alguna de

estas facetas aludiremos cuando lo requiera el desarrollo de este trabajo. Aunque sin por ello agotar las grandes líneas de pensamiento que se entrecruzan en sus escritos, nuestra intención es, arrimando *el ascua a nuestra sardina*, llamar la atención sobre aquellos aspectos puedan resultar más cercanos a los lectores y lectoras de esta revista: las luces y sombras del pensamiento histórico, la ciencia social y sus posibilidades de intervención en la realidad objeto de su estudio, la comunicación de masas y los procesos emancipadores o alienantes que tienen lugar a través de ella, la educación...

Hemos dividido este trabajo en cuatro apartados. El primero y tercero han sido establecidos con una finalidad fundamentalmente expositiva, para darnos la oportunidad de organizar las apreciaciones sobre el trabajo histórico o sobre los medios de masas. Reconocemos que, en realidad los enfoques se entrecruzan: la perspectiva de los medios que se nos ofrece es profundamente histórica, al tiempo que lo que hemos analizado como propiamente historiográfico se refiere sobre todo a un medio, el cine. Los apartados segundo y cuarto adoptan una perspectiva más transversal de la obra de RG, en la que son temas recurrentes: su reflexión sobre los límites de la representación, y su preocupación por la cuestión educativa considerada en sentido amplio, no específicamente escolar. Como iremos viendo, en estos cuatro apartados se encuentran impregnados de una constante voluntad de tomar postura ideológica y cívica respecto al conocimiento mediático, así como de difundir socialmente esta postura.

Los comienzos de RG como escritor ya vienen marcados no sólo por su preocupación por los medios, sino también por esta voluntad divulgativa. A finales de los cin-

cuenta entra a trabajar como responsable de la sección de cromos de la editorial Bruguera, donde recibe los primeros encargos para redactar libros de divulgación. Comienza escribiendo una historia del cine bajo el seudónimo de Antonio Santillana –*El cine. Historia y anécdota de un arte del siglo XX* (1962)–, para pasar más tarde, debido a la acumulación de encargos, a firmar como R. G. Bernard (1997a: 165-67). Bajo este nombre escribe una docena de volúmenes, algunos de ellos sobre temas en apariencia circunstanciales –*Las religiones* (1962)–, pero otros directamente relacionados con las preocupaciones que caracterizarían su obra posterior –*Charlot* (1962), *La cibernética. Una nueva ciencia* (1965)–. Su primer libro sin seudónimo llegará en 1965, *La televisión*, publicado también por Bruguera. Sin embargo, el mismo RG señala que su primer intento de sintetizar la complejidad de la cultura de masas contemporánea llegaría en 1968, con un encargo de Manuel Vázquez Montalbán para un libro colectivo, que se concretaría en el artículo “La cultura de la imagen” (1968), auténtico “embrión de reflexiones posteriores” (2000a: 165).

### **Teorizar la historia, historificar la teoría**

La sesión inaugural del V Congreso de la Asociación Española de Historiadores del Cine (Galicia, Octubre de 1993), titulada “Los caminos del historiador” (1995a), constituye la que quizá sea la reflexión más directamente metahistórica de RG. En ella se parte del diferente origen de la historiografía y de la teoría cinematográficas. La *conciencia de historiabilidad* la encontramos consolidada ya en 1925, con *Historie du cinéma-graphie de ses origines à nos jours*, de G. M. Coissac, autor que traslada el testimonio directo los cambios percibidos en el medio. La toma de conciencia de la fungibilidad de las películas, así como la llegada del sonoro –y la consiguiente relegación del mudo al ámbito de lo inactual– incrementarían la sensación de historicidad. La teoría del cine, por su parte, surge de la apreciación crítica de la obra de los cineastas, y de la con-

siguiente reflexión sobre los modelos de representación canónicos, muchas veces establecidos según *teorías implícitas*, no construidas verbalmente.

A partir de la articulación de estos dos discursos, su interacción a lo largo del siglo fue permanente. Por un lado, las ideologías y teorías dominantes en cada caso determinaron una percepción de la historia; así por ejemplo, André Bazin propugnaba una visión organicista de la evolución del lenguaje del cine, heredera de las ciencias naturales. Especial influencia tuvieron también las teorías sobre la historia cultural, fenómeno que explica el florecimiento de concepciones teleológicas de la historia del cine, según las cuales su devenir tenía una lógica pronosticable, que en muchos casos caminaba hacia la perfección. Y finalmente, RG señala la influencia de los códigos narrativos en las historias del cine, impregnados de la subjetividad del historiador, que construyen la historia como el relato de los avatares de un sujeto. Tras estas puntualizaciones, RG propone un doble programa de trabajo, derivado de cruzar la perspectiva entre los dos ámbitos (1995a: 16): contemplar la historia como una reflexión sobre los cambios teóricos, y percibir la teoría como una reflexión sobre la evolución.

### **El lugar histórico de Román Gubern**

Al menos en nuestro entorno, este proyecto no ha sido llevado a cabo de una forma sistemática, pero en los últimos años algunas reflexiones (Alonso García, 1995, 1996, 1999; Diez Puertas, 2003; Talens y Zunzunegui, 1998; Zumalde, 2005), aparte de la de RG, han contribuido a este doble objetivo, de doble toma de conciencia: de la historicidad de la teoría y de la lógica teórica del historiador. Alguna de estos planteamientos recientes nos va a servir para encuadrar el lugar de RG como historiador. Aunque el grueso de las obras abordadas en este apartado se refiere al cine español, queremos comenzar con alguna de las reacciones ante una obra de referencia de este autor, sobre la que se extiende en la entrevista, como es su *Historia del cine* (2001a), publicada originariamente en 1969, y objeto

de sucesivas ampliaciones hasta la última de 1995. Las críticas hacia esta obra de un autor concreto, Luis Alonso García, nos van a servir de apoyo inicial para nuestra exposición.

Para este autor, el proceso de constitución epistemológica de la historia del cine corre paralelo a su institucionalización académica. En ella podríamos encontrar cuatro edades: “los biógrafos primitivos (el parto), los cronistas antiguos (la infancia), los eruditos clásicos (la adolescencia) y los académicos modernos (la madurez)” (Alonso García, 1999: 19). La primera alcanzaría hasta 1920, y su soporte principal estaría formado por panfletos de carácter hagiográfico y nacionalista, a través de los cuales cada autor, generalmente *testigo implicado* proceden a relatar lo que ocurre en su presente. Serán los *cronistas antiguos* (1920-1940) quienes testimonien la evolución de lo meramente técnico hacia el arte y el lenguaje. Para ello, claro está, hace falta una línea del tiempo que establezca la progresiva maduración *universal* del cine, aunque en muchos casos éste se reduzca al cine de Hollywood o al occidental. Sobre ese eje, una vez cumplidos los primeros cincuenta años del medio, los *eruditos clásicos* (1940-70) aportarán el rigor académico de quien conquistó las cátedras universitarias, y los grandes proyectos enciclopédicos con pretensiones de totalidad aspirarán a profundizar en todas las películas, producidas en el mundo entero.

Se consolida así una historia *universal* por definición, que explica o interpreta el pasado del cine en su globalidad, que se

considerará la cumbre de todo el saber histórico sobre el cine, y servirá de referencia para cualquier divulgación, como por ejemplo los planes de estudio. La aparente solidez de este edificio lo predispone para la ilusión de la autosuficiencia, convirtiendo la historia del cine en “*un gran tratado monumental a través de los grandes jalones (obras, autores, estrellas, estudios, géneros, estilos) desplegados sobre el fondo de la creación y producción estándar y en el que destaca, la continua evolución de un organismo autónomo (el cine) en la conquista de las más altas cotas de desarrollo estético*” (Alonso García, 2000: 27). El objeto de estudio se cosifica, se hace autónomo de los intereses ideológicos y fuerzas sociales, obviándose en todo momento la reflexión crítica o toma de conciencia sobre el trabajo del historiador.

Para Alonso García, la *Historia del cine* de Gubern se escribe en el declinar de esta forma de hacer, y constituye “la base del saber histórico sobre cine de varias generaciones españolas de aficionados y estudiantes” (1999: 27). Aunque en su opúsculo de 1999 este autor matizaría la contundencia de sus críticas<sup>1</sup>, fue precisamente en el trabajo aportado al V Congreso de la AEHC donde el cuestionamiento se hace más radical. Junto a otros autores como R. J. Spottiswoode, Giuseppe Lo Duca, Georges Sadoul, Charles Ford o René Jeanne, RG sería el representante de una postura llamada *segregacionista* por su voluntad de establecer la autonomía de ese objeto de estudio que sería la historia del cine. Esta autonomía convierte a la historia del cine en un *objeto absoluto*, desgajado tanto de la subjetividad del

<sup>1</sup> Aclara Alonso García a pie de página: “Ningún trabajo de crítica metodológica mencionado al principio de este trabajo ha hecho tanta mella en mí como la reconversión de un familiar, estudiante de bellas artes en los setenta, cuando me señalaba el páramo intelectual de la época respecto a la consideración sobre el cine y el gran hueco que el libro de Gubern venía a llenar. Es precisamente esta contextualización socio-cultural la que se olvida demasiadas veces en la reflexión metodológica y no vale traerla a cuento como una excusa final y colateral: debe ser el eje de una determinada reflexión, la que aquí nos planteamos... y de un determinado reconocimiento a un papel jugado por determinados historiadores españoles en su labor de expansión del saber historiográfico” (1999: 27). De todas formas –dicho sea también a pie de página– la persistencia de la crítica de Alonso García hacia RG tiene algo de intento de *matar al padre*, necesario para alcanzar la autonomía, en este caso por parte de una generación de historiadores. Por otro lado, no resulta muy afortunado por parte de Alonso la utilización del término *edad*, excesivamente impregnado del biologismo y narrativismo que tanto critica, para referirse a las etapas historiográficas.

autor como de la historia general (1995: 247). Sin embargo, aparte de la exageración de estas afirmaciones –la aparición del contexto sociopolítico en el manual de Gubern es mucho más frecuente que todo eso– nosotros entendemos que RG ocupa una posición intermedia entre diversos modelos de *hacer historia*, y que sus trabajos presentan un carácter plural y heterogéneo, sin que ello su obra deje de presentar unas líneas de coherencia.

La cuarta edad, la de los *académicos modernos*, es el resultado de una confrontación entre la historia y la teoría, como la que también propone RG, que llevará por una parte al encuentro con discursos hasta entonces ajenos, como la sociología, el feminismo, la narratología o la semiótica, y por otra a la problematización del trabajo historiográfico. Por ello desde ese momento se acuñan conceptos metodológicos que implican tanto las formas del cine como los factores vinculados a su contexto –*cine primitivo, modos de representación...*–. Las *historias generales* se disgregarán ahora en monografías, tendentes a retratar los distintos cortes temporales como el punto en el que se entrecruzan las fuerzas y tensiones de las formas, las ideologías y las sociedades. Cuando se ofrece un panorama global, será el resultado de poner en relación los distintos *fragmentos*, bien a través de la detección de problemas históricos significativos a través de sucesivos cortes sincrónicos –como hace Vicente J. Benet (2004) con su rastreo en cuestiones transversales como el cine de ficción, los *otros* modelos cinematográficos, o la industria cinematográfica vinculada al ejercicio de la censura–, bien a través de la incorporación de trabajos monográficos de autores individuales en trabajo colectivo –en la línea de la *Historia General del cine* coordinada por Jenaro Talens (1998), o del empeño coordinado por Aristarco que RG nombra en la entrevista–.

### *El caso español*

Pero quizá resituando la historiografía en el contexto hispano pudiéramos adquirir nuevas perspectivas. Para Diez Puertas (2003: 13-16), RG se situaría en un frente de

reacción a la historiografía oficial de la dictadura. En los años cuarenta, una vez se emudecieron o relegaron los intentos previos a la guerra de llevar a la historia el cine español –protagonizados por Juan Piqueras o Florentino Hernández– autores como Juan Antonio Cabero, Carlos Fernández Cuenca o Fernando Méndez-Leite Von Haffe representarían el discurso del franquismo, con sus métodos cronísticos de acumulación de títulos y con sus análisis pretendidamente objetivo pero ideológicamente sesgados. Tras la muerte del dictador un segundo ciclo, *la generación de los profesores*, con autores como RG, se dirige a desmontar la mitografía anterior, producirá las primeras tesis doctorales sobre cine y dedicará parte de sus esfuerzos a la docencia universitaria. Precisamente el trabajo académico se convertirá en el punto de partida de un tercer ciclo, aparecido en los noventa, donde ya es menos frecuente el paso previo por la crítica cinematográfica (o, como en el caso de RG, el ámbito divulgativo), que priorizarán claramente las monografías frente a las historias generales.

La preocupación de RG por la historia se concreta, pues, *a la contra* de la cinematografía franquista y sus instituciones. Y en ese empeño no será el único: Imanol Zumalde (2005: 426 y ss.) señala la eclosión a comienzos de los setenta de historiadores que desde distintas posiciones serán el contrapunto crítico del oficialismo, como los colaboradores de los colectivos “Marta Hernández” o “F. Creixels”. Ambos grupos, formaron un Nuevo Frente Crítico, cuyos rasgos generales sistematiza Zumalde (*Op. Cit.*: 428-30): desde el materialismo histórico marxista y la praxis de un cineclubismo marginal, los autores asumen que el sector en España es incapaz de generar un cine autogestionado y competitivo, y que esta dependencia del proteccionismo oficial no hace sino perpetuar los intereses de los productores capitalistas, por lo que se propone la retirada de todo tipo de protección.

El punto de mira del Frente no sólo se encontraría la administración franquista, sino también todo ese caldo de cultivo crítico y teórico cercano a la estrategia posibilista del PCE, que tuvo su primer hito en las fa-

mosas Conversaciones de Salamanca (1955), que contaba con autores como Fernando Lara, Diego Galán o César Santos Fontenla, y que apoyaba un cine crítico respecto a la sociedad española, aunque producido en las condiciones políticas e industriales realmente existentes. Éste era el caso no sólo de autores como Bardem, sino también otros más jóvenes como Saura o Miguel Picazo, que habían contado con la complicidad del Director General de Cinematografía, el aperturista José María García Escudero. A pesar de reconocer el valor de autores o películas en concreto –pensemos en el caso de Saura–, RG siempre se mostró crítico con este Nuevo Cine Español, al que en su momento definió como el más relevante de los *subgéneros* de nuestro cine (1974a: 12), mera imitación del *cine de autor*, pero sin las libertades políticas inherentes a tal condición. Años más tarde (1997a: 200) explicaría cómo el inconformismo de los jóvenes directores, convenientemente expurgado por la censura previa, buscaba cómplices para sus neurosis autorreprimidas entre un público tan reprimido como ellos.

### **Un proyecto historiográfico crítico y plural**

Zumalde (Op. Cit.: 435) sitúa los primeros libros históricos de RG en un terreno intermedio entre la crítica radical y la contemporizadora. Nosotros, sin embargo, refrenaremos este afán clasificatorio, para señalar fundamentalmente tres cosas. Desde estos momentos, Gubern no sólo despliega sus planteamientos historiográficos contra el franquismo, sino también contra formas de apertura o diálogo que no terminaban de romper con su lógica. En segundo lugar, RG está aprovechando la oportunidad para llevar a cabo un *desquite histórico* de recuperación de la memoria reprimida que, aunque se concentra especialmente en trabajos y encargos de estos primeros años de la transición, desarrollará sistemáticamente a largo del resto de su obra, rebasando los límites del franquismo. Temas como la censura en España, la recuperación del cine republicano y de los exiliados o el cine franquista, se abrirán a otros tipos de presión

política sobre el cine o a la imagen cinematográfica de los autoritarismos, como ocurrirá cuando RG aborde el *macarthismo* (1991b) o el cine de Leni Riefenstahl (2005a, 2005b), polémica directora cuyas memorias prologó (2002b). Una última precisión es que, sobre todo en los primeros años de la transición, RG opta por las soluciones expositivas y metodológicas que mejor se adecuan a las tareas de divulgación y denuncia de su amplio proyecto historiográfico. Pero vayamos caso por caso.

Encargado por la Editorial Euros, al filo de la muerte del dictador aparece *Un cine para el cadalso. 40 años de censura cinematográfica en España* (1975), de RG y Doménec Font, libro que impulsó a García Escudero a publicar, a modo de réplica, su libro *La primera apertura. Diario de un director general* (1978), y cuyos autores rechazaron el premio concedido por el reaccionario Círculo de Escritores Cinematográficos (Gubern, 1997a: 273 y 334-35). En esta publicación RG esboza lo que años más tarde será su tesis doctoral, presentada en la Facultad de Derecho de la Autónoma de Barcelona y publicada bajo el título de *La censura. Función política y ordenamiento jurídico bajo en franquismo* (1981). Un libro de los hermanos Pérez Merinero, *Cine y control* (1975) ya había abordado críticamente la censura, entendiéndola como un instrumento al servicio de una correlación de fuerzas de poder, propias de una determinada situación político-social, que es la que realmente hay que cuestionar. Apoyado en un amplio bagaje empírico, en su tesis Gubern la describe como un instrumento jurídico para el control político del cine, al tiempo que un centro de tensiones, no sólo con los cineastas censurados o con la resistencia democrática, sino también entre los sectores en que se apoyó el franquismo: falangistas, nacionalcatólicos o tecnócratas.

Junto a la censura, la otra causa inicial del raquitismo del cine de la dictadura fue el exilio –cuando no el silenciamiento– de los numerosos profesionales identificados con la causa republicana. Destinado inicialmente a engrosar una historia general del exilio republicano, RG publica en 1976 su *Cine español en el exilio*. Dada la escasez de

investigaciones previas –como único antecedente de esta investigación, se nos señala el artículo de Joaquín Aranda *Le véritable cinéma espagnol es-il américain?* (1959)–, el autor opta por el establecimiento de un catálogo ordenado de profesionales exiliados, dedicando especial atención a directores, como Buñuel o Alcoriza.. El eje interpretativo vertebrador de la información factual es la voluntad de demostrar que la represión política frustró una industria endeble pero prometedora (1976: 13). Desde estos momentos, a pesar de que su mismo autor en seguida constató lo incompleto de su nómina (Gubern, 1997a: 334), el libro se constituye en referencia inevitable<sup>2</sup>, hasta el punto de que muchos autores no han hecho sino prolongar miméticamente su investigación (Elena, 2006: 340-41).

Como era de esperar, este movimiento de recuperación favoreció la revisión del cine producido durante la II República, que cristaliza en tres publicaciones fechadas en el mismo año. Por un lado, *Cine español de la República* (1977) de Manuel Rotellar y *El cine sonoro en la II República (1929-1936)* (1977a), del mismo RG. Destinado a formar parte de un proyecto editorial más amplio sobre el cine español, y optando Rotellar por un planteamiento más distanciado, RG prolonga la tesis sobre el exilio, buscando demostrar que la sublevación de Julio del 36 interrumpió el proceso de consolidación industrial y estético iniciado en la II República. Lo que no implicaba que el cine republicano contuviera unas implicaciones ideológicas uniformes, como se comprueba al contraponer la figura del tradicionalista Florián Rey con el cosmopolita Perojo. Desde planteamientos ideológicos opuestos a

Rotellar y Gubern, se publica *El cine republicano español (1931-1939)*, de José María Caparrós Lera<sup>3</sup>, autor que vendrá a reciclar los principales tópicos de la historiografía franquista, y que a partir de ese momento aspirará a convertirse en el contrapunto ideológico de los planteamientos de Gubern (Zumalde, 2005: 442-43).

Se han tachado estos dos libros (1976, 1977a) de maniqueos, por la excesiva benevolencia con la que se nos dice (Zumalde, 2005: 341) que es tratada la producción republicana y del exilio. Sí que se incurre en algún razonamiento forzado interesadamente, como el sutil cambio de enfoque que RG opera sobre el título del artículo de Aranda año 59, ya que se traduce su interrogante como “si el cine latinoamericano no ha sido en cierta medida español” (1976: 16), y no al revés, juicio que deja en una situación de injusta inferioridad a la industria y creadores de Latinoamérica (Elena, *Op. Cit.*: 343). Sin embargo, ello no debería empañar la globalidad de la investigación. Existe más bien una intencionalidad ideológica y cívica de adecuar el enfoque a cada tema tratado, buscando la mayor eficacia expositiva al tiempo que la claridad en la denuncia: la elaboración de una información silenciada en el caso del exilio y la síntesis argumentada en el caso republicano. Y en ambos casos, un sesgo *macro*, de manera que la atención dedicada a los textos era mucho menor en comparación con las cuestiones más estructurales (Zumalde, 2005: 436).

Sin embargo, RG (1977b) también ofrece un ejemplo de detallado análisis de contenido de una película tan emblemática como *Raza* (1941), dirigida por José Luis Sáenz de Heredia a partir de un guión de Francisco

<sup>2</sup> Posteriores investigaciones han matizado algunos aspectos del trabajo empírico de Gubern. Así, Santiago de Pablo, en su libro sobre el cine en el País Vasco durante la Guerra Civil (2006), rebate algunas informaciones aportadas por Gubern, especialmente en esta obra sobre el exilio (1976: 201-203), pero también referidas a la posterior sobre la Guerra Civil (1986a: 29, 60), relativas a algunas producciones que nunca llegaron a existir, como el documental británico *Children of Spain* y las películas de José María Beltrán *La división perdida* y *Guernika* (2006: 318-24). En todo caso, esto demuestra el valor de referencia –no de mero totem al que hay que rendir pleitesía– que la obra de RG continúa teniendo.

<sup>3</sup> Precisamente en la introducción a un libro de Caparrós (1981: 16) Luis Gómez Mesa perpetúa la perspectiva franquista al señalar que tanto Caparrós como Gubern y Rotellar incurren en el mismo error: no hubo un cine republicano español que mereciera tan denominación. Fue un cine que se hizo durante la República, “sin finalidad política alguna, excepto unas pocas películas, que fracasaron por su mala calidad”.

Franco, oculto bajo el seudónimo de Jaime de Andrade. Adoptando una mirada a mitad de camino entre la crítica ideológica y el psicoanálisis frecuente en aquellos años, RG analiza la película como una forma de ensueño en la que Franco proyectó su propia historia familiar, al tiempo que intentaba cumplir sus deseos de grandeza a través de la automitificación<sup>4</sup>. Sobre esta perspectiva volvería posteriormente (por ejemplo, 1986a: 93-100), e incluso profundizaría (Gubern, 2002-2003), con ocasión de su participación en algunas películas centradas en el franquismo, algunas de ellas sobre la figura del dictador –*Raza, el espíritu de Franco* (1977) de Gonzalo Herralde, *Esperame en el cielo* (1986) de Antonio Mercero, *La vieja memoria* (1977), *Dragon Rapide* (1986), *El largo invierno* (1991) (las tres de Jaime Camino) y la serie de televisión *Los días vividos* (1991)– o del descubrimiento en la Fimoteca de Berlín de la primera versión de *Raza* (diferente de la posteriormente estrenada en 1950, a la que se le habían eliminado las alusiones propiamente fascistas) (1997b).

El proceso de *ajuste de cuentas* histórico estaba condenado a culminar con una panorámica de las películas relacionadas con la Guerra Civil (1986a), otro encargo, esta vez de Pilar Miró bajo los auspicios de la Fimoteca Española, donde no sólo se revisaba la producción de los dos bandos, sino también se atendían las producciones extranjeras y la evolución del tema en el cine posterior. Posteriormente, RG volvería sobre esta cuestión para ahondar en aspectos concretos como la producción de cortometrajes (1996a) –aunque sin la necesaria reflexión teórica sobre qué se debe entender por *cortometraje* en aquellas coordenadas– o de documentales (2001b). La investigación republicana, por su parte, se verá prolon-

gada más tarde en distintas direcciones, a través de monografías. Quizá la más importante de ellas sea el trabajo sobre la vida y obra de Benito Perojo (1994a), cineasta denostado desde la izquierda y la derecha por afrancesado, elitista y apátrida, y al que aquí se reivindicará como forjador de un profesionalismo que no obstaculiza la expresión personal o la elaboración estilística, así como de una voluntad de comunicación popular que traía aparejada la afirmación de una cultura laica e ilustrada y la consolidación industrial del sector cinematográfico (1994a: 462-66).

Si tanto Perojo como el Buñuel de la productora Filmófono tenían clara esta vocación populista, éste último se convertía además en el paradigma de otra importante vertiente expresiva: el cine entendido como vanguardia. Por ello, no es de extrañar que una buena parte de los trabajos de RG sobre Buñuel cristalizaran en *Proyector de luna. La generación del 27 y el cine* (1999), libro que revisa la vanguardia cinematográfica española desde Ramón Gómez de la Serna hasta la II República, centrando su atención en aspectos poco estudiado hasta entonces como la programación del Cineclub Español (1928-31) (1999: 279-389), a la que somete a un minucioso análisis, confirmando una asimetría en la que “el desierto cinematográfico español” viene a ser el *hermano pobre* de la vanguardia (1991a). El resultado se plasmará un estudio de estructura desigual, aunque portador de importantes datos. Todavía años más tarde RG volvería a otro referente de la vanguardia republicana y del “exilio interior”, el colaborador de las Misiones Pedagógicas José Val del Omar (2004), autor donde se entrecruzan el documentalismo, el impulso educativo y la experimentación. El cine producido durante el franquismo ha sido una constan-

<sup>4</sup> Curiosamente, a pesar de lo evidente de sus planteamientos, este libro es uno de los que más ampollas ha levantado. Hace pocos años, se reeditaba el guión de *Raza*, con un texto introductorio de Ricardo de la Cierva (1997), repleto de irracionalidad –de la mala– y de argumentos ad hominem contra RG. Como quiera que este documento no aporta más interés intelectual, quede tan sólo aquí constancia de su existencia, en un momento en el que distintos discursos revisionistas de carácter neofranquista adquieren un alarmante protagonismo en nuestro entorno (incluyendo algunos ataques a RG desde el entorno de Gustavo Bueno).

te en RG, pero no ha sido objeto de ningún libro sistemático, si exceptuamos su inédito sobre los años 50, procedente del abortado proyecto de Pérez Perucha (1997a: 270). Con todo, es importante reseñar la existencia de un estudio sobre Carlos Saura (1979a), encargado por el Festival de San Sebastián, que revisa sistemáticamente la obra del director aragonés hasta aquel momento, y que resulta difícil no relacionar con los trabajos del autor sobre la vanguardia y la modernidad.

En 1995 aparece *Historia del cine español*, publicación de autoría colectiva en la que RG, aparte de asumir una revisión de sus planteamientos sobre República y Guerra Civil (1995b), asume la escritura de un prólogo en el que pasa revista a los principales problemas de esta historiografía: prejuicios acerca de su interés histórico, desidia en la conservación del patrimonio fílmico, mutilación y destrucción de materiales durante el franquismo, abundancia de información falseada por un factor u otro, complejidad derivada de su bicapitalidad (Madrid y Barcelona)... También se señala que existen estudios monográficos, pero que a diferencia de otras cinematografías, el cine español “no ha inspirado todavía un libro de historia global digno de tal nombre, diseñada y escrita con unidad metodológica y organicidad” (1995c: 9). Como ya se ha dicho (Zumalde, 2005: 476), ese libro no es el que sigue a este prólogo: la lectura textual no acaba de ganar protagonismo y no se acaba de conjugar adecuadamente ese juego entre continuidades y segmentos al que se refiere RG –“el cine español ha sido un cine tejido sobre vistosas discontinuidades políticas, pero sostenido por continuidades subterráneas” (1995c: 16)–. Puede que esto se deba, al menos en parte, a una periodización política, no cinematográfica, que además no es completamente homogénea, ya que los

dos primeros capítulos –cine mudo y sonoro– se establecen según un criterio técnico (Zunzunegui, 2005: 34). Siendo un libro valioso, se ve cuestionado por las excesivas pretensiones.

Sin embargo, no es el único con este problema. Algunas afirmaciones del mismo Zunzunegui en la introducción a su libro sobre el cine de los sesenta, incurrir en el edénismo de situar su trabajo, junto al libro de Castro de Paz (2002) sobre los cuarenta, como los jalones iniciales de una historia “que active una *nueva memoria* en relación con nuestro cine”, y llama a que otros vengan con nuevas aportaciones para conformar “un panorama renovado, al mismo tiempo analítico y omnicompreensivo, de los avatares del asendereado cine español” (2005: 12). Sin embargo, cuando alguno de los forjadores de esta interesante renovación historiográfica concretan sus modelos alternativos en obras realmente existentes, incurrir en una benevolencia excesiva<sup>5</sup> en comparación con el rigor que se aplica a los modelos cuestionados.

No es de extrañar, por consiguiente, que fracasen los intentos de sintetizar “otro trayecto” (Castro de Paz y Pena, 2005) para la cinematografía española, ya que no consiguen articular de forma coherente esa supuesta *alteridad*, por falta de paciencia ante un corpus de investigaciones que es el que es. Bien es verdad que algunas afirmaciones teóricas de Gubern ostentan un poso historicista contra el que es fácil reaccionar, como cuando sitúa en la base de este conocimiento “la causalidad lineal de los hechos históricos” (1997a: 358), frente a otras formas, como el corte sincrónico que muestra las tensiones existentes en un determinado momento histórico. Tensiones respecto a las que la linealidad histórica opera como el vendaval del progreso según Walter Benjamin, que impide que el Ángel de la Histo-

<sup>5</sup> Alonso García (1999), sin ir mas lejos no resalta las irregularidades de la Historia General del cine coordinada por Jenaro Talens (1998), que en ocasiones amenaza con convertirse en una mera yuxtaposición de trabajos individuales, dotados de los mismos lastres que esa *historia monumental* que tanto se cuestiona. De la misma forma que otra propuesta, basada en la creación de discontinuidades, como es la de Vicente J. Benet (2004), no es exactamente un libro de historia, sino un manual que también otras cuestiones de estética, proponiendo un determinado enfoque sobre el que ofrece ejemplos.

ria se detenga ante la catástrofe. Pero también es cierto que la de RG se trata de una obra plural en lo metodológico, que también ha sabido ahondar en esas tensiones, y un eslabón indispensable de la reconstrucción de nuestra historiografía.

### Los límites de la representación

Desde el momento en que se articulan las preocupaciones del Gubern adulto, paralelamente a las investigaciones propiamente historiográficas, nuestro autor muestra un especial interés por lo que aquí llamamos los *límites de la representación*. Y con el vocablo *límites* intentamos formular una concepción que aluda tanto a los límites externos como internos de la representación visual, por mucho que resulte difícil establecer una frontera meridiana entre ambos. Probablemente los externos sean más fáciles de definir: ya hemos hablado de la censura franquista, y aludiremos a otras formas de presión como el *macarthysmo*. Sin embargo, como las imágenes se mueven en sociedad, cuando no están prohibidas, perseguidas por motivos administrativos o sujetas a usos que controlan ideológicamente su significación –como la propaganda o la militancia política–, se ven jerarquizadas o excluidas de lo que en cada momento se considera *buen gusto*, subordinadas a determinados usos *prácticos* –no expresivos– como la excitación pasajera de quien contempla un *porno*, o puestas en la imposible tesitura de expresar lo inefable, como en el caso de la imagen religiosa.

RG profundiza en los límites de la imagen figurativa, sobre todo en el marco de la acusada alternancia entre estandarización y originalidad, especialmente significativa en la cultura de masas (1988a: 109-161). Aunque las reglas que gobiernan los mensajes icónicos se basan en la previsibilidad, y la novedad obstaculiza la comprensión, también es verdad que la repetición estandarizada produce una entropía, un desgaste que favorece las transgresiones en las formas y en los estilos. Así, el cuestionamiento del canon clásico propio del ciclo Renacentista se hará más acusado con el desarrollo

de la cultura de masas (Panofsky, citado en 2004b: 44), aunque habría que esperar a las vanguardias históricas para asistir a la vulneración sistemática y organizada de la mimesis naturalista.

### Vanguardia y transgresión

Estas situaciones de transgresión surgidas a lo largo del siglo XX, llámense vanguardia, experimentalismo, modernidad o *underground*, constituyen una de las líneas de investigación de RG. La asimetría diagnosticada por Gubern para el cine vanguardista español (1991a), adquiere una nueva perspectiva si hablamos de la situación internacional. El cine alcanza su clasicismo a espaldas de la literatura y el arte contemporáneos, que justamente están de vuelta de su etapa clásica. Este *paso cambiado* ha llevado a Vicente Sánchez-Biosca a hablar de las relaciones entre vanguardia y cine como un terreno de conflictos, encuentros y fronteras (2004). Antes aludimos a los estudios sobre Buñuel y la vanguardia histórica (1999), Val del Omar (2004a) o Saura (1979a), como autores de *ruptura*, pero estos ejemplos forman parte de un proceso más amplio. Ya en 1969 RG había publicado la primera edición de su estudio sobre uno de los referentes del cine europeo, *Godard polémico* (1974b), un autor que especialmente en aquel momento aunaba la experimentación formal con la lucha ideológica. Características éstas que también llevarían a Gubern a publicar algunos escritos de otro cineasta vanguardista y militante, como fue el caso de las *Reflexiones de un cineasta*, de Sergio M. Eisenstein, para la que además escribió un prólogo (1970) pionero en España, al igual que la edición.

Hay que señalar que RG no idealiza las subversiones de carácter artístico. Son muy frecuentes en su obra las llamadas de atención contra los discursos que, al ser más agresivos en el plano simbólico que en real, son fácilmente tolerables por el poder, como es el caso del cine *underground* estadounidense (1977c: 113-14). Años después, constata diferencias estéticas y políticas entre la primera vanguardia y el lenguaje del *videoclip*: si las primeras perseguían “un

efecto de extrañamiento, de provocación, de desautorización de la percepción y hasta de agresión sensorial”, los segundos “depredaron los estilemas de aquellas vanguardias para conseguir el efecto opuesto de fascinación y de la seducción hipnótica, destinada a desembocar en el acto consumista de la compra del producto publicitado” (2000a: 55). Finalmente, en el ámbito del arte contemporáneo, la ausencia total de normas ha generado un nominalismo subjetivista –es arte aquello que *yo* designo como arte– que obstaculiza el alcance de la subversión, aunque no, como veremos, la aparición de escándalos (2004b: 45-46).

En todo caso, teniendo presente la inevitable trivialización del gesto transgresor, la formación estética e intelectual de RG se produce en momentos de importantes cambios en lo audiovisual: la crisis de la narrativa clásica y su repercusión literaria; el aprovechamiento de las dimensiones plásticas de la pantalla cinematográfica, en una continuación de las investigaciones de la vanguardia; la importancia del *cinéma-vérité* y los discursos periodísticos como modalidades de reconstrucción crítica de la realidad; la exacerbada toma de conciencia de las dimensiones políticas del discurso de cine; la tensión entre el espectáculo de masas y las preocupaciones de los *auteurs*; el papel educativo del medio televisivo y las prestaciones del soporte vídeo para agilizar e incluso democratizar el proceso de rodaje y difusión; la consolidación de los circuitos *underground*, etc... Casi ninguna de estas cuestiones resultaba completamente inédita en aquel momento, ya que algunas habían sido formuladas casi desde los primeros balbuceos del medio. Pero sí que eran preocupaciones de la *modernidad cinematográfica*, continuamente renovadas, que se habían constituido en contrapunto de las formas de cine más convencional.

Esa conflictiva toma de conciencia, tan propia de las vanguardias, sobre los límites las formas artísticas y su difusa frontera con la experiencia vital, encontraba una continuidad histórica no sólo con los *nuevos cines* que arrancan a finales de los cincuenta, sino también con distintas formas de experimentalismo que salpican la historia vi-

sual del siglo XX. A todas estas cuestiones pasa revista RG en otro encargo, esta vez para la Biblioteca “Grandes Temas” de Salvat, titulado *Cine contemporáneo* (1973a), llamando la atención sobre una nómina donde se dan cita tozudos y renovados vanguardistas como Buñuel, *enfants terribles* de Hollywood –Losey, Kubrick, Welles–, forjadores del neorrealismo y de sus derivaciones más politizadas –Rossellini, Visconti, Antonioni, Fellini, Rosi, Pasolini, Ferreri, Bertolucci–, miembros de la *nouvelle vague* –Resnais, Godard, Truffaut–, individualidades renovadoras dentro del cine europeo –Bergman, Saura, Polansky– e incluso activistas de los *terceros cines*, como el brasileño Glauber Rocha.

### *La iconografía maldita*

Sin embargo, habría que esperar unos cuantos años para que RG llevara a cabo una reflexión sistemática sobre los límites de la imagen, algo que ocurriría con la primera edición de *La imagen pornográfica y otras perversiones ópticas* (2005b). El germen de esta obra –publicada originariamente en 1989, ampliada y actualizada en 2005– se encuentra en el encargo frustrado de un libro sobre la representación del mundo obrero en el cine, dirigido a conmemorar el centenario de la UGT (1997a: 376). Está compuesta por una serie de ensayos centrados en diversas “provincias iconográficas malditas” alternativas al *buen gusto* burgués, como las imágenes pornográficas, religiosas, las relativas a la militancia política o social –generadas por el nazismo o por el movimiento obrero– o las que representan el dolor o la muerte. En la posterior *Patologías de la imagen* (2004b) profundizaría en estos temas, abordando de manera más precisa cuestiones como la falsificación, la representación de la divinidad –y su vinculación con la iconoclasia, como también ha estudiado Alain Besançon (2003)–, los usos visuales del cristianismo, la iconografía del sexo –no necesariamente pornográfica– y los videojuegos.

Todo ello va acompañado en este segundo libro de un capítulo teórico sobre los problemas y conflictos generados alrededor

de la imagen (2004b: 7-49). Y decimos *alrededor* porque para RG la imagen en sí misma no tiene patologías, sino *sociopatologías*, ya que las imágenes figurativas son el producto social de la negociación entre lo perceptivo y lo cultural. A lo largo de la historia ha sido más frecuente la censura icónica que la relativa a otros discursos, probablemente por la eficacia emocional de las imágenes, relacionada en parte con su mayor concreción significativa frente a lo verbal. Si nos referimos a las imágenes artísticas, pensemos que su producción se encuentra ligada a la ruptura de lo convencional. Ahora bien, si el pensamiento no delinque, ¿cómo lo hace la representación plástica? La imagen opera inserta en un proceso comunicativo, en el que el paso de la idea a su materialización es fundamental para el estatuto jurídico de la representación. La transgresión puede tener muy distinta naturaleza –negación de una verdad doctrinal, infracción de reglas, comisión de ofensas, cuestionamiento de límites conceptuales o físicos– de manera que los criterios que vulnera no siempre son normas explícitas, sino que se organizan en imaginarios colectivos dominantes, en referencia a los cuales se originan los imaginarios subalternos o divergentes.

El conjunto formado por *La imagen pornográfica...* y *Patologías de la imagen* constituye una recapitulación no sólo de una vertiente de las investigaciones de RG alrededor de la censura y cine franquistas, sino también de su preocupación por los totalitarismos en relación con la imagen. Y con *totalitarismos* no nos referimos sólo al fascismo, sino también a esa dimensión represiva de las sociedades democráticas, que afloró de manera especialmente transparente en Estados Unidos durante el *mac-carthysmo*, objeto de estudio de *La caza de brujas en Hollywood* (1991b). Publicado en 1970, en pleno franquismo, y ampliado en 1987 con un post-scriptum en parte autobiográfico, este libro se retrotrae a la paranoia anticomunista previa a MacCarthy, para descender a casos concretos entre los que figuran Buñuel o Alvah Bessie, colaborador de Gubern en el guión de *España, otra vez* (1968). Bajo el alcance divulgativo de su

carga informativa es evidente la denuncia directa del fanatismo anticomunista, y por consiguiente del régimen franquista.

La cuestión de los límites también había sido abordada por RG en relación a la representación de lo terrorífico. Ya en los setenta había coordinado la edición de un libro sobre una película emblemática como *King Kong* (1933), donde se recogían críticas contemporáneas a su estreno y posteriores, que mostraban la irrefrenable capacidad de sugerencia de este popular clásico, generador de implicaciones psicoanalíticas, antropológicas o surrealistas (1974c). Poco después publicaría *Las raíces del miedo. Antropología del cine de terror* (Gubern y Prats, 1979), cuya parte central reelabora distintos artículos de Joan Prat sobre los mitos del género –Drácula, el hombre-lobo, Frankenstein, la momia o la “mujer rebelde”–, y donde RG se responsabiliza de una parte global (1979: 9-46), resultado de un curso impartido en el *California Institute of Technology* (1997a: 286-87) sobre “El cine de terror: un espejo social de la vida inconsciente”. Frente a sus fuentes literarias, el terror cinematográfico produce una fuerte “sensación de realidad”, lo cual lo predispone para convertirse en el barómetro de situaciones sociales traumáticas, favoreciendo en ocasiones un escapismo que indirectamente relaja las tensiones. Sobre unos cuantos ejes míticos, como la vida después de la muerte, la monstruosidad, la tiranía o la pérdida de la identidad, se produce una hipercodificación, lo que ha degenerado en la repetición mimética característica de los subgéneros. A comienzos de los ochenta, desde la revista *Contracampo* analizaría el acelerado *aggiornamento* que en aquellos años sufría la mitología del género (2007).

## ¿Hacia una teoría “transparente” de los medios?

### *Cuestiones de método*

En la ciencia social parecieran tener más fuerza los autores que vienen asociados al correspondiente método o teoría, del cual son responsables intransferibles. Foucault

tiene su *genealogía*, Derrida la *deconstrucción*, Habermas la *acción comunicativa*, Adorno su *ética de la memoria* –aunque no me consta que él la llamara así–, Castells la *sociedad-red*... Sin embargo, no existe nada parecido a una *teoría Gubern*. Salvo por su preferencia por una serie de temas, ni siquiera se le identifica como seguidor de un autor o de una escuela en concreto. De la revisión de su obra historiográfica hemos inferido su eclecticismo metodológico, así como su preferencia por desarrollar trabajos históricos frente a la reflexión teórica sobre la historia. Todo lo cual no implica que no hayan tenido lugar estas reflexiones, o que no haya una coherencia teórica en su obra, cosa que de alguna forma estamos constatando aquí.

En el título de este apartado hemos llamado *transparencia* a esta cualidad de la teoría de RG, relativa tanto al cine como a los medios de comunicación en general. Y lo que nos proponemos aquí es delimitar esta relativa transparencia. Si buscamos sus causas biográficas, podríamos asociar su origen a la amplitud de sus intereses y formación iniciales –electrónica, derecho...–, así como a lo heterogéneo de su labor divulgativa inicial. Sin embargo, seguir en esa dirección resultaría excesivamente personalista, y aquí nos interesa una reflexión de mayor calado teórico. Por ejemplo, partir de la base de que para RG el uso cotidiano e intuitivo de las imágenes precede a su teorización. Así, el autor asocia los años sesenta a la idea de modernidad por la vitalidad con la que eclosionaron las imágenes “de revistas gráficas, de la publicidad, de los *comics*, del *pop-art*, de los nuevos cines” (1997a: pp. 155-56). Este *renacimiento icónico* tuvo su correlato en la reactivación de disciplinas relacionadas con el lenguaje, que se aplicaron a la comunicación de masas, la antropología social, el estructuralismo o la semiótica.

La percepción lúdica y hedonista inicial se vio acompañada de conceptos para facilitar la comprensión de la cultura de masas como el *kitsch* o el *camp*, entonces sin connotaciones negativas. Sin embargo, si esta percepción estética fue moldeada por Gillo Dorfles, el final de la década viene protago-

nizado por las ideas de Marcuse (*Op. Cit.*: p. 158). Como estamos viendo aquí, el pensamiento sistemático, así como la preocupación ideológica y cívica es una constante en RG, pero estos factores no deben preconizar un rigorismo ascético, equivalente en aquellos años al puritanismo franquista, en el que la deconstrucción, la reflexividad o la ideologización contribuyeran a culpabilizar el placer sensorial y el juego que trae asociados la percepción estética (*Op. Cit.*: pp. 229 y 269). En todo caso, queda claro que el caso de RG no es el de mostrar reticencias frente a la teoría; el autor ha cuestionado esta actitud y la ha vinculado a la moral de *how to do it*, es decir, la búsqueda de la eficiencia más inmediata e instrumental, que cuando se asocia a la presentación de la teoría como algo inútil degenera en la cultura competitiva, propia del capitalismo más productivista (2000a: 181). La actitud de Gubern tiene un fuerte componente vital, cuando la trasladamos al ámbito académico se transforma, más que en un mero eclecticismo, en un planteamiento transdisciplinario que huye del reduccionismo derivado de la comprensión desde un solo enfoque.

Por ello, a partir de un germen de pensamiento crítico que desde un primer momento adquiere una coloración marxista, heredero de las investigaciones de la Escuela de Frankfurt sobre la comunicación de masas, y al que RG no ha renunciado, se irán incorporando distintos enfoques, que en algunas ocasiones se han juzgado incompatibles entre sí. Así, era inevitable aplicar métodos y técnicas de la semiótica en el análisis de textos icónicos, pero RG se considera tan sólo “semiólogo a tiempo parcial” (1997a: pp. 172-73). También ha asumido elementos procedentes las teorías funcionalistas de la comunicación y, a pesar de la animadversión de la izquierda por estos planteamientos, ha propuesto una lectura marxiana de Harold Lasswell (*Op. Cit.*: 244), de manera que su propuesta general de estudiar la comunicación a partir de un interrogante inicial –¿quién dice qué por qué canal a quién y con qué efecto?–, del que se derivara el estudio empírico de los efectos de la comunicación social en las audiencias, pudiera aplicarse a las corporacio-

nes mediáticas y su efecto de dominación. Como señala Norbert Elías, la noción de función descansa sobre un juicio de valor subyacente, según el cual las actividades de una parte serían buenas para el todo social (citado en Mattelart y Mattelart, 2005: 35-36). Si eliminamos ese juicio, podemos poner el esquema al servicio de otras finalidades en la investigación. Por otro lado, RG en algún momento (1988a: 14) ha considerado positiva la tendencia de la sociología norteamericana a las estadísticas para cuantificar las satisfacciones populares, y comprender mejor así la cultura de masas.

Pero quizá más llamativa sea la tendencia de RG de adoptar metodologías esencialistas, es decir, que parten del hecho de que existen “tendencias universales, inscritas genéticamente, que hay un sustrato común universal en algunas áreas del comportamiento humano” (2000a: 178). Esta tendencia, que podemos rastrear en libros como *El simio informatizado* (1987a) o *Espejo de fantasmas* (1993), se plasma en determinados planteamientos antropológicos, conceptos procedentes de la psicología cognitiva y del psicoanálisis, pero sobre todo en la inclinación de RG hacia la *etología*, según la cual “el hombre, que es un animal cultural, comparte con los restantes animales muchas pautas de su comportamiento e, incluso, un cierto fondo simbólico primigenio común”, y que puede servir para comprender el comportamiento cultural humano, así como nuestra relación con las tecnologías avanzadas (1997a: 290). En alguna ocasión, su preocupación por los mitos como forma de pensamiento le ha llevado a defender la “enseñanza comparada de las religiones” como asignatura (2000a: 176). Sin querer adentrarnos en todas cuestiones, aquí entendemos que es preciso tomar una especial precaución para que estos enfoques no se conviertan en una *naturalización* de las prácticas sociales, con lo que ello tiene de justificación de las mismas<sup>6</sup>.

RG ha procedido al estudio diferenciado de los medios icónicos de comunicación de masas desde el arranque de su trabajo intelectual. Ha abordado la fotografía (1988: 23-66; 1992a: 145-79; 1997c: 27-69); el cartel (1992a: 180-212; 1997c: 52-69); la narración icónica con imágenes fijas, sobre la que además escribe varios libros (1973b; 1974d; 1992a: 213-245; 1997c: 71-111), algunos ellos en colaboración con Luis Gasca (1988) –sobre elementos del lenguaje del *comic*– o Javier Coma (1988) –sobre la influencia del *comic* en Hollywood–, que atienden básicamente a la *historieta* sin descuidar la fotonovela; el cine y la articulación de su lenguaje (1988: 67-108; 1992a: 255-337; 1997c: 113-40, éste último más centrado en la linealidad histórica); lo que en un primer momento fue *la televisión* y luego fue mejor denominar, en toda su amplitud, *imagen electrónica* (1965; 1992a: 338-98; 1997c: 141-157); sin olvidar las diversas formas de imagen generada por ordenador, cuestión de referencia en *El simio informatizado* (1987a), *Del bisonte a la realidad virtual* (1996c) y *Eros electrónico* (2000b).

### La mirada crítica sobre los medios

Queremos ahora llamar la atención sobre alguna dimensión de estas investigaciones. Hemos hablado de su carácter *diferenciado* porque a simple vista pudiera sorprender la estructura de *manual de consulta* de alguno de los trabajos más elaborados, que establecen una compartimentación entre distintos medios –cine, televisión, *comic*, etc...– como si su existencia resultara del despliegue de una esencia que precede a su historia. Sin embargo, con independencia del método expositivo, el planteamiento no se suele centrar en la descripción inmanente de los discursos de la comunicación, o en la explicación meramente funcional de su dinamismo social. La industria mediática es activada por un poder financiero que só-

<sup>6</sup> Ni el esencialismo, ni el antiesencialismo son en sí mismos ni de izquierdas ni de derechas, pero cualquier búsqueda de un sustrato común a la especie deberá pasar por la constatación que dentro de esta esencia están tanto la plasticidad de lo instintivo a través de lo cultural (Lamo de Espinosa, 1997) como la necesidad básica de comer y protegerse por parte de las personas (Eagleton, 1997).

lo se moviliza por la expectativa de unos beneficios, que a su vez surgen de la satisfacción de deseos colectivos precisamente inducidos por tal industria. Por ello, hay que dar la razón a Paulo Virilio, cuando cuestiona la noción de *progreso tecnológico*, ya que "sólo se puede progresar reconociendo la negatividad específica de cada tecnología" (2000a: 173).

Más allá pues de estériles debates entre *apocalípticos e integrados* –actualizados ahora en *tecnófobos y tecnófilos* (1990)–, RG plantea una visión de los medios nada idealista, ligada a los intereses sociales, económicos, ideológicos o geopolíticos que los han originado. En esa perspectiva podemos establecer tres grandes líneas, la primera de las cuales parte de considerar la misma materialidad formal de los medios no una constante, sino un producto histórico. Algo tan elemental como el  *encuadre*  se nos presenta como una convención de la pintura occidental, heredada por la fotografía y el cine, que se consolidará a partir de siglo XIV a través de ese instrumento organizador y jerarquizador del espacio pictórico que es la perspectiva geométrica, en coherencia con las paredes que sirven de soporte a la pintura, las páginas de los libros ilustrados o el escenario teatral (1992a: 128-131). Todo ello al servicio del punto de vista unitario y dominador del sujeto moderno. Algo parecido ocurrirá con la minuciosa descripción que RG establece de las convenciones fotográficas, que terminan cuestionando la ideología basada en el registro directo de la *realidad* (*Op.Cit.*: 145-79). O con las estrategias de la persuasión cartelística –personajes estereotipados para una legibilidad rápida, etc.–, subordinadas a la búsqueda de la influencia en las multitudes, con fines publicitarios o propagandísticos (*Op.Cit.*: 180-212). O con la configuración del *comic* como un producto industrial, donde el personaje es más importante que el autor y la política controladora de agencias –*syndicates*– como la de Hearst conduce al establecimiento de una política de géneros, reguladora de lo que se puede o no se puede decir (*Op.Cit.*: 233-46). O el papel del Primer Plano cinematográfico no sólo como instrumento para realzar dramáticamente un ele-

mento de la escena –uno de los cuales sería con el paso del tiempo el rostro del actor o actriz, un astro dentro del *star system*–, sino también como forma de censura a través de la metaforización elusiva de elementos conflictivos como el coito (1988: 106-108).

De esta forma, lo que es en apariencia inmanente y natural, se contextualiza históricamente en una determinada sociedad. Una vez establecida esta base, pasaremos a valorar la dinámica social del discurso mediático, en una doble dimensión de instrumento destinado tanto al intercambio material como al simbólico. Aunque habría que matizar que con el primero nos estamos más bien refiriendo a la relación entre comunicación de masas y políticas culturales. Aunque RG no ha escrito ningún libro específico sobre política cultural, sí que ha sido un tema muy frecuente al colaborar en publicaciones periódicas, ámbito más propicio para las cuestiones más cadentes. Son especialmente reseñables para el tema que ahora nos ocupa los artículos recopilados en *Comunicación y cultura de masas* (1977c), en buena parte aparecidos en la revista *Comunicación XXI*, así como los publicados en *Telos* (1985, 1986b, 1987b, 1988-89, 1990, 1992b, 1994b).

Parte RG de constatar la desigualdad existente en el contexto de la comunicación de masas, que los intercambios comunicativos no hacen sino reproducir y acentuar. Desde el punto de vista geopolítico, los países empobrecidos no sólo padecen una situación marginal en cuanto a infraestructuras o acceso a la comunicación, sino también la omnipresencia de una cultura estandarizada, falsamente universal, de acuñación estadounidense, que obstaculiza la toma de conciencia de su condición desfavorecida. Y algo parecido ocurrirá dentro de cada sociedad, donde se producen desequilibrios territoriales (1986b) –regiones ricas y pobres, ciudad y campo, centro y periferia–, pero sobre todo una estratificación entre las amplias capas que reciben unos productos alienantes y las clases dominantes, más libres para elegir y escindidas entre mantener un modelo cultural estereotipado para las clases populares, o favorecer, como minorías dedicadas a la pro-

ducción cultural, unos discursos dirigidos a la toma de conciencia y la desalienación (1977c: 93-94).

No obstante, tampoco se piense que este esquema de análisis se reduce a una fórmula maniquea y fácil. Manteniendo la vinculación entre desigualdad mediática y político-económica, así como la crítica a la estandarización del gusto<sup>7</sup> generada por la homogeneización propia del imperialismo cultural, RG se cuida de confiar en que la mera "diversificación de la oferta" no haga otra cosa que reforzar "la estratificación de la pirámide cultural del gusto" (1990). Innovaciones televisivas como la interactividad, la programación especializada o la autoprogramación no supusieron un cambio social, ni siquiera cultural. Al mismo tiempo, tampoco se arregla nada con la denuncia apocalíptica del opio mediático, ni con el desdén aristocratizante respecto la cultura popular de masas. En unos años de expansión de las industrias culturales, acompañada del correspondiente impulso desregulador (1992b) propio de la globalización, es preciso que el ámbito de la comunicación se independice no sólo de la dinámica del mercado, sino también de las necesidades del poder político vigente.

Estamos resumiendo en tan sólo algunos párrafos unas opiniones formuladas durante varias décadas, a raíz de innovaciones técnicas, cambios mediáticos o planteamientos políticos que en cada momento han constituido una novedad. A lo largo del tiempo, un eje de la obra de Gubern como la estandarización de los discursos mediáticos, esa uniformización comercial e ideológica semejante a lo que otros han llamado *pensamiento único*, ha ido adquiriendo distintos matices. Aquella *ruptura de límites* a la que antes nos referíamos, derivada del impulso experimentador, adquiere en política cultural un tinte directamente ideológico. No olvidemos que Gubern no

sólo ha reflexionado sobre la vanguardia, sino también sobre el desarrollo de los medios en la clandestinidad, como es el caso del cine catalán en el franquismo (1979b). Desde este punto de vista, el autor defiende la existencia de distintos *ámbitos de resistencia*, que pueden adquirir formas muy diversas: medios que proporcionan un servicio realmente público, audiencias que contribuyen a la construcción de una perspectiva crítica, espacios sociales donde se origina una creatividad transgresora...

Una de estas alternativas a las distintas formas de *megacomunicación* impulsada desde las multinacionales mediáticas es la *mesocomunicación*, impulsada por medios capaces de generar una dinámica crítica y diferenciadora con la estandarización dominante (1985): emisoras de radio o televisión de ámbito zonal mediano, prensa escrita de alcance intermedio, etc... Como siempre, RG no identifica mecánicamente la dialéctica establecida entre los *mega* y los *mesomedios*, con dicotomías fáciles como la existente entre cultura de masas y alta cultura, o entre imperialismo y resistencia: es conocida la tendencia de los mesomedios a imitar la programación conformista y estandarizada, por muy pluralistas y descentralizados que sean. Una advertencia que, como vamos viendo, formula el autor cada momento que corremos el peligro de incurrir en la ilusión de que ya encontramos la solución, de una vez por todas, para todos nuestros problemas.

### Los límites de la persuasión

En la obra de RG, son frecuentes las apreciaciones sobre la educación formal, algunas de las cuales no compartimos. Ya hemos hablado de su propuesta de enseñar historia comparada de las religiones (2000a: 176) o su desconfianza respecto a la

<sup>7</sup> No obstante, tampoco habría que establecer una relación demasiado mecánica entre estandarización y producción capitalista de bienes culturales. Janet Staiger, refiriéndose a la política de los estudios hollywoodenses, señala: "es perfectamente válido dentro del sistema capitalista cultivar la innovación de los productos, especialmente si la novedad puede ser publicitada. El valor otorgado al cambio alentó a la industria a buscar diferencias e ideas creativas" (citado en Pavés, 2003: 24).

ruptura de la causalidad lineal de lo histórico en los materiales educativos (1997a: 358). En otros de sus planteamientos resuena la reticencia de la pedagogía tradicional a criticar lo memorístico (2000b: 91-92) o frente a la autogestión por parte del alumnado de su enseñanza (1997a: 255). En otros casos, señala con lucidez algunos problemas, como la tendencia a considerar que no hace falta educar en los medios, ya que los medios educan por sí solos (como se puede apreciar en la entrevista que acompaña a este artículo); o como cuando plantea la necesidad que el alumnado se capacite para la lectura crítica de imágenes no sólo como receptor, sino también como emisor de información (1986b), en una sociedad logocéntrica, donde la agrafía verbal se considera aberrante frente a la icónica, mucho más tolerada (1987a: 34-35). También cuestiona la protección coactiva del niño, por ejemplo, frente a los mensajes televisivos (*Op.Cit.*: 64-65), que no facilita la mirada crítica, sino que lo incapacita para afrontar la complejidad de la *iconosfera*. Sobreprotección en cierto modo paralela a la de los colegios que estimulan un idílico ambiente de solidaridad y trabajo en común que no capacita para afrontar críticamente una sociedad competitiva y egoísta (1977c: 142).

Pero los enfoques educativos de RG se dirigen, más que al ámbito estrictamente escolar, al punto donde se articula lo formativo y lo sociocultural, y más concretamente al proceso en el que los medios moldean las preferencias del público. Para su análisis, RG recurrirá al concepto de *ideología* como instrumento fundamental, pero alejándose de su concepción tradicional de “representación subjetiva y simbólica de la lógica de las relaciones socioeconómicas, con finalidad legitimadora y como base para estrategias de actuación práctica”, y optando por un enfoque más adecuado para la crítica de lo cotidiano y lo privado (1993a: 13). En la medida en que medios como cine construyen imágenes y narraciones disfrazadas de realidad, se convierten en transmisores de “ideología a través de la manipulación emocional, modelizando escalas de valores y pautas de conducta, aunque su influencia y sugestión varíen am-

pliamente según los contenidos sociales y los sujetos receptores”. Así las ficciones cinematográficas se convierten en “reorganizadores del consenso”, al cohesionar un tejido social conflictivo a través de la propuesta de un *imaginario compartido*. Sobre esto RG estructura una importante línea de reflexión, la relativa los mitos de la cultura contemporánea, especialmente de la cultura de masas.

A ellos ha dedicado dos libros, *Espejo de fantasmas. De John Travolta a Indiana Jones* (1993a) y *Máscaras de la ficción* (2002c), así como múltiples referencias desde campos específicos como el cine de terror (Gubern y Prat, 1979) o el cómic (especialmente en Gubern y Coma, 1988), entre otros. Pero quizá la teorización fundamental provenga de la publicación *Mensajes icónicos de la cultura de masas* (1988), escrito a raíz de las investigaciones desarrolladas por su autor en el MIT, que recurría a un instrumental semiótico para el análisis de los medios. Un ensayo en concreto establece el germen de su teoría de los arquetipos populares, “Estructura iterativa y mitogenia” (1988: 163-224). RG parte de la base de que los antiguos héroes de la épica tradicional, cuya eficacia operaba a través de distintos mecanismos de identificación y proyección, permanecen vivos en la cultura popular, pero insertos en unos géneros discursivos en los que la repetición serial resulta especialmente importante, sobre todo por motivos de naturaleza técnica e industrial, propios de los distintos soportes mediáticos, pero también por cuestiones de censura social, ya que lo imprevisible puede resultar peligroso.

Los personajes de las ficciones de masas tienen un aspecto fácilmente reconocible, que además se asocia metonímicamente a su personalidad (el villano viste de negro, etc...), y la estabilidad de su fijación arquetípica es relativa: por un lado precisa de una cierta renovación dirigida a evitar el cansancio propio de la estandarización, pero por otro la originalidad nunca puede ser tan acusada que no sea comprendida por la audiencia. El resultado es una fuerte tipificación de los personajes, que continúan alimentando la necesidad de explicación del mundo, no satisfecha tras la sustitución de

la mentalidad mítico-religiosa por otra más científica, y que se constituyen en portadores relativos del discurso de su autor en relación con temas medulares como la familia, la sexualidad o el triunfo social. Todas estas cuestiones son indispensables para comprender la lógica de un fenómeno cinematográfico como es el *star system* –tema que RG ha abordado en (2001c)–, pero también afectan a la representación mediática de lo humano en términos generales, de lo cual un importante exponente es el papel del rostro y el retrato en la cultura occidental (2001d).

Pero los dos libros sobre arquetipos ostentan enfoques diversos. En *Espejo de fantasmas* se parte de un corpus textual específico: el cine estadounidense comercial posterior a la derrota de Viet-Nam. Los temas se organizan alrededor de cuestiones significativas como las señas de identidad de *lo americano* y la movilidad social ascendente en la sociedad estadounidense; el erotismo y los roles sexuales, que a su vez incluyen una vertiente específica de la masculinidad como es el cine de aventuras; o la representación del peligro y la maldad, otro tema muy querido de Gubern. Por su parte, *Máscaras de la ficción* aborda los personajes arquetípicos de la ficción occidental, literaria y audiovisual, desplegados desde la Revolución Industrial. Al no ceñirse a una sociedad en concreto, en esta ocasión ejes son más amplios: la máquina, el perdedor, el detective –recordemos que RG fue el editor de una recopilación de artículos sobre la *novela criminal* (1970)–, el sueño, la culpa, el aventurero... Sin olvidar los temas recurrentes como la sexualidad, la mujer o el tema del doble en todas sus derivaciones (la sombra, el reflejo, el cuadro, el otro yo...). También la metodología de las dos obras muestra sus diferencias. La que más salta a nuestra vista es que en *Espejo de fantasmas* se fuerza excesivamente el papel de los mitos tradicionales<sup>8</sup>, en general de ascenden-

cia grecolatina, en una interpretación de las ficciones cinematográficas de gran perspicacia en muchos momentos –por ejemplo, los personajes de Stallone o Travolta–. En *Máscaras de la ficción*, por su parte, lo mítico adquiere el carácter de un soporte narratológico destinado a reflejar la convulsión de las mentalidades en momentos de cambio.

Otra cuestión vinculada a la estandarización, donde esta idea adquiere un carácter inequívocamente negativo es la de los subgéneros, auténtica plaga del cine español de los sesenta y setenta, y que RG define como “sucedáneos miméticos y repetitivos de otros modelos previos, también repetitivos, pero de carácter cultural genuino y arquetípico” (1974a: 12). Mientras el *western* clásico se inspira en la épica de la expansión hacia el Oeste y en su mitología, el *spaghetti western* toma la referencia directa del cine estadounidense. La razón de ser de un subgénero es doble: por una parte económica, centrada en explotar sin riesgos un filón a bajo costo, y por otra parte de carácter ideológico, relacionada con el mensaje conformista que estos subproductos suelen transmitir. El sadismo de determinado cine de terror, o el erotismo fácil se convierten así en un mero jugueteo con el fantasma de las frustraciones colectivas, que tras agitarse en la pantalla, al final de la película vuelve a dejar las cosas en su debido orden.

Conviene que nos detengamos brevemente en esta crítica de Gubern a la manipulación sentimental de las audiencias. Por un lado, parte de la historiografía posterior ha rescatado algunas producciones de los denostados subgéneros –en el caso del *spaghetti*, el cine de Sergio Leone o los *westerns* de mensaje político–; por otro, también en este tema se han dado abusos, basados en apresuradas lecturas *camp* –también cuestionadas por Gubern (*Op.Cit.*: 11)–, que al cabo del tiempo mitifican lo exótico o raro, sin tomar conciencia de su carga alienante, como podemos ver en el

<sup>8</sup> Así, por ejemplo, en el análisis de *Wall Street* (1987) de Oliver Stone, se pretende que “una lectura en clave mitológica” (1993: 101) otorga más interés a una película cuyo desenlace resulta moralmente ambiguo, sin que percibamos que la relación entre el *broker* y el rey Midas enriquece precisamente una interpretación ideológica.

tono general del volumen de la revista *Nosferatu* (VV. AA.: 2002) dedicado al *eurowestern*. Cuestiones semejantes vuelven a surgir en la obra de Gubern a propósito del melodrama, tema sobre al que dedicó un libro, *Melodrama. El placer de llorar* (1991c), y que también es objeto de culto desde una estética *kitsch* –véase el cine de Almodóvar–. Tras haber establecido su genealogía, y a partir de la confrontación de dos piezas básicas como son *El último cuplé* (1957) y *Rocco y sus hermanos* (*Rocco e i suoi fratelli*, 1960) (1988: 225-279), nuestro autor diferencia entre lo sentimental como instrumento de reproducción del orden social, o como un elemento al servicio de la construcción de una perspectiva crítica de carácter marxista. Enfoques que respectivamente se corresponden con las películas de Juan de Orduña y de Luchino Visconti.

Gubern se ha cuidado mucho de incurrir en una *fetichización del libro*, derivada supuestamente de esta postura crítica frente al poder emocional de las imágenes, no sólo por los logros culturales que podemos atribuir a la cultural de la imagen, sino porque también las novelas de Corín Tellado o *Mein Kampf* pertenecen con pleno derecho a la Galaxia Gutenberg (1968: 91). Es preciso asumir que los estímulos emocionales hacen una fuerte mella, aunque no muy duradera, en la conciencia del espectador (1988: 33), en comparación con los mensajes de contenido directamente social, articulados lingüísticamente. Por ello, en *Eros electrónico* (2000b), su libro sobre los efectos emocionales de las nuevas tecnologías, Gubern viene a defender un uso de la imagen al servicio de la comprensión del entorno en que se vive, distante del mero *cosquilleo* sensorial que producen las imágenes cuan-

do se ven reducidas al papel de un insustancial “chicle para los ojos”.

En *Del bisonte a la realidad virtual* señala RG que la percepción visual es un fenómeno emocional y cognitivo a la vez, de manera que mantiene una doble realidad de espectáculo y al tiempo que movilizadora de mecanismos lógicos e inferenciales que otorgan a la imagen un sentido –*la escena y el laberinto* a los que alude el título de la obra–. En el significativo capítulo final de *La mirada opulenta* (1992a: 399-406), ya había explicado que si la información se constituyó en carburante de la sociedad postindustrial, en el momento actual experimentamos una densificación de la iconosfera contemporánea, en la que la imagen proporciona una experiencia vicaria, tecnológicamente mediada, del mundo que nos rodea. En “este paisaje caracterizado por la opulencia mediática, las imágenes pueden convertirse en una falsa realidad, en un biombo de la realidad” (1996c: 123-124). La construcción de una mirada crítica a través de procesos educativos implica *reaprender a mirar*, en este momento de sobreoferta de imágenes anteriormente inédito. Sin embargo, aquí nos surge un último interrogante: si no creemos en la existencia de una realidad no-codificada por algún lenguaje, que podamos aprehender directamente, ¿cuál es la referencia para disipar las ilusiones producidas por ese *biombo* que son los medios? ¿No estaremos olvidando que lo visual y lo virtual son tanto parte del problema como de la solución? Recordemos que el instrumento para nuestra resistencia crítica no sólo es la crítica intelectual, sino el impulso de unos medios alternativos, que faciliten la implantación de un régimen de representación distinto.

REFERENCIAS<sup>9</sup>

- ALONSO GARCÍA, L. (1995). Hacia una historia de los textos, en VV. AA. *De Dalí a Hitchcock. Los caminos del cine. Actas del V Congreso de la AEHC*, Asociación Española de Historiadores del Cine-Centro Galego des Artes da Imaxe: Santiago de Compostela, pp. 243-260.
- ALONSO GARCÍA, L. (1996). *La oscura naturaleza del cinematógrafo. Raíces de la expresión audiovisual*. Valencia: Ediciones de la mirada.
- ALONSO GARCÍA, L. (1999). *El extraño caso de la historia universal del cine*. Valencia: Ediciones Episteme.
- BENET, V. J. (2004). *La cultura del cine. Introducción a la historia y la estética del cine*. Barcelona: Paidós.
- BESANÇON, A. (2003). *La imagen prohibida. Una historia intelectual de la iconoclasia*. Madrid: Siruela.
- CASTRO DE PAZ, J. L. (2005). *Un cinema herido. Los turbios años cuarenta en el cine español (1939-1950)*. Barcelona: Paidós.
- CASTRO DE PAZ, J. L., y PENA PÉREZ, J. J. (2005). *Cine español. Otro trayecto histórico. Nuevos puntos de vista para una aproximación sintética*. Valencia: Ediciones de la Filmoteca.
- CASTRO DE PAZ, J. L., PÉREZ PERUCHA, J., y ZUNZUNEGUI, S. (dirs.) (2006). *La nueva memoria. Historia(s) del cine español*. A Coruña: Vía Láctea Editorial.
- DE LA CIERVA, Ricardo (1997). *Raza: un ensayo pedagógico y autobiográfico de Franco*, en ANDRADE, Jaime de, *Raza*. Barcelona: Planeta, pp. 7-17.
- DE PABLO, S. (2006). *Tierra sin paz. Guerra Civil, cine y propaganda en el País Vasco*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- DÍEZ PUERTAS, E. (2003). *Historia social del cine en España*. Madrid: Fundamentos.
- EAGLETON, T. (1997). *Las ilusiones del postmodernismo*. Buenos Aires: Paidós.
- ELENA, A. (2006). *Cruce de destinos: intercambios cinematográficos entre España y América Latina*, CASTRO DE PAZ, PÉREZ PERUCHA y ZUNZUNEGUI, 2006, pp. 332-376.
- CAPARRÓS LERA, J. M. (1981). *Travelling por el cine contemporáneo*. Madrid: Rialp.
- LAMO DE ESPINOSA, E. (1996). *Sociedades de cultura, sociedades de ciencia. Ensayos sobre la condición moderna*. Oviedo: Nobel.
- MATTELART, A. y MATTELART, M. (2005). *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- PALENCIA, R. M. (2005). Román Gubern Garriga-Nogués: un intelectual humanista y libérrimo, <[www.portalcomunicacion.com/gubern/esp/rg\\_11.asp](http://www.portalcomunicacion.com/gubern/esp/rg_11.asp)>
- PÉREZ MERINERO, D. y C. (1975). *Cine y control*. Madrid: Castellet.
- PAVÉS, G. M. (2003). *El cine negro de la RKO: en el corazón de las tinieblas*. Madrid: T&B.
- ROTELLAR, M. (1977). *El cine español de la República*. San Sebastián: XXV Festival Internacional de Cine.
- SALVADOR, A. (2006). *De "¡Bienvenido, Mr. Marshall" a "Viridiana"*. *Historia de UNINCI: una productora cinematográfica española bajo el franquismo*. Madrid: EGEDA.
- SÁNCHEZ-BIOSCA, V. (2004). *Cine y vanguardias artísticas. Conflictos, encuentros, fronteras*. Barcelona: Paidós.
- TALENS, J. (coord.) (1998). *Historia General del cine*. Madrid: Cátedra.
- TALENS, J., y ZUNZUNEGUI, S. (1998). *Introducción: por una verdadera historia del cine, Historia General del Cine. Vol. I. Orígenes del cine*. Madrid: Cátedra, pp. 9-38.
- VV. AA. (1995). *Historia del cine español*. Madrid: Cátedra.
- VV. AA. (2002). *Nosferatu. Revista de cine*, nº 41-42.
- ZUMALDE, I. (2005). *Asignatura pendiente. Pequeño breviario de la historiografía del cine español*, en CASTRO DE PAZ, PÉREZ PERUCHA y ZUNZUNEGUI, 2006, pp. 420-86.
- ZUNZUNEGUI, S. (2005). *Los felices sesenta. Aventuras y desventuras del cine español (1959-1971)*. Barcelona: Paidós.

<sup>9</sup> Las referencias bibliográficas de este artículo son muchas. Además, se citan prácticamente todas las publicaciones mencionadas en la "Bibliografía selecta de Román Gubern", al final del artículo. Para no duplicar información inútilmente, las referencias a este autor –incluyendo a sus seudónimos– habrá que buscarlas directamente en esa bibliografía. Por otro lado, la reedición de libros de Gubern ha sido muy frecuente, incluyendo en ocasiones cambios significativos, incluyendo el título. Por guardar una coherencia con las ediciones que han llegado a nuestras manos, la fecha que figura en la bibliografía no siempre es la de la primera edición, sino la realmente leída o consultada. Cuando se estima conveniente, en el cuerpo del texto se señala el año de la edición original. Finalmente, publicaciones del mismo autor y año van señaladas con una letra que acompaña al número (1994a, 1994b...).

**Bibliografía selecta de Román Gubern**

- BERNARD, R. (1962). *Charlot*. Barcelona: Ediciones G. P.
- BERNARD, R. (1965). *La cibernética. Una nueva ciencia*. Barcelona: Ediciones G. P.
- BERNARD, R. G. (1966). *Las religiones*. Barcelona: Bruguera.
- GUBERN, R. (1965). *La televisión*. Barcelona: Bruguera.
- GUBERN, R. (1968). La cultura de la imagen, VV. AA, *Reflexiones ante el neocapitalismo*. Barcelona: Ediciones de cultura popular, pp. 85-102.
- GUBERN, R. (1970). "Prólogo del traductor" a Sergio M. Einsenstein, *Reflexiones de un cineasta*. Barcelona: Lumen, pp. 9-48.
- GUBERN R. (ed.) (1970). *La novela criminal*. Barcelona: Tusquets.
- GUBERN, R. (1973a). *Cine contemporáneo*. Barcelona: Salvat.
- GUBERN, R. (1973b). *Literatura de la imagen*. Barcelona: Salvat.
- GUBERN, R. (1974a). Prólogo en *Cine español, cine de subgéneros*. Valencia: Fernando Torres Editor, pp. 9-16.
- GUBERN, R. (1974b). *Godard polémico*. Barcelona: Tusquets.
- GUBERN, R. (1974c). *Homenaje a King Kong*. Barcelona: Tusquets.
- GUBERN, R. (1974d). *El lenguaje de los comics*. Barcelona: Península.
- GUBERN, R. (1975). *Un cine para el cadalso. 40 años de censura cinematográfica en España*. Barcelona: Euros.
- GUBERN, R. (1976). *Cine español en el exilio*. Barcelona: Lumen.
- GUBERN, R. (1977a). *El cine sonoro en la II República (1929-1936)*. Barcelona: Lumen.
- GUBERN, R. (1977b). *Raza: un ensueño del General Franco*. Barcelona: Ediciones 99.
- GUBERN, R. (1977c). *Comunicación y cultura de masas*. Barcelona: Península.
- GUBERN, R. (1978). Cine español en el exilio, en ABELLÁN, J. L. *El exilio español de 1939. Vol. V. Arte y ciencia*. Madrid: Taurus, pp. 91-188.
- GUBERN, R. (1979a). *Carlos Saura*. Huelva: Festival de Cine Iberoamericano.
- GUBERN, R. (1979b). Notas sobre el cine clandestino en Catalunya bajo el franquismo, en Vidal Beneyto (Ed.). *Alternativas populares a las comunicaciones de masa*. Madrid: CIS, pp. 177-80.
- GUBERN, R. y PRAT, Joan (1979). *Las raíces del miedo. Antropología del cine de terror*. Barcelona: Tusquets.
- GUBERN, R. (1980). *El ferrocarril en el cine*. Madrid: Filmoteca Nacional.
- GUBERN, R. (1981). *La censura. Función política y ordenamiento jurídico bajo el franquismo (1936-1975)*. Barcelona: Península.
- GUBERN, R. (1985). Megacomunicación vs. Mesocomunicación. *Telos*, nº 3, pp. 6-7.
- GUBERN, R. (1986a). *1936-1939. La guerra de España en la pantalla*. Madrid: Filmoteca Española.
- GUBERN, R. (1986b). El desafío sociocultural de la información. *Telos*, nº 5, pp. 47-52.
- GUBERN, R. (1987a). *El simio informatizado*. Madrid: Fundesco.
- GUBERN, R. (1987b). ¿La revolución videográfica es una verdadera revolución? *Telos*, nº 9, pp. 42-47.
- GUBERN, R. (1988). *Mensajes icónicos en la cultura de masas*. Barcelona: Lumen.
- GUBERN, R. y GASCA, L. (1988). *El discurso del cómic*. Madrid: Cátedra.
- GUBERN, R. y COMA, J. (1988). *Los comics en Hollywood. Una mitología del siglo*. Barcelona: Plaza & Janés.
- GUBERN, R. (1988-89). Creatividad estética y tecnología. *Telos*, nº 16, pp. 10-11.
- GUBERN, R. (1990). Un imperio audiovisual fuerte para un pensamiento débil. Riesgos de desequilibrios y asimetrías. *Telos*, nº 22, pp. 76-81.
- GUBERN, R. (1991a). La asimetría vanguardista en España, *Actas del III Congreso de la AEHC*. San Sebastián: Filmoteca Vasca, pp. 255-279.
- GUBERN, R. (1991b). *La caza de brujas en Hollywood*. Barcelona: Anagrama.
- GUBERN, R. (1991c). *Melodrama. El placer de llorar*. Buenos Aires: Ya Fue Producciones.
- GUBERN, R. (1992a). *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona: Gustavo Gili.
- GUBERN, R. (1992b). Retos al audiovisual catalán. Entre la desregulación y las nuevas tecnologías. *Telos*, nº 30, pp. 62-68.
- GUBERN, R. (1993a). *Espejo de fantasmas: de John Travolta a Indiana Jones*. Madrid: Espasa-Calpe.
- GUBERN, R. (1993b). *Hollywood, fábrica de sueños*. Madrid: Historia 16.
- GUBERN, R. (1994a). *Benito Perojo. Pionerismo y supervivencia*. Madrid: Filmoteca Española.
- GUBERN, R. (1994b). El desencuentro audiovisual. *Telos*, nº 39, p. 9.
- GUBERN, R. (1995a). Los caminos del historiador, *De Dalí a Hitchcock. Los caminos del cine. Actas del V Congreso de la AEHC*, Asociación Española de Historiadores del Cine-Centro Galego des Artes da Imaxe: Santiago de Compostela, pp. 11-16.

- GUBERN, R. (1995b): El cine sonoro (1930-1939), en VV. AA. (1995), pp. 123-179.
- GUBERN, R. (1995c). Precariedad y originalidad del modelo cinematográfico español, en VV. AA. (1995). Madrid: Cátedra, pp. 9-17.
- GUBERN, R. (1996a). La guerra civil, en VV. AA. *Historia del cortometraje español*. Alcalá de Henares: Festival de Cine de Alcalá de Henares, pp. 57-77.
- GUBERN, R. (1996b). El cortometraje republicano, en VV. AA. *Historia del cortometraje español*. Alcalá de Henares: Festival de Cine de Alcalá de Henares, pp. 35-55.
- GUBERN, R. (1996c). *Del bisonte a la realidad virtual*. Barcelona: Anagrama.
- GUBERN, R. (1997a). *Viaje de ida*. Barcelona: Anagrama.
- GUBERN, R. (1997b). La fundación del cine franquista, en VV. AA., *Aspectos didácticos de las ciencias sociales. 10*, Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, pp. 27-38.
- GUBERN, R. (1997c). *Medios icónicos de masas*. Madrid: Historia 16.
- GUBERN, R. (1999). *Proyector de luna. La generación del 27 y el cine*. Barcelona: Anagrama.
- GUBERN, R. (2000a). Entrevista. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i cultura*, nº 25, pp. 167-181.
- GUBERN, R. (2000b): *Eros electrónico*. Madrid: Taurus.
- GUBERN, R. (2001a). *Historia del cine*. Barcelona: Lumen.
- GUBERN, R. (2001b). El documental entre las balas: La guerra civil (1936-1939), en Catalá, Josep Maria, Cerdán, Josetxo y Torreiro, Casimiro (coords.), *Imagen, memoria y fascinación. Notas sobre el documental en España*. Madrid-Málaga: Ocho y medio-Festival de cine español de Málaga, pp. 89-98.
- GUBERN, R. (2001c). Teoría y práctica del *star system* infantil, en *Archivos de la filmoteca*, nº 38, pp. 8-15.
- GUBERN, R. (2001d). Del rostro al retrato. *Anàlisi*, nº 27, pp. 37-42.
- GUBERN, R. (2002a). Currículum. <[ccc-web.uab.es/dep-cap/archivos/Gubern.doc](http://www.uab.es/dep-cap/archivos/Gubern.doc)>
- GUBERN, R. (2002b). Gloria y penitencia de Leni Riefenstahl, en Riefenstahl, L. *Memorias*. Barcelona: Lumen, pp. 7-10.
- GUBERN, R. (2002c). *Máscaras de la ficción*. Barcelona: Anagrama.
- GUBERN, R. (2002d). Marta Sentís. La mirada global, en *Marta Sentís*. Madrid: La Fábrica.
- GUBERN, R. (2002-2003). Tres retratos de Franco, en *Archivos de la Filmoteca*, nº 42-43, SÁNCHEZ-BIOSCA, V. (Coord.), *Materiales para una iconografía de Francisco Franco. Vol. II.*, pp. 145-55.
- GUBERN, R. (2004a). *Val del Omar, cinemista*. Granada: Diputación de Granada.
- GUBERN, R. (2004b). *Patologías de la imagen*. Barcelona: Anagrama.
- GUBERN, R. (2005a). Leni Riefenstahl, comentario a imágenes de la directora, en el DVD *Leni Riefenstahl*. Barcelona: Cameo Media.
- GUBERN, R. (2005b). *La imagen pornográfica y otras perversiones ópticas*. Barcelona: Anagrama.
- GUBERN, R. (2007). La nueva edad del terror, TALENS, J., y ZUNZUNEGUI, S., *Contra-campo. Ensayos sobre teoría e historia del cine*. Madrid: Cátedra, pp. 565-76.

# *La imagen y sus laberintos. Entrevista con Román Gubern*

---

Javier Gurpegui Vidal  
Jesús Ángel Sánchez Moreno  
*Fedecaria-Aragón*

Los autores de esta entrevista se citaron con Román Gubern la tarde del 16 de Noviembre de 2006 en un conocido hotel de Zaragoza, ciudad a la que el autor asistía para participar en un acto del Festival Cinefrancia. Aunque Gubern se jubiló administrativamente hablando en el año 2004, su actividad pública e intelectual sigue siendo intensa. Tras un breve intercambio informal, procedimos a aprovechar al máximo la hora y media disponible para profundizar en nuestro cuestionario, algo fácil si tenemos en cuenta la facilidad de palabra –y de ideas– de nuestro entrevistado.

Las preguntas inicialmente previstas no sufrieron grandes modificaciones. Como en el artículo sobre la obra de Gubern que acompaña a esta entrevista, optamos por un eje conductor temático más que biográfico, sin por ello dejar de aludir a determinadas circunstancias vitales de este estudio, que no dejan de arrojar luz sobre sus obras: su experiencia en Estados Unidos, sus contactos con estudiosos de la comunicación, su participación en proyectos internacionales, su perspectiva de los cambios acontecidos en los estudios visuales a lo largo de las últimas décadas... A fin de cuentas, los primeros libros de Gubern datan de comienzos de los sesenta, lo que implica que estamos ante una obra de conjunto que ha dado respuesta, desde planteamientos metodológicos muy variados, a las cuestiones más candentes del mundo mediático en casi medio siglo; medio siglo decisivo, por otra parte, para la cultura visual.

Sobre una primera transcripción de la entrevista todavía formulamos otros tres interrogantes, que en parte se habían quedado en el tintero, y en parte surgieron de la lectura del primer borrador. Interrogan-

tes que amablemente nuestro autor respondió por escrito. Esa primera versión, además, fue revisada por él mismo, matizando algunas expresiones y rellenando algunas lagunas que en la grabación habían quedado confusas.

Hemos distribuido los contenidos en tres bloques temáticos que, con algunos matices, también se reproducen en el artículo sobre Gubern: por un lado, cuestiones relacionadas con la Historia del cine, y por otro, temas vinculados a las dinámicas de la actual *iconosfera*, incluyendo los procesos educativos con ella relacionados. Evidentemente, la diferencia de enfoque entre ambos textos –la entrevista y el artículo– radica en que la primera ofrece una mirada *a ras de suelo* de lo que en el segundo constituye un repaso bibliográfico organizado alrededor de unas cuestiones fundamentales.

Al revisar el texto de la entrevista se ha procedido a reordenar los vaivenes temáticos más evidentes, producto de la espontaneidad de los intercambios dialogales. Se han pulido algunas expresiones coloquiales y se ha ajustado la sintaxis a las convenciones del castellano escrito, sin que por ello desaparezcan totalmente las marcas de oralidad de un discurso que en todo momento resultó fluido y ágil. Para facilitar la identificación de algunas obras de cine y textos teóricos nombrados en la conversación, se ha acompañado el título español de las primeras de su título original –en el caso de películas no-españolas– y del año de su realización y se han precisado los datos de los segundos en el apartado final de *Referencias*. Con independencia de que el mencionado estudio vaya acompañado de una selección bibliográfica más amplia, acompaña al artículo sobre la obra del autor.

## Cuestiones historiográficas

P.: Una obra de referencia por la que se le conoce públicamente es su "Historia del cine" (2001), publicada originariamente en 1969 y que llenó un vacío en el entorno editorial español. Pero también se ha cuestionado que este tipo de historias trata el cine como una historia de "grandes jalones" que se destacan sobre el fondo de la producción estándar, sin una reflexión sobre el oficio del historiador y donde una sola voz aspira a narrar la toda la historia del cine en todas las partes. Algo parecido a la historia clásica de los generales y las batallas. ¿Se reconoce en este modelo? ¿Cuáles serían sus pros y sus contras?

R.: Primero quiero hacer una aclaración. Por supuesto, yo soy muy consciente de que cumplí un encargo editorial de escribir un libro de divulgación. Bien es verdad que cuando escribí este libro la historiografía estaba en esta fase. De hecho lo escribí a mitad de los años sesenta, pero estuvo en un cajón de la editorial porque hubo un cambio de la cúpula empresarial, de manera que tardó en salir unos tres años.

Este libro tuvo muy buena acogida porque llenó un vacío editorial. No había nada, y yo había tenido la suerte de vivir en París un año, había frecuentado la mítica cinemateca de Henri Langlois, iba apuntando cosas que veía, aún guardo un cuaderno de tapas rojas con las cosas que he visto por ahí. Y existía ya una tradición historiográfica en la que yo me apoyé. La historiografía del cine se remontaba hasta el momento en que Georges-Michel Coissac publica en 1925 su primera historia, como contemporáneo de su nacimiento. Yo diría que tuve tres fuentes básicas, tres autores que modelaron mi punto de vista: Georges Sadoul, un militante comunista, que tenía una orientación ideológica bastante clara; también a Jean Mitry le debí bastante, aunque no había publicado su historia del cine todavía, pero bastantes textos teóricos muy importantes, y André Bazin, que no era estrictamente un historiador.

Había ya entonces una tradición anglosajona –yo ya había leído la historia de Paul Rotha–, y luego, en los últimos años, ha habido una gran sofisticación de investigado-

res de Estados Unidos, en los últimos años, que entonces no existía. En el momento en que yo escribí mi libro, en el año 64 ó 65, los *maîtres à penser* eran franceses. Había algo de Italia, pero eran básicamente los franceses. Yo había vivido en París, soy hombre de cultura francófona, y esos fueron mis grandes maestros, aunque sus postulados teóricos no fueran concordantes.

Sin embargo, debo añadir otra fuente más cercana. En España en el año 1948 había publicado Ángel Zúñiga un libro que se llama *Una historia del cine* (1999), en dos volúmenes, que ya es una *rareté introuvable* de bibliófilo. Fue realmente el primer libro que me hizo, no diré descubrir el cine, porque lo descubrí de niño viendo películas, sino que me hizo pensar, que me hizo entender que el cine no era un entretenimiento vulgar, sino que tenía una tradición histórica y cultural. Para entonces ya había un cine surrealista, un cine expresionista alemán, y un cine soviético, que yo no conocía. El primer libro que me dio conciencia de historicidad culta fue el de Zúñiga, a quien luego conocí en Nueva York, donde fue corresponsal de *La Vanguardia*. Es más, le escribí un prólogo que me encargaron para un libro de compilación de artículos suyos, y cuando viajé a Nueva York le llamé, y allí nos conocimos. Y realmente, su libro, que no es nada científico, es lo que se llamaba la "crítica de sensibilidad". Ni pretensiones científica, ni arqueológicas; aquello era una crítica de gusto. En ese sentido es un libro extremadamente inteligente y sensible, y con muchas aperturas e intuiciones de futuro, como en la cuestión del *camp*.

De manera que mi libro tiene antecedentes y precursores. Y fue, repito de nuevo, un libro de divulgación escrito por encargo, y me asombra incluso ver que se tradujo y que todavía se sigue editando. Hay muchas cosas que cambiaría, capítulos enteros, pero ya no es cosa de tocarlo, porque es un tipo de texto que no admite remiendos. Los hice hasta 1995, con motivo del centenario del cine y a petición del editor, porque se fueron añadiendo epílogos tras epílogos, pues la editorial iba pidiendo puestas al día. La última la hice en 1995, estando en Roma, dirigiendo el Instituto Cer-



vantes y de bastante mala gana. Yo ya no creo que haga más epílogos, porque hoy en día, con el *boom* de los cines asiáticos o la expansión del cine digital, por poner dos ejemplos, el panorama a mí me desborda: el cine coreano, el japonés, el chino... de modo que ahí me planto.

Yo reconozco las debilidades de este texto ya antiguo y pionero, pero no digo que me dé vergüenza, porque es un *best-seller*, es ameno... Es más, ha habido un historiador español que se ha ensañado ferocemente, diciendo "este libro ha creado clichés y estereotipos que luego han hecho un daño enorme a la historiografía científica". Pero la gente más vieja dice, en cambio: "Este libro nos abrió todas las puertas, nos iluminó...". Y yo no quiero entrar en ese debate, pero reconozco sus debilidades y sus limitaciones, soy muy consciente, pero bueno, en ese momento yo era un chico joven, a quien le encargaba una editorial un libro de historia del cine, y con mi caudal y mi saber, que eran Sadoul, Mitry, Bazin, más o menos, para entendernos, hice ese librito, que ya al poco tiempo se tradujo al italiano.

*P.: De hecho, usted ha participado en algunos empeños historiográficos muy diversos, algunos de ellos alternativos a este modelo tradicional, cuya elaboración colectiva pretendía reconstruir el relato histórico desde el reconocimiento de su complejidad poliédrica y de la necesidad de una reflexión metahistórica más o menos explícita.*

*R.:* Recién llegado de Estados Unidos, en 1977, me escribió Guido Aristarco, director de *Cinema Nuovo*, porque se había puesto en pie en Sofía, Bulgaria, un proyecto, que se frustró finalmente, avalado por la UNESCO y la FIAF (Federación Internacional de Archivos Fílmicos), de escribir una historia mundial del cine en veinte volúmenes y tres idiomas –francés, inglés y ruso–, elaborada por equipos nacionales, cada uno de los cuales hacía su parte. Yo asistí a varias reuniones internacionales, supongo que por tener la virtud de ser políglota me hicieron vicepresidente primero, porque tenía que entenderme con los unos y los otros, más que Aristarco, que sólo hablaba italiano. Luego había un vicepresidente soviético, etc... Por tanto, estuve en la cocina de este proyecto, y elaboramos un docu-

mento metodológico para unificar los criterios de los diferentes equipos nacionales.

Ya en esa época estaba claro que era absurdo e imposible que un historiador, una voz única, historiase el cine canadiense, el cine boliviano, el cine japonés, el cine de Hong Kong, el cine vietnamita, el cine chileno...; ya estaba claro que una historia del cine mundial requería una división del trabajo especializado, por equipos nacionales, y me acuerdo que elaboramos, justamente –y ahí viene un tema de reflexión– para poder trabajar conjuntamente con equipos de 50 países, unos criterios metodológicos comunes, lo que abrió un gran debate teórico. Y claro, hubo que pensar en temas como la periodización, porque las periodizaciones básicas de todo el cine vienen de la historia de Bardèche y Brasillach de los años treinta, son rigurosamente eurocéntricas. Tú no puedes exportar los criterios válidos para el cine europeo a Japón, donde la era Meiji dura hasta 1913. Hubo que repensar criterios científicos válidos para una historia del cine mundial como tal. Y, de hecho, luego se han publicado algunas. Editorial Cátedra tiene publicada una en varios tomos, un trabajo colectivo que dirigieron Santos Zunzunegui y Jenaro Talens (coord., 1998), con la que yo he colaborado.

Has dicho una cosa de reyes y batallas muy interesante. Yo recuerdo que, claro, al hacer el planteamiento metodológico hubo que reformular la estructura a fondo, aparte de la cuestión de la periodización, que te he señalado. Por ejemplo, recuerdo una de las muchas normas que se redactaron para unificar criterios. Se planteó el siguiente tema: ¿es una historia de películas y de autores, o de corrientes y escuelas? Y finalmente, se buscó un redactado ecléctico que decía más o menos lo siguiente: “la historia universal del cine se ocupará de las grandes tendencias dominantes en cada época (escuelas, géneros y estilos...) sin descuidar a los autores de mérito que han realizado su obra al margen de las tendencias dominantes”. Para no dejarse a nadie y por aquello de las batallas y los reyes, que dices tú. Lo que marcan son los flujos. Puede que hoy día menos, porque ya el cine de autor se ha implantado mucho, ¿no? Pero en el

momento en que en los setenta escribimos eso, la historia tenía una historia de flujos, llámense *escuelas*, *géneros* o *estilos*. Luego siempre ha habido *outsiders*, por ejemplo Luis Buñuel, por poner un ejemplo aragonés, o David Lynch. De modo que hay que ocuparse de los flujos dominantes pero sin descuidar a los autores de mérito que han hecho su obra al margen de ellos.

De modo que tuvimos que especular bastante, y luego aparecieron las historias de los cines nacionales. Por ejemplo, en Estados Unidos hay una historia del cine americano en ocho o diez volúmenes. Cada volumen es de un autor distinto, un especialista, con una inspiración clara en el concepto de historia colectiva –poniendo énfasis en los aspectos económicos, políticos e industriales y apenas en los estéticos–, un enfoque que estaba ya en el mundo de la historia política o económica –¿quién va hacer una historia desde el Paleolítico hasta la postmodernidad?–. Luego, uno puede hacer una obra de síntesis, pero no se puede hacer hoy seriamente una historia científica y documentada por parte de un solo autor, esto lo tengo perfectamente asumido.

Por tanto, yo reconozco los límites de aquel libro, que fue un libro coyuntural de encargo y divulgación, que se ha convertido en un *best-seller* y se ha perpetuado como manual de texto en muchas facultades, todo lo cual me complace y me da unos ingresos que agradezco, pero yo soy muy consciente de que no es mi libro más importante. Incluso cuando dicen, al presentarme antes de dar una conferencia: “Y es sobre todo autor de...”. Y dices: “joder, tengo libros mucho más importantes que todo eso”. Es un libro de referencia que todo el mundo invoca como libro clave. Y yo sé ubicarlo en lo que significa en mi bibliografía.

P.: En estos momentos, ¿qué retos debe afrontar la actual historia del cine y de los medios? ¿Qué proyectos, dentro o fuera del entorno español, están asumiendo actualmente estos retos?

R.: En los años setenta hubo un intento de hacer una historia del cine nacional en varios volúmenes, que lideró Julio Pérez Perucha y que no llegó a buen puerto. Del proyecto original se publicaron de hecho

dos tomos, ya independientes del proyecto orgánico inicial. Uno es mi historia del cine español republicano (1977), que estaba destinado a formar parte de esa historia colectiva –el primero en abordar este período, entonces ignorado–, y el otro es el libro posterior sobre el cine de la guerra civil de Ramón Sala (1993), que también nació de ese encargo. Julio tenía el encargo de hacer el tomo del cine mudo, de manera que su parte fue a parar finalmente a la historia de Cátedra de Gubern, Monterde, Torreiro, Rimbau y el mismo Pérez Perucha, editada en 1995. En todo caso, ese fue un proyecto de los años setenta, cuando se tomaba conciencia de que la historia del cine requiere especializaciones monográficas, pero la gente no entregó los trabajos, salvo yo, y visto que no se editaba, publiqué en Lumen mi volumen sobre cine republicano, que precedió a uno de Manuel Rotellar (1977) sobre el mismo tema, por cierto. Después del volumen de Cátedra han salido estudios monográficos sobre los años cuarenta, de José Luís Castro de Paz (2002) –libro con el cual, por cierto, tengo serias discrepancias–, o sobre distintos géneros, cine negro español, la *españolada*... Es verdad que en todo medio de expresión hacen falta monografías especializadas. En historia del arte se precisan investigaciones sobre Velázquez, el Bosco, Goya... Uno no es un titán, que puede verlo todo.

Yo escribí un libro sobre el pionero Benito Perojo (1994), que es un ejemplo de monografía necesaria para avanzar en los aspectos globales de la historia del cine. Elegí Perojo, porque era un autor injustamente olvidado y marginado. Cuando murió en 1974, yo ya intuía algo, por las cosas que había visto y oído –porque aunque seas generalista, el generalista también tiene intuiciones particulares– y publiqué en el semanario *Destino* un artículo necrológico que se llamaba “Benito Perojo o el liberalismo frustrado”. Yo ya había visto que Perojo representaba la línea liberal de la cultura popular que se había visto frustrada por el franquismo. Y entonces, desde el diario *Arriba*, que era de Falange como sabéis, Marcelo Arroita Jáuregui, que era franquista y censor, me replicó en un artículo. Y de-

cía: “he leído un artículo muy interesante de Román Gubern que politiza la figura de Perojo” y a partir de ahí polemizaba conmigo. Y entonces me dije: “Coño, eso un día tengo que aclararlo y refutar a Arroita Jáuregui” – que me parece que ya murió poco después. Y reivindicé a Perojo como pionero de una tendencia cultural liberal y cosmopolita dentro de nuestro cine, yugulada por el franquismo. Yo trabajo mucho por encargo, una gran parte de mis libros son de encargo, pero hubo un momento en que me encontré con un oasis de serenidad, y me dije: “voy a hacerlo”, y me alegro de haberlo hecho, porque ahora no podría. El libro fue finalmente premiado en España con el *Premio Film-Historia* y en Francia con el *Prix Jean Mitry*.

Aquel libro me dio mucho trabajo: irme a Buenos Aires, París, irme a archivos alemanes –porque Perojo fue un trotamundos–, en fin, que ahora físicamente no lo abordaría. Yo creo que demuestro fehacientemente que Perojo significa la veta, el filón liberal, ilustrado y cosmopolita que se frustra por el franquismo, que es la tesis de mi libro y que se ha demostrado ampliamente. Incluso discutí con su hija. Él era hijo de un filósofo y diputado liberal que tradujo a Kant, y me acuerdo que su hija, que era muy franquista, cuando yo le insinué –yo tengo mucha cautela– esta tesis me dijo: “Papá era muy franquista”. Y me callé. Me contó una cosa muy bonita Emilio Sanz Soto, que luego conté en el libro. En los años sesenta, Emilio estaba un día en París en un cine viendo el estreno de *Mourir en Madrid* (*Mourir à Madrid*, 1963), de Frédéric Rossif. Acabó la película, se levantó, las luces se encendieron y tenía detrás, sentado en su butaca, a Benito Perojo con los ojos llenos de lágrimas. Eso lo cuento en el libro. Ya más que eso no se puede decir. Yo creo que Perojo fue un hombre de perfil liberal, ilustrado, afrancesado –le atacaban por eso– y me interesaba mucho explorar esta vía que tuvo en Buñuel un caso mucho más extremo, más radical, porque éste era surrealista y afrancesado. Y la prueba es que hay una carta de Buñuel a Pepín Bello con elogios a Perojo, cuando en 1927 quería rodar películas para la casa Julio César, y le

escribe literalmente Buñuel a Pepín Bello: “Nuestro genial Perojo está trabajando allí”.

Bueno, eso venía a cuento de las monografías. La historia del cine, como la de la pintura, como la de la música, no puede avanzar, si no hay monografías sectoriales que la van descifrando. Son otra forma de hacer historia, que requiere una investigación puntual, sin cuyos datos no podría avanzar el frente general. Así que por tanto, son necesarias las dos cosas, los monógrafos y los generalistas. Los generalistas en buena parte son fruto del trabajo previo del monógrafo. Y con los estudios sobre la guerra civil lo mismo, y con todo lo demás.

P.: *Se ha referido usted al libro de Castro de Paz sobre el cine de los cuarenta. Desde hace algún tiempo, la historiografía del cine español está presenciando revisiones importantes, que en algunas ocasiones revalorizan aspectos poco estimados por historiadores antifranquistas o progresistas, como los melodramas históricos de los cuarenta o ese cine de los sesenta que precisamente no se identificaba ni con el Nuevo Cine Español ni con la Escuela de Barcelona. Por no hablar del “cine de subgéneros” de los sesenta y setenta (terror, spaghetti western, peplum...) ¿Qué opina de estos planteamientos?*

R.: Comenzando por Castro de Paz y el primer franquismo. Eso ocurrió antes en Italia. Allí en los años sesenta-setenta, entre los críticos jóvenes que no habían vivido el fascismo, despertó una muy legítima curiosidad. El cine fascista hasta entonces se despachaba fácilmente: comedias banales y “teléfonos blancos”, todo debería ir al basurero. Muy legítimamente despertó un interés entre los críticos jóvenes: “vamos a ver de una vez cómo eran las comedias de teléfonos blancos”. Y se publicaron una serie de libros, interesantes algunos, otros menos, de revisión, de relectura, y efectivamente, dentro del cine italiano del fascismo, aparte de *Obsesión (Ossessione, 1942)* de Visconti, de algunas cosas de Alessandro Blasetti, etc... hay pequeños islotes interesantes como Mario Camerini, que merecen cierto interés. Yo entiendo que Castro de Paz, que no ha padecido el fascismo, y como reacción también contra el esquematismo de decir “todo el cine de los cuarenta, al

fuego”, haya acometido una revisión. Todo eso es legítimo.

En mis memorias cuento cómo en los cuarenta, cuando vi de adolescente *Los últimos de Filipinas (1945)* me gustó mucho, porque me pareció una película muy a la americana, bien hecha, aparte de su dimensión ideológica. Edgar Neville, por otra parte, ya está reivindicado; su película *La vida en un hilo (1945)* está muy bien. Ahora bien: yo estoy en desacuerdo con Castro de Paz porque su libro está hecho a la contra dogmáticamente: “ahora voy a rescatar todo esto del fascismo y hacer análisis textual”. Y el análisis textual es un sistema válido, yo lo he utilizado también a veces, pero tiene ciertos límites. Para unas cosas sirve, y para otras no.

Puedo todavía decir una cosa más: yo tengo una memoria personal y autobiográfica del cine del fascismo porque nací en 1934. Puedo aseguraros que entonces en Cataluña, por lo menos, y hablo de la burguesía, el cine español horrorizaba a la burguesía, y la verdad es que había que mantenerlo en cartel, obligadamente, con subvenciones, etc... En ese contexto, es fácil darse cuenta de que Carlos Arévalo, el director de *Rojo y negro (1942)* tenía talento visual. Había estudiado Bellas Artes, había practicado la escultura, claro que tenía talento visual. Y para *Rojo y negro* se inspiró nada menos que en el montaje del cine soviético. Entonces, yo pienso que el problema de Castro de Paz es que se propone una meta artificial y apriorística: “voy a reivindicar el maltratado cine de los años cuarenta”. Pero esto no es científico: hay que ser objetivo. Hay autores como Neville, Arévalo o alguna cosa de Serrano de Osma interesantes, pero esta tarea de reivindicación *por cojones*, eso es tan dogmático como los que decían: “todos los años cuarenta a la basura”.

Hay cosas que el analista joven no tiene en cuenta, por falta de información contextual. Por ejemplo, en relación con *Porque te vi llorar (1941)*, que es un melodrama furibundo de Orduña, aún no he oído a ninguno de estos críticos jóvenes que señale que él y ella, los que se casan en la película, eran actores hermanos en la vida real. ¿Cómo podía metabolizar el público del año

1942 una película en que Luis y Pastora Peña eran el chico y la chica y se casaban? Nadie lo comenta. El público sí que sabía que eran hermanos. Por eso te digo que el punto de vista textual es el punto de vista divino de Castro de Paz, que es una persona por la que le tengo gran simpatía y amistad. Es como decir: "yo voy a reivindicar a contracorriente las excelencias del cine de los años cuarenta". Esto no es científico. Pero entiendo la curiosidad de la gente que no ha vivido el franquismo y que quiere conocer todo aquel cine y examinar sus aspectos más salvables.

Uno puede hacer lecturas sobre el cine "de uniformes" de Alfredo Mayo. Por ejemplo, el tema de la criptohomosexualidad de las películas militares del franquismo. Tú ves *Harka* (1941) y *A mí la legión* (1942), y resulta que son dos manifiestos *criptohomosexuales* deslumbrantes, y descarados. El otro día le descubrí un tema a Valeria Camporesi: nadie se ha interesado por el ciclo de cine antisemita que se puede encontrar en los años cuarenta. Hay una serie de películas antisemitas, te voy a decir unas cuantas que me acuerdo, que son: en *A mí la legión*, el malo es el usurero asesino Isaac Levi; *La torre de los siete jorobados* (1944), que es muy interesante, pero es un manifiesto antisemita; en *La dama de armiño* (1947), de Fernández Ardavín, es un judío de Toledo que se acaba convirtiendo al catolicismo; en *Alba de América* (1951) Colón es objeto de las intrigas del banquero Isaac, que quiere perjudicarlo. Valeria está trabajando el tema de los judíos en el cine español, y un día le dije: "¿Tú no sabes que en los años treinta un grupo de judíos de Europa Central, fugitivos del nazismo, fundó en Barcelona una productora que se llamaba Ibérica Films Española: allí están los austríacos Hans Berhendt y Heinrich Gartner, el polaco Max Nossek, etc. le he pasado unos papeles, tenía fotocopias, correspondencia que yo había mantenido con el hijo de uno de aquellos profesionales, ya muerto. Evidentemente, hay bastantes temas todavía por investigar.

Por eso te decía que sobre los años cuarenta nadie, ni Castro de Paz, se ha dado cuenta de que Luis Peña y Pastora Peña

eran hermanos, ni se ha dado cuenta de que hay un ciclo de películas antisemitas, por tanto convendría que, después de revisar el tópico, habría que hacer la revisión de la revisión.

P.: *¿En algún sector de la historiografía del cine estamos asistiendo a un "rearme ideológico" de la derecha, a un revisionismo reaccionario, equivalente al que en otros campos protagonizan autores como César Vidal o Pío Moa? Hace unos lustros, Luis Gómez Mesa señalaba que usted se había inventado el cine republicano, en el prólogo de un libro donde por otro lado, Caparrós Lera le calificaba de "teórico marxista" con unas connotaciones que aventuramos negativas. Por otro lado, la reedición del guión de Raza por parte de Editorial Planeta, precedida por el famoso prólogo de Ricardo de la Cierva (1997) no está tan lejos.*

R.: Yo sé, por ejemplo, que este personaje nefasto que se llama Fernando Alonso Barahona ha publicado por ejemplo un libro sobre el *macartismo*, que no me lo he comprado, pero que me han contado quienes lo han leído que se mete todo el rato conmigo: que todo lo que digo es mentira, que MacCarthy hizo muy bien, porque el comunismo iba a subvertir el sistema democrático americano... Hace años que murieron dos adalides de esta revisión derechista, Fernando Vizcaíno Casas y Fernando Méndez-Leite (padre), y ciertamente ya nadie defiende ya sus planteamientos. En todo caso, ciertamente, lo que escribe Castro de Paz es muy distinto a todo esto, porque es un trabajo académico respetable.

En el campo de la política, un libro bastante interesante, el reciente de Vicente Sánchez-Biosca (2006) publicado por Alianza, que trabaja sobre la guerra civil, no está nada mal, es valioso y aborda tangencialmente el tema del revisionismo político. El revisionismo actual legitima el levantamiento de Franco en función de la ilegitimidad de la República a partir de octubre de 1934, que es un argumento que ya en 1939 hicieron valer los vencedores. Una cosa es que la Revolución del 34 fuese un disparate, que creo que lo fue, pero que ese fuera el inicio de la Guerra Civil, eso no. En 1936 conspiró la derecha contra un gobierno legítimo, avalado democráticamente por

las urnas en febrero. Pero todo eso ha ocurrido también con el Holocausto, y con tantas cosas más, ¿no? Y con la Guerra Civil Americana, por ejemplo: estuve hace años en un congreso sobre D.W. Griffith en la Sorbona, y hubo una ponencia bien interesante enseñando, explicando y mostrando que el año 1915, cuando Griffith hizo *El nacimiento de una nación* (*The Birth of a Nation*, 1915) en los libros escolares, lo que se enseñaba en el Sur y en algunos estados del Norte era eso. Y era una doctrina oficial: que los niños aprendían que los nobles caballeros del Sur fueron avasallados por los prepotentes industriales capitalistas del Norte.

Por eso os digo que el tema del revisionismo sabemos que no es nuevo. Ahora bien, supongo que al calor de las tendencias más derechistas del Partido Popular se ha creado un clima más favorable, a mi juicio, a este revisionismo. Y es verdad que lo alarmante es que Pío Moa y César Vidal vendan muchos libros. Dicho esto, yo a veces también he tenido la tentación –no lo he hecho– de escribir una nueva historia del cine español del franquismo, de 1939 a 1975, porque con la distancia haces relecturas, encuentras trabajos distintos... Yo a esta tentación la llamo “revisionista” en este sentido de que la historia no queda fijada en el mármol para siempre. Se lo propuse un día a Elías Querejeta, que hace años me propuso un proyecto para hacer en televisión. Yo le dije que estaría muy bien hacer una historia de España a través de imágenes cinematográficas: cómo reflejó el cine español la Reconquista, el Cid Campeador, Napoleón, la guerra de la independencia, la guerra de Cuba... Me gustaría hacer una historia del imaginario generado por el cine español del franquismo, echando mano al psicoanálisis y la antropología. Todo eso me tienta. Por ejemplo, una película de la que apenas se habla, *Diferente* (1962) de Alfredo Alaria, es una excelente película sobre la homosexualidad, un monumento que se cita de pasada. Y sin embargo, es como para pararse y escribir cinco páginas. Y quien dice esto, dice *Viaje de novios* (1956) de León Klimovsky, que vi hace muchos años, y que vendría a ser la primera pelícu-

la de la *protoapertura*. En resumen, que habría que revisar seriamente y sin prejuicios los diferentes imaginarios del cine español, de 1939 a 1975.

P.: *Sería más que una historia tradicional una historia de cómo el cine crea memoria histórica y conciencia de un momento histórico concreto.*

R: Los arquetipos, los conflictos, la imagen de la mujer, la imagen del hombre, la imagen de la sexualidad, de la Iglesia, todo eso es algo que está por hacer. Hice algo en esta línea en el número 2 de *Cuadernos de la Academia*, que coordiné yo, dedicado a historia del cine español al cumplir su centenario, donde hay un primer artículo mío (1995), que es un mínimo borrador de esta orientación. Son cosas que me gustaría desarrollar más.

P.: *¿Qué papel jugaría, en esta misma línea, la memoria personal de los espectadores...?*

R.: Hay un grupo de historiadores ingleses y norteamericanos, sobre todo mujeres, que están intentando hacer una especie de cartografía de la memoria oral del cine español de los años 40-50 con entrevistas personales a espectadores veteranos. Me entrevistaron a mí, a mucha gente, luego ya veremos cómo lo procesan, eso es ya otra cosa. Claro, yo no puedo evitar tener 72 años. Por lo tanto, yo vi *Raza* (1941) en su estreno, al que me acompañó mi madre. Tiene unos *flash-backs* que yo entonces no entendí. No comprendía lo de la batalla de Trafalgar, que era ajena a la linealidad cronológica de la historia narrada. Y me acuerdo que al salir del cine mi madre, que era franquista, con los dos hermanos de la mano, nos hizo un discurso patriótico, adoctrinador. Que si la patria había estado en peligro, y todo eso. El caso es que los republicanos le habían matado un hermano. Por tanto, tengo el privilegio de haber visto en el estreno *A mí la legión*, *Raza*, etc... y así no trabajas *in vitro* como Castro de Paz. Y te puedo decir una cosa segura: la burguesía catalana detestaba el cine español, no sé si la andaluza también, pero la catalana seguro.

P.: *En la Federación Icaria entendemos la educación histórica como una dimensión importante de la praxis social y cívica. Pensamos que conocer el pasado no deriva de un amor desinte-*

resado al conocimiento, sino del empeño por comprender nuestro momento actual a la luz de los intereses e ideologías que a través del tiempo lo han originado. Así, pensar históricamente implicaría problematizar un presente que con frecuencia presenta un aspecto intachable. Reconstruir la historia de los medios (el cine, los cómics, etc...) ¿qué utilidad social puede tener, cuando con frecuencia se les relaciona con los aspectos más superficiales de la vida ciudadana, un mera cuestión de superestructura?

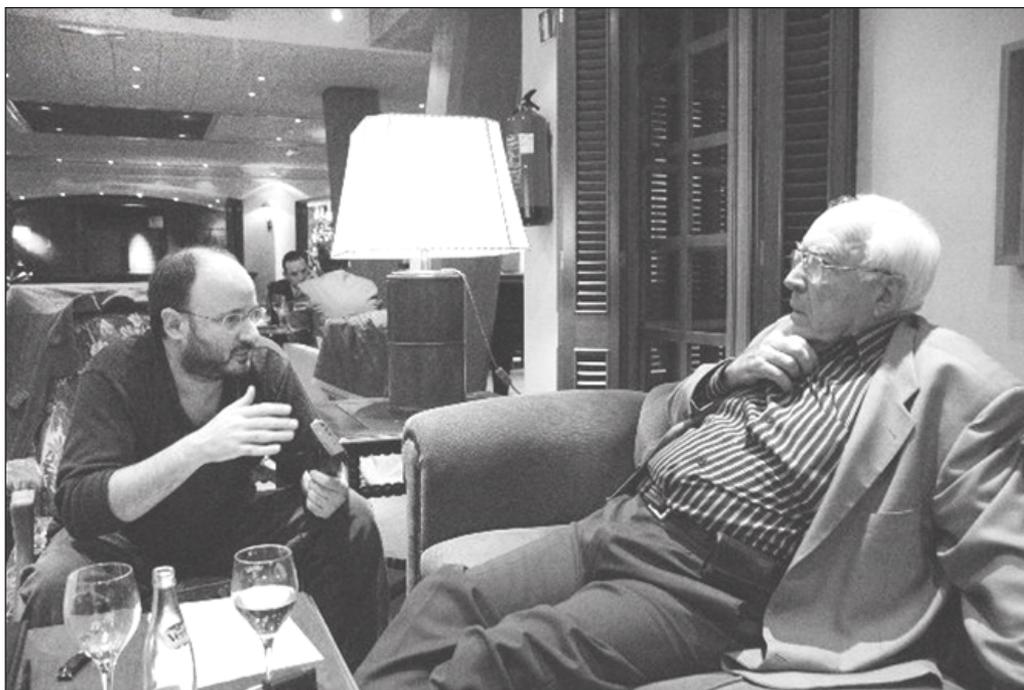
R.: El conocimiento de la historia es un haz luminoso que permite entender mejor el presente y elegir opciones sociales o culturales con racionalidad. Lo que ocurre es que a las industrias culturales –ya que la pregunta se plantea en este terreno– les importa muy poco la historia. Las cinematecas se crearon al margen de la industria y a veces enfrentándose a sus reticencias. Los libros desaparecen de los estantes de las librerías para dejar espacio a las últimas novedades, sobre todo a las que más venden. Puesto que la prioridad de las industrias culturales reside en el beneficio económico, el estímulo mercantil de cada novedad se convierte en prioritario. Y esta actitud aten-

ta contra el conocimiento y la valoración histórica del pasado. El cine es tenido por arte eminentemente popular, pero ¿quién sabe hoy quienes fueron Robert Wiene, Mauritz Stiller, Jean Vigo o Alf Sjöberg? Y lo mismo con los cómics, la música popular, etc. No se trata de una cuestión de erudición o de archivo memorístico, sino de entender la historia como una cadena causal que ilumina y da sentido al presente.

### La educación crítica de la mirada

P.: Cambiando un poco el encuadre y ampliando el marco hacia uno de los aspectos centrales para nosotros, la educación crítica de la mirada. Desde los años 60 se viene hablando de una civilización de la imagen y de una cultura de la imagen. ¿Es posible hablar de una civilización o cultura de la imagen que no se sostenga en una sólida e indudable cultura de la mirada?

R.: La civilización de la imagen es una etiqueta brillante, debida a Enrico Fulchignoni cuando trabajaba en la UNESCO, que responde a una cierta realidad: efectivamente, el caudal icónico y figurativo de la



sociedad moderna urbana es impresionante. Hay quien lo ha intentado cuantificar, algo que considero imposible, dando lugar a estadísticas rarísimas que afirman, por ejemplo, que un ciudadano de Nueva York al final del día ha recibido algo más de dos mil impactos icónicos... Insisto en que son estadísticas muy pintorescas, porque ¿cómo se cuantifica esto? ¿Cómo contabilizamos los impactos icónicos recibidos por una persona que ve la televisión?, ¿por planos, por escenas...? Pero al margen de estas consideraciones es indudable que la civilización de la imagen en la sociedad posmoderna, ya no moderna, es una realidad.

Y también es cierto que paralelamente a esta constatación he de afirmar que existe un problema que ya denuncié en el epílogo de *La mirada opulenta* (1987): el escándalo de que no se haya establecido una enseñanza crítica de la imagen en el sistema escolar. Lo que más se podría parecer a una consideración didáctica de la imagen es lo que los franceses, que siempre van por delante, han hecho introduciendo la historia del cine en el bachillerato. Por supuesto que existen experiencias aisladas como por ejemplo una desarrollada, en Barcelona donde un grupo de pedagogos jóvenes están haciendo una cosa muy interesante: van por los colegios y trabajan con los chavales y las niñas de 5, 6 o 7 años enfrentándoles, por ejemplo, con una flor natural, una rosa, y una foto en color de la rosa, pidiéndoles que verbalicen, que expliquen las diferencias entre la rosa y la foto en color de la rosa, algo que no es nada obvio para un niño de esas edades.

Pero en lo que se refiere al sistema educativo seguimos sin dar cabida a una educación de la mirada. A este respecto recuerdo que le dije a Javier Solana –la verdad es que muy pocos ministros de Cultura o Educación me han llamado a consultas; sólo dos, que recuerde, Carmen Alborch y Javier Solana– que había que introducir la enseñanza de la imagen en la escuela, a lo que él me respondió que los niños ya aprenden a leer la imagen en casa viendo la televisión... Sí, le respondí, justamente esto es lo que me parece inquietante y lo que propongo es que aprendan una lectura crítica de la

imagen, cuáles son sus retóricas, que aprendan formas de defenderse de la agresión publicitaria, qué sepan qué es una metáfora, qué es una metonimia, los sistemas de connotación de las imágenes..., eso hay que enseñarlo, porque no podemos olvidar que la imagen es un constructo simbólico... Esto lo vengo repitiendo desde la publicación de *La mirada opulenta* sin que pueda decir que las cosas hayan cambiado. Es verdad que hoy en día en algunos colegios, más sofisticados, se hacen trabajos sobre las imágenes, pero seguimos sin introducir en la educación la formación crítica de la mirada. Y desde luego, cada día que pasa esta necesidad se hace más urgente porque, por ejemplo, reflexionemos sobre los aparatos, las tecnologías de la imagen. Alberto Lattuada decía en los años cincuenta que llegaría un día en el que la cámara de cine sería como el bolígrafo... Ese día es ya hoy, porque las cámaras digitales ya son ese bolígrafo con el que soñaba Lattuada. Esto supone, por lo tanto, que al niño, al adolescente ya no hay que enseñarle sólo a leer críticamente imágenes, sino que hay que enseñarle a escribir con imágenes.

Pensemos también en otros aspectos como las campañas políticas, ahora acabamos de pasar una en Catalunya y pronto tendremos una aquí en Aragón, que cada vez son más americanas en el sentido de que lo que importa no es el programa, no son las medidas sociales ni la doctrina, sino el buen comunicador, el *gancho audiovisual*. Yo sostengo que la confrontación que tuvo George Bush con John Kerry la ganó Bush por cuestiones estrictamente figurativas: Bush tenía un aspecto de *sheriff*, vendía seguridad, no ya con palabras sino con su imagen, esa mandíbula a lo Clark Kent, esa forma de andar, su presencia visual parecía decir “yo os protegeré, soy el *sheriff*” y eso lo decía sin abrir la boca, mientras que Kerry aparecía como un *espárrago* tristón, un intelectual del Este, que no infundía seguridad. Este tipo de campañas ya se han extendido por todo el mundo, y por supuesto ya han llegado a España, campañas que claro que son mensaje, pero mensaje iconográfico. Reagan fue el paradigma: un actor de Hollywood nada brillante como

intelectual, pero un excelente comunicador. Se cuenta que en una reunión con sus asesores, durante el tramo final de la Guerra Fría, hizo una pregunta, la pregunta del millón: "¿qué tenemos nosotros que no tengan ellos?" Uno de sus asesores le respondió que dinero y entonces se inventaron la *guerra de las galaxias* que era un *bluff*, y los otros, la URSS, que no iban precisamente bien de dinero y que ya dedicaban cerca de un 40 % del presupuesto nacional a defensa, ya no pudieron seguir. Reagan sería poco brillante como intelectual, pero era un buen comunicador. Ésta es la pauta que se sigue hoy día; hoy día se buscan comunicadores; fijaos en Zapatero... Cuando irrumpe en escena Zapatero lo primero que le llaman es *Bambi*, y no sólo por lo que pudiera decir, sino por la imagen que proyectaba, no sólo por el contenido sino por la estética, digámoslo así.

Resumiendo, sí que es cierto que hay un cierto imperio de la imagen en los segmentos más vulnerables o menos cultos de la sociedad porque la imagen tiene un poder emocional muy fuerte. Voy a poner un ejemplo muy obvio: tú ves en la televisión un atentado político en la India y aquello es muy potente informativamente hablando, es muy dramático, ves la sangre, la gente corriendo, los gritos, el espanto, todo eso lo ves, es muy colorista y muy emocional; pero luego debes acudir a los periódicos o a la radio, para entender ese hecho mediante su análisis verbal: las razones del atentado, sus consecuencias a corto, medio y largo plazo, etc... Nunca debemos olvidar que la palabra es complementaria de la imagen. La imagen te da el elemento sensitivo y emocional que es de mucha importancia, no lo voy a negar, pero el análisis y la reflexión sobre este hecho se hace a través del *logos*, de la palabra, y por lo tanto ambas, palabra e imagen, son imprescindibles. Lo que pasa es que la imagen es más sensitiva y más emocional, algo que los publicitarios saben muy bien. Incluso este poderío de la imagen podemos ligarlo a la erotización de la comunicación de masas y al poder de seducción de las imágenes en un mundo en el que todo es erótico, aunque debemos preguntarnos ¿qué significa esto, que la so-

ciudad va dejando de ser erótica y hay que estimularla con dosis de choque, o bien que la sociedad se ha hipererotizado?

La imagen tiene un papel muy importante en nuestra sociedad, cada vez mayor, y la prueba la tenemos en que ahora, por ejemplo, acaba de nacer la TDT y tenemos una veintena más de canales que, por supuesto, hacen verdad aquello que decía Herbert Schiller: tenemos "una gran variedad de lo mismo". Porque tú a determinada hora pones la *tele* y paseas por los canales y en todos hay telenovelas, y luego en todos hay esos programas rosas, esa mal llamada "prensa del corazón", pues en realidad es prensa braguetera... Al mismo tiempo que esta expansión de los canales televisivos, estamos viendo cómo la prensa escrita va retrocediendo, porque la gente cada vez se informa más por la televisión. Recuerdo que cuando vivía en Los Ángeles, el portero, el encargado de los apartamentos, que era un hombre jubilado, se levantaba a las 8,30 encendía el televisor y no lo apagaba hasta que se iba a dormir, lo que viene a significar quince horas al día con el televisor encendido y que él, por supuesto, no siempre miraba. Pero ese televisor encendido a lo largo de esas quince horas era una referencia permanente y eso, lógicamente, supone robar tiempo a otras cosas, a la lectura, a pasear, a ir al teatro, a quedar con los amigos... Sostengo que los telespectadores incondicionales, que son los jubilados, las amas de casa, los parados y los enfermos principalmente, son un público muy fiel, pero por falta de alternativas. Si a un jubilado que está enganchado a su televisor le llama un amigo y le propone ir a tomar un café, apaga el aparato y sale enseguida.

*P.:* De todas las maneras, el problema que vemos no es tanto que no exista en la escuela una enseñanza de la mirada sino que se esté llevando a cabo un proceso similar al de la alfabetización verbal con una tendencia a centrarlo todo en una enseñanza instrumental, meramente instrumental, a través de algunas disciplinas obligatorias como Plástica, o de optativas como Imagen y Expresión o Comunicación Audiovisual que parecen estar allí con la única finalidad de, como mucho, alfabetizar, es decir, crear lectores, pero no formar intérpretes.

R.: Sí, yo creo que está todo por hacer. Como acabo de decirlo llevo años denunciando esto y la situación no cambia. El imperio de la productividad y de la eficiencia economicista del trabajo atentan contra la reflexión crítica.

P.: *De alguna manera esta ausencia de una verdadera educación de la mirada se aprecia en el hecho de cómo valoramos los procesos de producción de imágenes a través de las diferentes máquinas de visión. Suelo decir que los objetivos han eclipsado a la mirada; que la máquina parece haber borrado al sujeto que está detrás, mirando por el visor. De alguna manera habría que lograr que el ojo deje de ser un mero órgano de los sentidos para instituirse en un órgano de la conciencia.*

R.: Por supuesto. La mirada tiene, evidentemente, una evolución social, una historia, la mirada se culturaliza, y desde luego que el ojo es, además, de un órgano fisiológico, un órgano intelectual, y esto hay que enseñarlo. Gombrich ha trabajado muy bien el tema de la historia cultural de la mirada.

## Mirada y Modernidad

P.: *En algunos de nuestros trabajos consideramos que este déficit formativo, vamos a llamarlo así, forma parte de un problema mayor, de un relación patológica entre la Modernidad y la imagen. Siempre se afirma como fundamento de la Modernidad el 'cogito' cartesiano, pero apenas se habla de la perspectiva como otro cogito. ¿Es la perspectiva el otro 'cogito' de la Modernidad?*

R.: Sí, la perspectiva es fundamental. Es la plasmación del individualismo humanista del Renacimiento. Es el punto de vista del sujeto, en contraste con la visión de Dios, de cuño medieval. El mundo visto desde un punto de vista, el del sujeto individual. Sobre la perspectiva se ha escrito tanto: Panofsky, Gombrich, Francastel y tanta gente... La perspectiva es uno de los puntos de inflexión fundamentales, lo que pasa es que luego solemos ignorar cosas tan básicas como que hay diferentes tipos de perspectiva, los chinos tienen la suya, por ejemplo... A este respecto creo que cabe

afirmar que en las investigaciones sobre la imagen hoy día los antropólogos tienen mucho que decir, mucho que enseñarnos y gracias a ellos poco a poco vamos descubriendo una serie de falacias en esta cultura moderna que se mueve pendularmente... Pero permítame que hable de la semiótica un momento. Yo pertenezco a la generación que vio nacer el *boom* de la semiótica a partir de los años sesenta en uno de esos ciclos de modas culturales y tecnológicas que se vienen produciendo en Europa a partir de la posguerra. En los años de la primera posguerra se puso de moda la cibernética, todo eran modelos cibernéticos de retroalimentación, de *feed-back*..., todo se interpretaba en términos de modelos cibernéticos, desde las plantas hasta las ciudades. Pasó la moda de la cibernética como *panciencia* y entró el estructuralismo y entonces todo eran estructuras, las plantas son una estructura, los minerales, el cuerpo humano es una estructura, la sociedad también... Decae la moda del estructuralismo y desembarca la de la semiótica y a partir de ese momento todos son signos; si yo te doy un bofetón eso es un signo, y sí, claro es un signo...

P.: *Sí que es un signo...*

P.: *Y más cosas...*

P.: *Pero lo que duele no es precisamente el signo.*

R.: Exactamente, el bofetón es un signo y más cosas. Con la semiótica pasó algo muy interesante; fue muy jaleada por los intelectuales europeos, pero también por el mundo de la publicidad, fue una verdadera moda cultural porque el hombre de negocios, el publicitario y el comunicador esperaban lograr a partir de ella vender más que nunca. La semiótica parecía prometer la posibilidad de dar con el signo adecuado para alcanzar los objetivos mercantiles perseguidos, pero la semiótica no cumplió esta promesa de convertirse en una fuente de oro, a pesar de trabajos interesantes como el de Péninou sobre semiótica de la publicidad. Y es a partir de esa constatación que hablamos de la crisis de la semiótica. Una persona de gran valía intelectual, como Umberto Eco, que en su día fue uno de los paladines de la semiótica, hoy se define como "filósofo y semiólogo" porque la semió-

tica ha pasado a ser una parte muy específica, muy técnica y abstracta de la *gramatología* o de la lingüística, un territorio muy acotado, muy de expertos. Hoy ya nadie piensa en la utilidad de la semiótica para el *business*...

Pero retomando lo que estaba diciendo, en la época de la semiótica se nos señalaba que la prueba de que toda imagen es una convención cultural es que tú muestras una foto a unos indígenas selváticos sin contacto previo con la fotografía y no la entienden; a lo que los antropólogos responden afirmado que esto, dicho y hecho así, es falso, porque lo que hay que hacer es explicar al aborigen que se trata de una reproducción a escala reducida de lo que él ve, o que eso es una imagen de él o de su hijo; lo que debemos hacer, al tiempo que le mostramos la foto, es una mínima pedagogía que le permitirá enseguida entender qué es esa foto que le muestro. Leí en una entrevista que le hacían a Bunge lo siguiente: le preguntaban por el mundo como constructo sociolingüístico y él nos advertía de que si llevábamos al extremo esto de que todo es un constructo y que todo era mentira, pues nos pasaría como al gato que al ver al ratón piensa que ese ratón es mentira y se muere de hambre. Como dice Engels, la verdad del *puding* es que yo me lo como. Y esto que nos advierten los antropólogos, y que apuntaba Bunge, es así en el campo de la iconicidad donde la prueba del tres la tenemos con los señuelos para los animales: si pones un pato que se parece a un pato como señuelo en el agua, el pato que lo sobrevuela y lo ve baja, y si pones cualquier otra cosa que no se parece a un pato, el pato no baja. Hay una *iconicidad natural*, aunque luego se le sobrepongan muchas convenciones culturales, como en el tema del género por ejemplo, pero reducirlo todo a pura convención, como hacía la semiótica, es un error y de ahí que los etólogos nos llamen un poco al orden y nos recuerden que nosotros somos humanos, sí, pero no dejemos de ser el animal humano.

*P.: Sí, pero más curioso es que algunos afirmen que todo es un constructo para luego señalar que la imagen es el constructo... más natural, un lenguaje naturalizado.*

*R.:* Sí, claro, pero insisto en que si el pato artificial no se parece al pato natural, el pato no bajará. Hay unos límites en el convencionalismo. Cuando Picasso pinta un ojo en el cogote esto es algo voluntario, pero no debemos olvidar que en otros casos se trata una convención motivada. La imagen puede definirse como una convención social motivada, no enteramente arbitraria, como ocurre con el lenguaje verbal.

*P.: Respecto de la relación entre modernidad e imagen hay autores que insisten en que esta relación no está marcada tanto por la cantidad de imágenes que se producen como por la familiaridad que hemos establecido con las imágenes producidas por las máquinas de visión...*

*R.:* La densidad icónica, en efecto, es fundamental. Esto es espectacular. Cuando, por ejemplo, ves cifras sobre circulación de imágenes en el Renacimiento puedes comprobar la diferencia. Y es que hoy tenemos que tener presente el gran impacto que suponen las cámaras en sus diferentes acepciones o formatos. El año pasado en México fui a un museo para contemplar la obra de Siqueiros y a la entrada me preguntaron si llevaba cámara fotográfica, a lo que, como no la llevaba, respondí que no; pero inmediatamente me preguntaron si llevaba teléfono móvil y, sí, lo tenía y entonces me di cuenta de que al tener ese aparato estaba en posesión de una cámara de fotos. No hace mucho un editorial del New York Times pedía que se prohibiera la entrada de teléfonos móviles en gimnasios, vestuarios y saunas. Hoy estaba leyendo una noticia muy interesante: unos chavales que a través de un virus activaban las *webcams* de unos compañeros para espiarles y chantajearles... Tremendo. La densidad icónica está en relación con la multiplicación de las cámaras y de los artefactos que pueden hacer el papel de una cámara. Y estos son tantos que la densidad icónica actual es impresionante. Hace unos cien años aún era pensable hacer inventario de las imágenes que circulaban, pero hoy ¿quién se atreve a hacer una historia de la fotografía que incluya a las fotografías que se producen, pues no deberíamos limitarnos a la fotografía profesional, sino también a las fotos de aficionado? Imposible.

P.: Sí, pero insisto en que el problema es que esa familiaridad que establecemos con las máquinas de visión genera una vivencia patológica. Por ejemplo, cuando a mis alumnos de Comunicación Audiovisual les pido que me describan su cámara de fotos siempre se olvidan de lo mismo: el visor.

R.: La transparencia del visor.

P.: Claro, pero esto es como si dijéramos que el objetivo de la cámara se ha comido al visor; o, más aún, que la máquina ha eliminado al sujeto que está detrás de ella. Y lo peor de todo es que esta consideración ha arraigado profundamente y habría que combatirla como un paso inexcusable para una educación crítica de la mirada. ¿Cómo se puede combatir esto?

R.: Bueno, hay que enseñar la instrumentalidad del utillaje, hay que hacer eso que os decía antes que realizaban esas personas en Barcelona mostrando a los críos, juntas, la flor natural y la fotografía en color de la flor. En estos casos sí que hay que explicar que estamos ante una convención que genera mimetismo, pero que es una convención. Esto hay que aprenderlo y hay que aprender que todo se naturaliza y que la cámara se convierte en una prolongación del ojo y no os digo ya las *webcams*, como demuestra esa noticia que comentaba antes. Hoy en día hay un fenómeno interesantísimo: las videocámaras de vigilancia que introducen la visión sin sujeto, porque sólo hay sujeto cuando ha habido un atraco, si no ocurre nada no hay sujeto... Las máquinas, por ejemplo el televisor, hasta ahora tenían sentido para que alguien viese lo que en ellas se mostraba, pero ahora tenemos la visión sin sujeto. En este aspecto McLuhan se equivocaba, no olvidemos que él fue un pensador *preinformático*, pues su concepto de "aldea global" no derivaba de Internet sino de los satélites geoestacionarios de su época. McLuhan entendía los medios como una prolongación de las facultades humanas, la bala prolongación del puño, el televisor una prolongación del ojo, la radio como prolongación de la oreja, etc., pero es que ahora las nuevas máquinas llamadas inteligentes no son ya prolongación de facultades, son delegación de facultades, el concepto de bomba inteligente es un ejemplo claro de esta delegación de facultades.

Volviendo a las cámaras de vigilancia, en Helsinki vi hace un par de años una exposición de arte de vanguardia chino donde había, entre otras cosas, un monitor que mostraba sin cesar horas y horas de grabación de una cámara de videovigilancia instalada en un baño de mujeres de una discoteca de Pekín, mostrándonos a las mujeres que se paraban ante el espejo, que se retocaban, etc... Algo que en Occidente iría directo al juzgado de guardia. Este tema de las máquinas y la delegación de facultades, que las hace autónomas, nos aproxima a ese mundo de robots rebeldes que aparecía en 2001: *una odisea del espacio* (2001: *A Space Odyssey*, 1968) de Kubrick, ¿recordáis a HAL 2000? Y sería interesante recuperar la obra fundacional de Capek, *R.U.R.* (1921) en cuyo argumento encontramos ya al sabio que va incrementando la sensibilidad de las máquinas hasta convertirlas en artefactos emocionales, lo mismo que *Blade Runner* (1982), de Ridley Scott. No quiero ser catastrofista, pero sí creo que nos estamos acercando a esto. Hoy leía en *El País* una noticia sobre un robot que imita una enfermedad humana que entre sus síntomas tiene el que te atasques al hablar y esta máquina, cuando la interpelabas, se ponía a sudar. Este es el camino que se está siguiendo en este momento, hacia HAL 2000, que por otra parte no es sino una reedición del monstruo de Frankenstein y del mito de Prometeo, y habrá que ver dónde nos lleva el desarrollo del concepto de *cyborg*, la integración de organismo y sistemas informáticos, algo que evidentemente es muy prometedor.

P.: Pero en estos tiempos que corren, y no nos gusta hablar de cosas que suenen a "teorías de la conspiración", no puedo sino observar que cuanto más desarrollamos las máquinas de visión más retrocede la mirada soberana, la mirada crítica; más desaparece el intérprete detrás del consumidor.

R.: Fíjate en los géneros, la publicidad televisiva por ejemplo, que es pedagógica –o antipedagógica–, en el sentido de que es claramente configuradora, conformadora y que ha incidido en la mirada de una generación que se ha educado con ella y con los *videoclips*. Si a la gente joven les enseñas un

film de Murnau su reacción es de rechazo, te dicen que en esos planos tan largos no pasa nada, que duran mucho... Recordad los tiempos muertos de Antonioni, la mirada de los años 60, Jeanne Moreau paseando por las calles de Milán, 10 minutos, 15 minutos y no pasaba nada relevante. Pero en realidad sí que pasaba, pasaba la textura de la cotidianidad, la poética de lo cotidiano, y estábamos todos maravillados por esos tiempos muertos. Pero llega Gran Hermano y los tiempos muertos se convierten en pura banalidad, en lugar de Jeanne Moreau paseando por Milán aparecen esos sujetos diciendo tonterías o metiéndose el dedo en la nariz. Por desgracia quien tiene que educar a chicos y chicas que desde bebés se han educado en su casa con los *videoclips* y la publicidad audiovisual, trabaja contracorriente, pero hay que luchar contra esto, hay que intentar propiciar que valoren estéticamente a Murnau, por decir un ejemplo.

*P.: No pasa sólo con Murnau. Yo he intentado trabajar algunas veces Blade Runner y me dicen que es una película aburrida, oscura,...* Pero quisiera enlazar esta reflexión sobre la televisión con otra pregunta. Parece que es un lugar común entre los enseñantes, y no sólo entre ellos, satanizar a la televisión, hay que combatirla totalmente. ¿No logra esto evitar lo que realmente sería deseable, educar en una mirada crítica que los convirtiera en intérpretes soberanos? ¿Por qué en lugar de satanizar no nos dedicamos a formar miradas que, por sí mismas, impugnarán ciertos usos de la televisión?

R.: Mirad, pensemos en la *telebasura*. Yo creo que hay un malentendido. Hace años en un artículo ya dije que eso no es otra cosa que *chicle para los ojos*, porque estoy seguro de que las formas de vida, los valores, las costumbres de las amas de casa no cambian por mucho que les muestren que si la Pantoja y Julián Muñoz... En realidad todo esto no es otra cosa que mirar por la cerradura, algo que a todos nos atrae de alguna manera. La televisión tiene un problema y es que se consume preferentemente al acabar la jornada laboral y la gente llega a casa cansada, te pones cómodo y consumes lo que te echen... Los hermanos Taviani me hicieron recapacitar sobre esta relación en-

tre la vida de la gente y su consumo de imágenes. Comentaban el fracaso social que tuvo *Ladrón de bicicletas* (*Ladri di biciclette*, 1948) en Italia, una película hecha para la clase obrera y que resultó un fracaso tremendo, suerte que los críticos de París, tan listos siempre, la rescataron. Me decían los Taviani que un obrero de la Fiat, cuando llega a casa después de ocho horas de poner tornillos, lo que quiere ver es *Gilda* (1968). ¿Os acordáis que era el cartel de *Gilda* el que estaba pegando el protagonista en la película de De Sica cuando le robaban la bicicleta? El obrero quiere ver *Gilda* y no *Ladrón de Bicicletas* que lo que consigue es acabar de deprimirle.

Pero insisto, no hay que olvidar que en la televisión hay un factor evasivo, ese *chicle para los ojos*, que no determina comportamientos perversos en la gente, tiene el estatus de puro chicle para la mirada con toda esa carga de banalidad de la que te olvidas en cuanto apagas el aparato. Yo creo que se exagera con esa tendencia apocalíptica. Eco tiene razón con todo eso de *Apocalípticos e integrados* (1964), hay algo de elitista en esas posturas tan severas. Umberto Eco ha afirmado, ante la actual prodigalidad televisiva, que hoy es un signo de distinción no salir en televisión. Y puede que no le falte razón a esta forma de alejarse de la vulgaridad... De todas las maneras yo veo poca televisión. Veo sobre todo informativos y también documentales sobre naturaleza. Pero sí entiendo que los moralistas han exagerado acerca del carácter intrínsecamente perverso del medio televisivo, lo que a su vez no quita que considere la presencia de ciertos programas como algo vulgar.

*P.: Sí, pero por eso señalaba yo que tal vez la forma de criticar ese tipo de programación no pase por satanizar al medio televisivo sino por formar miradas críticas...*

R.: Claro, y es que ya hace tiempo que se viene diciendo en que es bueno que los niños vean la televisión acompañados por los adultos que les deben guiar, orientar sus lecturas de imágenes, iluminar...

*P.: Ya, pero nos encontraríamos con otro problema. ¿Quién elige el canal, el niño o el adulto? ¿Quién decide lo que hay que verse?*

R.: La cosa es peor todavía si pensamos en la realidad de algunos hogares con un televisor en cada dormitorio, porque antes el televisor era un cohesionador... Hubo un debate muy interesante hace años sobre si la televisión cohesionaba o incomunicaba a los individuos en los núcleos familiares, y alguien dijo algo muy sensato: la televisión es un catalizador de lo que ya pre-existe; es decir, una familia bien unida se une más viendo la televisión, una familia con tensiones en su seno se incomunica más con la televisión. Pero bueno, es evidente que ese efecto cohesivo como posibilidad, esa luz fría de la "chimenea electrónica" que nos cuenta relatos, como decía McLuhan, sustituyendo a los abuelos contando historias en torno a la vieja chimenea, deja de ser real en cuanto tenemos un televisor en cada dormitorio. Cuando esto ocurre, la cohesión es imposible. Yo recuerdo que en Italia, donde estuve dos años en el Instituto Cervantes, alguien me habló de un matrimonio que tenía dos televisores a los pies de la cama de matrimonio. Era la primera vez que escuchaba algo así. Dos personas que se tumbaban en la cama y cada uno veía su programa preferido con sus audífonos para no interferirse. Y a mí me parecía algo tremendo estar llegando a esto...

*P.: Algo que algunas personas relacionarían, sin embargo, con algo positivo: la programación personalizada.*

R.: Sí, la autoprogramación del usuario. Lo que pasa es que esa autoprogramación tiene ventajas e inconvenientes, y desde luego no es algo inventado por la televisión. Ahí ha estado siempre, y está, la oferta editorial que permitía a unos comprar Corín Tellado y a otros comprar Kafka; o grabaciones de Stravinski o la cancioncilla del verano, pero la autoprogramación audiovisual tiende a perpetuar la estratificación de la pirámide cultural y del gusto porque las capas altas se programarán *viscontis* y las capas bajas se programarán telenovelas. Así pues, la autoprogramación audiovisual tiende a consolidar esta estratificación cultural determinada por factores educacionales previos, no ayuda precisamente a impugnarla.

*P.: Y hasta qué punto esto se vincula con el papel del control social y político de la mirada en aras de perpetuar el orden establecido. El nuevo Panóptico no es tanto la cámara que te vigila como el control de tu mirada.*

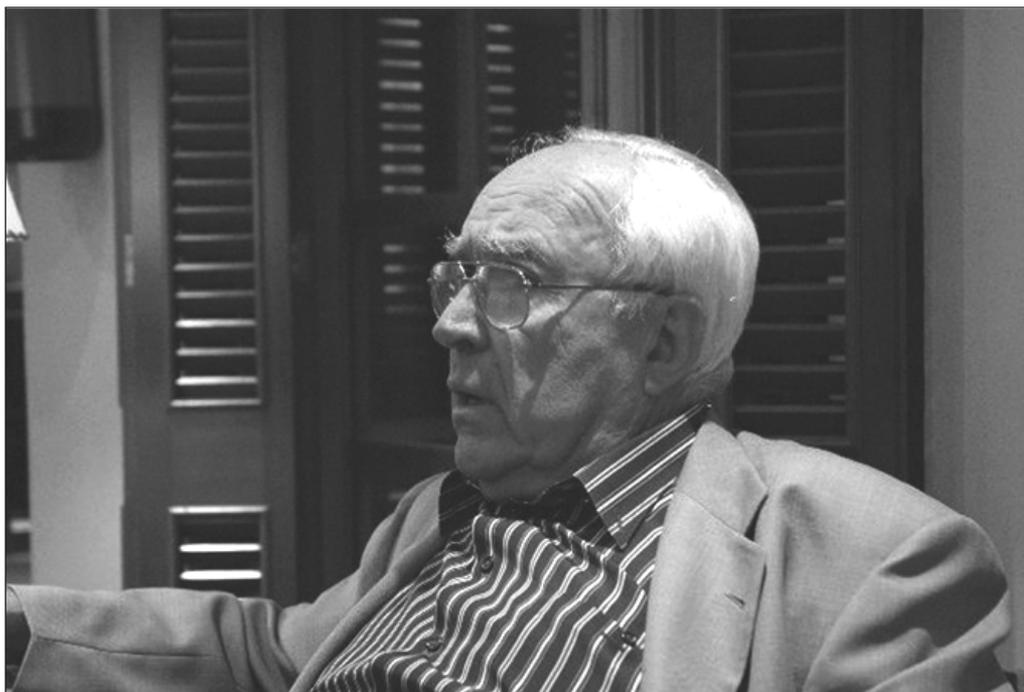
R.: Claro, es la tendencia hacia la que apuntan los medios de masas que tienden a homogeneizar; incluso ante la proliferación de ofertas televisivas temáticas diversificadas los grandes vectores eran ya convergentes, se tiende a una monocultura más allá de la diversidad dialéctica; la monocultura es un gran imaginario compartido que puede tener provincias, pero... Por ejemplo yo suelo ver, gracias a la parabólica, el canal saudí —es una perversión mía, "la mirada del antropólogo", aunque no sé árabe—, y allí lo primero que ves es que no hay mujeres, un país aparentemente sin mujeres; hay telenovelas, pero apenas aparecen mujeres, algo que es inimaginable para nosotros.

*P.: Claro, porque la mujer es un elemento dramático importante en la trama de las telenovelas.*

R.: Claro. Pero en las telenovelas saudíes no hay apenas mujeres. Bueno, a veces aparece una difuminada allá por el fondo. En esas telenovelas sólo aparecen hombres que, evidentemente, deben hablar de mujeres. En los programas de música, que son frecuentes, tampoco verás una mujer, salvo, cómo no, en la publicidad donde para venderte lavadoras, cocinas etc., entonces sí que dan cabida a mujeres.

*P.: Yo me acuerdo de haber tomado fotos en Jordania de la publicidad en las vallas que hay en las calles y donde cuando había que publicitar un champú te aparecía una mujer con una gran cabellera pelirroja cayéndole sobre los hombros...*

R.: Por supuesto, en la publicidad sí, pero en el resto no. En Arabia Saudí, por otra parte, no hay cines, ahora acaban de hacer una película saudí pero que no se verá allí porque no hay cines, sino que se verá en los Emiratos; en Arabia Saudí se ve sólo televisión pero porque identifican televisión con medio de información, controlado directamente por el gobierno que, de esa manera, ejerce un importante control de la opinión pública. Bueno, quería señalar esto de la televisión saudí para recalcar lo que apunta-



ba antes respecto de los medios de masas como medios de homogeneización cultural, aunque con provincias, es decir, con matices como el que separaría el hecho saudí del que nosotros podemos vivir en el mundo europeo. Cuando hablamos de homogeneización hay que señalar que hay diferentes homogeneizaciones: la homogeneización saudí es distinta de la nuestra.

*P.: Recuerdo una frase de Cristian Doelker que más o menos decía que tal vez llevamos demasiado tiempo afirmando, en tono quejoso (añado yo), lo que los mass media hacen con nosotros y tal vez sería ocasión de dar un salto cualitativo y empezar a preguntarnos qué podemos hacer nosotros con los medios. Desde un entorno como la escuela, que por cierto no deja de ser un medio de masas, y la formación de sujetos críticos, ¿no sería oportuno, y urgente, dar el salto propuesto por Doelker? ¿En una línea positiva, cuál sería según usted la principal utilización educativa de los medios?*

*R.:* La propuesta de Doelker es estimulante, pero la capacidad de intervención del usuario de los medios es limitada, salvo en Internet (y, aún así, la coerción censora de la República Popular China ha demostrado

que la capacidad interventora del poder político es inmensamente superior a la de los ciudadanos). Es notorio que se han hecho numerosas experiencias de emisoras de radio o de televisión autogestionadas, de productoras de cine independiente, etc. Los años sesenta, con la eclosión de la "contracultura", supusieron la edad de oro de la autogestión mediática. Y hoy sigue habiendo experiencias locales o aisladas en este ámbito, de mayor o menor eficacia. Es una línea de actuación que nunca se ha abandonado desde entonces y que no debe abandonarse.

*P.:* *Muy vinculado con lo anterior, siempre me ha resultado atractiva la postura de un cineasta como Rossellini que, aparta de saber jugar con la fusión del documental y de la ficción, fue un hombre muy preocupado por el papel educativo de los medios audiovisuales en una escuela que, como dejó claro en ese librito titulado "Un espíritu libre no debe aprender como esclavo", era pensada en clave emancipadora. Tan preocupado estaba por este aspecto que pienso que fue lo que le hizo, siendo hombre de cine, no sólo no despreciar el medio televisivo sino ver en él posibilidades educativas importantes. Cabrían*

dos cuestiones sobre este particular. La primera sería conocer su opinión sobre Rossellini y su interés por fusionar mass media y educación. Y en segundo lugar, ¿por qué cree usted que la postura de Rossellini no sólo no se generaliza sino que, incluso, se convierte en una postura tan marginal que apenas queda memoria de ella?

R.: Rossellini fue un gran pionero en el cine (con el neorrealismo) y en la televisión (con su proyecto audiovisual pedagógico). En este segundo apartado, tuvo la suerte de ser acogido por la televisión pública italiana, en una época en que no debía competir con el comercialismo de las cadenas privadas, que tanto han deteriorado luego el nivel de muchas estaciones públicas. Pero existen todavía ejemplos bastante modélicos de proyectos pedagógicos en algunas televisiones públicas, como en la cadena norteamericana PBS, la británica BBC o la japonesa NHK. La lección de Rossellini no ha caído en el vacío por completo.

P.: Para terminar quisieramos tocar un elemento que está afectando tanto al mundo audiovisual como también está introduciéndose en la esfera educativa donde empieza a jugar un papel importante. Es Internet, los entornos digitales. Un mundo al que usted ha calificado en alguna de sus obras como una especie de laberinto...

R.: Laberintos borgianos, sí.

P.: Sobre esto habría mucho de que hablar, pero por concretar un poco una cuestión: ¿nos va a ocurrir con estas llamadas nuevas tecnologías lo mismo que hemos dicho nos ha pasado con las cámaras? ¿Vamos a quedarnos en un mero aprendizaje instrumental?

R.: Internet tiene el atractivo de que es un medio autogestionado; en teoría es un mundo que no está jerarquizado, para bien y para mal. Por un lado es un sistema democrático (aunque exclusivo de las sociedades desarrolladas) que posibilita la horizontalidad comunicativa. Pero por otro, es literalmente un vertedero en el sentido de que allí todo vale lo mismo; vale lo mismo lo que dice un profesor de Harvard como lo que afirma el más tonto del pueblo. Y sobre todo hay que destacar una cuestión muy importante: cuando buscas bibliografía en Internet sobre un tema y te salen diez mil títulos eso equivale a no tener nada. Como me decía muy bien Wagensberg, Internet

viene bien para planear, pero es mucho menos útil para aterrizar. Ahora bien, dicho esto, hay que señalar que Internet tiene muchas virtudes, por ejemplo permite consolidar eso que se llama las "inmensas minorías transnacionales", porque claro, el audiovisual dependía hasta ahora de los distribuidores, de los canales de distribución que eran muy selectivos.

Hay un ejemplo famoso de un caso poco ejemplar, pero que ilustra muy bien el efecto de bola de nieve: es el caso Mónica Lewinsky. Tanto el *New York Times* como el *Washington Post* conocían el asunto pero consideraban que no había que inmiscuirse en un caso que pertenecía al ámbito de la vida privada y que era políticamente poco relevante, hasta que llegó una persona y colgó en Internet el tema y ya no se pudo ignorar, la bola de nieve empezó su recorrido. Por lo tanto Internet es un sistema que permite fácilmente el "efecto mariposa". Pero sobre todo, insisto, una de sus grandes virtudes es dar vida a minorías transnacionales: por ejemplo un grupo de personas a las que les apasiona Víctor Erice o las cosas de Oteiza pueden crear fraternidades. Y también está la política de blogs, aunque deberíamos insistir y no perder de vista que el exceso de información es desinformación... Los blogs son como los *dazibaos* chinos, esos tablones de anuncios que se enganchaban en las paredes durante a Revolución Cultural. Los blogs convierten el mundo en un espacio lleno de *dazibaos* y esto acaba generando una sobreinformación que equivale a desinformación. Defectos de lo que podríamos denominar *ultrademocratismo*. Alguien ha escrito que la proliferación de blogs revela que hay más blogs que explican cosas que cosas a explicar. En síntesis, por destacar lo que me parece el gran inconveniente de este medio, hay que recalcar que es un problema que no exista ningún criterio de selección que jerarquice los contenidos en función de su calidad intrínseca.

P.: Y uno de los aspectos interesantes de Internet es cómo está cambiando algunas cosas, porque en el mundo audiovisual hasta ahora la gran criba estaba tanto en los factores de producción como en los de distribución, pero ahora lo digital abarata costes de producción y facilita

canales de distribución. La pregunta sería, si ahora ya no tienen fuerza los filtros de producción y distribución ¿cuál es el nuevo filtro que nos viene?

R.: Bueno, el nuevo filtro que nos viene es el exceso. Ten en cuenta que todos defendemos la democratización de la producción, pero hasta ahora han intervenido unos filtros naturales que hacían que el mejor pintor acabara siendo, en general, el más conocido. Pero ahora, cuando es tan fácil producir, la avalancha, la saturación, dificultan que se pueda discriminar qué es lo realmente interesante. Mendel, en el siglo XIX, tardó cuarenta años en ser conocido fuera de Chequia, porque ésta era un lugar de escasa relevancia mundial y los trabajos del biólogo tardaron cuarenta años en ser conocidos fuera de su país. Y ahora puede pasar lo mismo. Puede haber un chico en Laos haciendo algo muy interesante pero que corre el riesgo de perderse entre tanto como se produce y difunde... Y aún más si no redacta su propuesta en inglés, que constituye otro filtro de importancia no menor.

P.: Estaríamos, pues, ante un nuevo naufragio de la Modernidad...

R.: Por empacho. Hay un problema de exceso. El empacho es también institucional. Sobreinformación igual a desinformación. Tu tienes cien canales de televisión, pero es imposible poder seguir la programación de todos. Y en Internet tienes muchísimo más que cien canales en tu pantalla.

Fellini decía, al final de su vida, que si todos nos calláramos nos entenderíamos mejor. Hay bastante verdad en esta paradoja.

#### REFERENCIAS

- CASTRO DE PAZ, J. L. (2002). *Un cinema herido. Los turbios años cuarenta en el cine español (1939-1950)*. Barcelona: Paidós.
- GUBERN, R. (1977). *El cine sonoro en la II República (1929-1936)*. Barcelona: Lumen.
- GUBERN, R. (1987). *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona: Gustavo Gili.
- GUBERN, R. (1994). *Benito Perojo. Pionerismo y supervivencia*. Madrid: Filmoteca Española.
- GUBERN, R. (1995). Los caminos del historiador, *De Dalí a Hitchcock. Los caminos del cine. Actas del V Congreso de la AEHC*, Asociación Española de Historiadores del Cine-Centro Galego des Artes da Imaxe: Santiago de Compostela, pp. 11-16.
- GUBERN, R. (2001). *Historia del cine*. Barcelona: Lumen.
- ROTELLAR, M. (1977). *Cine español de la República*. San Sebastián: Festival Internacional de Cine.
- SALA, R. (1993). *El cine en la España republicana durante la guerra civil. 1936-1939*. Bilbao: Mensajero.
- SÁNCHEZ BIOSCA, V. (2006). *Cine y guerra civil española. Del mito a la memoria*. Madrid: Alianza.
- TALENS, J. (coord.) (1998): *Historia General del cine*. Madrid: Cátedra.
- ZÚÑIGA, A. (1999). *Una historia del cine*. Barcelona: Destino.

# III

## RESEÑAS Y CRÍTICAS DE LIBROS

- L. TRAFÍ: *Sujeto, mirada y práctica social. Para reflexionar en el campo intelectual, social y crítico de la educación artística.*
- J.A. SÁNCHEZ MORENO: *La mirada lúcida.*
- J. GURPEGUI VIDAL: *Un camino por hacer. Certezas e insuficiencias en la educación de la mirada.*
- J.A. SÁNCHEZ MORENO: *En clave de Modernidad*
- R. CUESTA: *Endoscopia de la escuela en España. Una singular historia de la cultura escolar.*
- R. HUERTAS: *La sexualidad infantil como sujeto histórico.*
- A. VIÑAO: *Historia de la educación e historia crítica. ¿Qué historia de la educación, para quién, para qué?.*
- F. RODRÍGUEZ LESTEGÁS: *Construir, enseñar y aprender geografía: una disciplina al servicio de la cultura escolar.*
- M. BARRIO: *Un marxiano en el espacio. David Harvey, treinta años de reflexión sobre geografía, poder, espacio y capital.*
- F. J. MERCHÁN IGLESIAS: *La cuestión de las reformas escolares y del cambio educativo.*
- D. SEIZ RODRIGO: *Empatía con la catástrofe. Olvido, recuerdo y revisionismo histórico en la reciente bibliografía sobre la memoria de la Guerra Civil española.*
- J.A. SÁNCHEZ MORENO: *Situado en el acto. Reflexiones sobre la lectura de una tesis.*

# *Sujeto, mirada y práctica social. Para reflexionar en el campo intelectual, social y crítico de la educación artística*

---

Laura Traff

*Department of Visual Arts, University of Wisconsin-Milwaukee*

KERRY FREEDMAN (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro (tr. española de Angels Mata Masó).

Éste es un libro que desafía de manera sugerente las tendencias que han configurado la historia moderna de la educación artística en España basadas en el dibujo, la libre expresión, la formación de lectores/consumidores de imágenes (Hernández 2000). Freedman propone una interpretación de la *educación artística como un campo intelectual*, centrada en las conexiones de la educación artística con el carácter visual de la cultura contemporánea y el poder de sugestión de la imagen, las implicaciones de la cultura visual con las tradiciones progresistas americanas centradas en una educación estética vinculada con la experiencia cotidiana, las posibilidades de la diversificación de los contextos de interpretación, el papel activo de los espectadores en la producción de significado y la defensa de un currículum basado en la reconstrucción social.

El libro guarda coherencia con lo que ha sido la carrera intelectual y académica de su autora. Desde mediados de los años ochenta, Kerry Freedman ha estado vinculada a las corrientes sociales de reconstrucción del currículum. Se graduó como doctora en el departamento de *Curriculum & Instruction* de la Universidad de Wisconsin-Madison. Por estos motivos, sus primeros artículos se centran en la historia de la educación artística como materia curricular, desde una perspectiva de análisis de las relaciones discursivas de poder/saber, inspirada en el trabajo de Thomas S. Popkewitz.

En los años noventa, su trabajo de investigación plantea una crítica a las visiones modernistas del currículum de educación artística y la defensa de un currículum postmoderno basado en la reconstrucción social. Una parte de este proyecto queda reflejado en el libro que escribió junto a Arthur Efland y Patricia Stuhr (2003), *La educación en el arte postmoderno*, donde ya se sugiere la necesidad de enseñar artes para la comprensión de los mundos sociales y culturales que habitan y conectan con las vidas de los estudiantes. Esta relación del arte con la vida cultural se vincula con la defensa de una visión progresista de la educación artística asociada al legado de John Dewey y a una pedagogía dirigida a la producción de significados contextualmente basados, como opuesta a una educación para la adquisición de técnicas y habilidades. Freedman reconoce la existencia dentro de la historia de la educación artística moderna de una hegemonía de las perspectivas formalista, expresionista y mentalista, centradas en el individuo. Pero subraya también que las perspectivas sociales han formado parte de la modernidad, aunque se hayan hecho más presentes en los tiempos contemporáneos a través de la crítica postmoderna y sus elecciones teóricas vinculadas al feminismo, el pragmatismo, el postestructuralismo y/o el multiculturalismo (Freedman, 2000).

Dos conceptos importantes para fundamentar esta visión de la educación artística centrada en la reconstrucción social y la cultura visual son el "contexto" y la "crítica". La noción de contexto está vinculada al hecho de que el arte es un campo intelectual.

tual constituido por diferentes interpretaciones realizadas por artistas, filósofos, historiadores con las que los estudiantes deben aprender a dialogar, no para reproducir verdades o fijar conocimientos, sino para reflexionar sobre los mundos posibles que representan las artes. La cultura visual engloba los objetos, conceptos, temas, ideas y prácticas de las bellas artes y de la cultura popular que median las relaciones sociales entre las representaciones que proporcionan los artistas (la producción) y los significados que construyen los públicos (la visualización). La cultura visual significa una democratización del arte, una aceptación de que el arte tiene una relevancia social y personal en las vidas cotidianas.

Pero esta práctica democrática también implica la responsabilidad de la crítica. Es decir, el reconocimiento de la otra cara posible de la cultura visual, que es también admitir que el arte se ha convertido en una mercancía que propone posicionamientos subjetivos específicos para niños y jóvenes al mismo tiempo que invisibiliza otros posibles. En este sentido, aunque Freedman reconoce que cultura visual y reconstrucción social no son discursos idénticos, sostiene que es una responsabilidad del campo prestar atención a las cuestiones y problemas que emergen en las experiencias de los niños y jóvenes con la cultura visual.

### **La producción de juicios estéticos desestabilizadores**

La cultura visual incrementa la complejidad del conocimiento estético. Freedman se inspira en filósofos neopragmatistas para plantear un giro respecto a la estética lineal, positivista y centrada en la creación de lo nuevo, del modernismo. Propone una estética dialógica que trabaja no linealmente el tiempo, planteando reinterpretaciones del pasado desde el presente. Está es una estética que no se centra primordialmente en los objetos, sino en los públicos. Posee una agenda democrática no dirigida a la formación de juicios de calidad o la educación del "buen ojo". Contrariamente, sugiere una ética interpretativa en la que el valor del ar-

te se centre en reconocer su poder de influencia social. En este sentido, se considerará una "mejor" interpretación aquella que lidie con la complejidad, que movilice asociaciones, sugiera diferentes significaciones, y permita la visibilización de significados subyacentes, sorprendentes o nunca antes vistos desde esta perspectiva. La posibilidad de que la investigación sobre las relaciones estéticas con la cultura visual introduzca otras metodologías como la historia oral o la entrevista permite plantear nuevas formas de interacción y diálogo sugiriendo que no todos los modelos de relación con el arte sirven para todos los públicos y comunidades, ni todas las personas producen interpretaciones desde los mismos marcos culturales.

Freedman esboza una breve alusión a Walter Benjamin y a su crítica de cómo el sujeto de la modernidad metropolitana industrializada es un sujeto con una experiencia atrofiada, acomodada en lo previsible, que le evita el *shock*. Plantea la responsabilidad de la educación artística de confrontar a los estudiantes con el carácter sorprendente del conocimiento estético y la posibilidad de crear conocimientos inesperados a partir del cruce y la interrelación de diferentes niveles estéticos. Esta es una idea realmente sugerente, que a lo largo del segundo capítulo podía haber planteado otro recorrido por la modernidad estética, que la previsible crítica histórica al discurso del formalismo. Un recorrido que hubiese sido más coherente con la idea de Freedman de que la hegemonía de ciertos discursos no debe permitir ocultar que la modernidad también ha estado definida por la crítica cultural. En este sentido, Benjamin podía haber sido un aliado intelectual de claro valor para los argumentos de Freedman sobre una estética centrada en las prácticas de visión y de reconstrucción del pasado desde el presente. Al mismo tiempo, hubiese sido interesante saber cómo un referente europeo de los años cuarenta puede conectarse con el debate estético neo-pragmatista del ámbito anglosajón sobre el que tanto énfasis pone la autora y que resulta un tanto ajeno en nuestro contexto.

## Una visión postmoderna del currículum

El libro incluye dos capítulos dedicados a describir la visión del currículum de educación artística para el aprendizaje de la cultura visual y la reconstrucción social. En tanto que el saber de las artes está culturalmente producido, el currículum de educación artística debe enseñar a participar interpretativa y creativamente en esta producción y desafiar aquellas visiones esencialistas que aún hoy abordan el significado de las artes como si éste estuviera contenido y fijado dentro de las obras o en las intenciones de los artistas. En este sentido, Freedman afirma que el currículum es una representación y se sitúa en un posicionamiento postmoderno, procesual e interpretativo. El currículum media en las relaciones entre subjetividades, contextos sociales/visuales y la producción crítica del conocimiento. El currículum es un *collage cultural* en el que se cortan y pegan ideas, perspectivas, expectativas e identidades de los diferentes sujetos que participan en el proceso educativo. Es una construcción de *historias posibles*, a partir de perspectivas disonantes y en competencia que reflejan la complejidad del saber. Precisamente, el arte como objeto de conocimiento aborda la ambigüedad, el conflicto, la paradoja, la ambivalencia y en definitiva la polisemia y posibilita también una comprensión del currículum como *producción creativa*.

Para potenciar la construcción de interpretaciones complejas del arte que movilicen diferentes saberes, Freedman sugiere el desarrollo de un currículum basado en *conceptos clave* que reflejen aspectos social, cultural, históricamente relevantes de las artes. El objetivo es trascender un currículum centrado en técnicas, materiales y actividades aisladas. Una organización por conceptos clave posibilita una mayor implicación y participación de los estudiantes en la producción de saber, porque permite construir diálogos y conexiones con sus vidas y contextos. Al mismo tiempo, los conceptos clave enfatizan el carácter procesual e interpretativo del currículum porque pueden ser abordados en diferentes momentos del

desarrollo de maneras diferentes, planteando posibilidades para ser revisitados y reinterpretados en el futuro. Algunos de los conceptos clave de la cultura visual sugeridos por Freedman son: "Sociedad", "imaginación", "interpretación", "punto de vista", "identidad", "pasado/presente", pero también "forma" y "medio", incluyendo un planteamiento contextualizado de la estética modernista dentro de un marco eminentemente postmoderno.

Los capítulos centrados en el currículum conforman las secciones más potentes de *Enseñar la cultura visual*. Entre los teóricos de la educación artística anglosajona, Freedman siempre ha destacado por su conocimiento de los estudios del currículum, del cambio y de la reforma educativa, y esto se hace evidente en estos pasajes. Aunque su aportación es realmente importante dentro de un campo donde no demasiados educadores artísticos se sitúan desde esta perspectiva teórica, muchas de las ideas expuestas pueden resultar familiares para aquellos lectores conocedores de la pedagogía crítica estadounidense de la década de los noventa.

## Las políticas de la visión desatendidas

Las teorías críticas que definen la mirada como una práctica conectada con relaciones de poder-saber y con el hecho de que algunos grupos han tenido históricamente licencia para mirar y otros no (Hoks, 1992) han sido un tema recurrente dentro de los estudios de cultura visual en los que se interseccionan el psicoanálisis, las teorías de la subjetividad, el feminismo y el postcolonialismo. Es común abrir el índice de cualquiera de los *readers* o monográficos dedicados al estudio de la cultura visual y encontrar secciones con títulos que enfatizan el carácter político y situado de la mirada –e.g. "La mirada y la sexualidad" (Mirzoeff, 1998), "Mirar y subjetividad" (Evans y Hall, 1999), "Espectatoridad de la mujer negra" (Wallace, 2004), etc.– Uno de los aspectos más insatisfactorios de este libro es el haber dejado sin teorizar cómo la

cultura visual produce sujetos de la visión. O lo que podría ser equivalente: cómo la transformación de determinadas realidades materiales en interfaces y pantallas permite la globalización de determinados significados y voces y la invisibilización de otros.

Freedman define la visión en los términos de una perspectiva postformal de la cognición. Desde esta perspectiva, la visión es un producto de la formación previa y de los conocimientos disponibles que la autora representa con el concepto de *almacén de imágenes*. La visión como conocimiento situado es el resultado de *relaciones intertextuales e intergráficas* entre imágenes, y la educación de la visión está conectada con comprender la producción artística como una práctica crítica de interpretación de imágenes y representaciones culturalmente disponibles, siguiendo las aportaciones de los artistas contemporáneos. Freedman no aborda la cuestión de las políticas de visión y la historia de cómo ciertas prácticas de visión han conformado relaciones de saber y de subjetividad en la modernidad (eg. Crary, 1992), algo que como mínimo es sorprendente en un libro en el que abundan las contextualizaciones históricas del saber estético, artístico y educativo moderno y que se centra en la cultura visual. Además, muchos de los ejemplos de cultura visual que Freedman celebra, son productos corporativos (e.g. videojuegos, films industriales), donde las cuestiones de quién hace visible qué, a quién lo dirige y cómo dicha direccionalidad es adoptada o resistida (Ellsworth, 2005) son de crucial importancia pa-

ra la crítica al neoliberalismo y a sus políticas culturales derivadas. Una teoría de la subjetividad que aborde el poder de la mirada en la práctica social, la diversificación de los modos de visión, el papel de las narrativas culturales (la cultura popular, el cine, el museo, el arte público) en la conformación de modelos de mirar/saber que posibilitan la fijación o la movilidad del sujeto pedagógico, parece totalmente esencial para una educación artística basada en la comprensión crítica de la cultura visual.

#### REFERENCIAS

- CRARY, J. (1992). *Techniques of the observer: On vision and modernity in the 19th century*. Cambridge: MIT.
- EFLAND, A., FREEDMAN, K, STUHR, P. (2003). *La educación en el arte postmoderno*. Barcelona: Paidós.
- ELLSWORTH, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza: Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- EVANS, J., HALL, S. (Eds.) (1999). *Visual culture: the reader*. Londres: Sage/Open University.
- FREEDMAN, K. (2000). Social perspectives on art education in the US: Teaching visual culture in a democracy. *Studies in art education*, 41 (3), 314-329.
- HERNÁNDEZ, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- HOOKS, B. (1992). *Black looks: Race and representation*. Boston: South End.
- MIRZOEFF, N. (1998). *The visual culture reader*. Nueva York: Routledge.
- WALLACE, M. (2004). *Dark design and visual culture*. Durban, NC: Duke University.

# La mirada lúcida

---

Jesús Ángel Sánchez Moreno  
*Fediciaria-Aragón*

TAGG, J. (2005) *El peso de la representación*. Barcelona: Gustavo Gili. FotoGGrafía. 312 pp. Tr. española de Antonio Fernández Lera.

## La fotografía en la encrucijada

Desde su origen, la fotografía se ha visto acompañada por dos posicionamientos teóricos que aunque antagónicos en el fondo, comparten un mismo rasgo: ser fruto de análisis hueros de todo rigor. Uno, atrapado en una mitificación y mistificación positivista, ensalza a la fotografía como “lá-piz de la naturaleza” y “espejo con memoria”, siendo así la materialización del empirismo óptico que entiende que una foto es la realidad objetivada por una máquina, que al incidir en el tiempo de las vidas deteniéndolo y conservándolo, pasa a ser un contenido puro de la memoria. En el extremo opuesto encontramos una postura que echa raíces en el más puro prejuicio (*cavernas platónicas* mal digeridas) para negar todo valor a la fotografía, más allá del de ser simple ilustración, jamás vehículo de argumentos. Para quienes aquí se sitúan, el triunfo de las imágenes en las sociedades modernas sólo sería un síntoma de decadencia, de retroceso del Logos. Para los primeros, *una imagen vale más que mil palabras*; para los segundos una imagen puede significar una y mil cosas a la vez por lo que su fiabilidad como documento es mucho más que escasa. Es cierto que a lo largo de los casi dos siglos de historia de la fotografía ha habido intentos por reconciliar ambas posturas extremas fusionando lo que consideraban mejor de cada una. El último que nos ha llegado es el protagonizado por Pe-

ter Burke, en un libro que ya reseñé para esta misma revista<sup>1</sup>. Estas terceras vías que buscan conciliar el entusiasmo mitificador con la desconfianza prejuiciosa naufragan rápidamente porque evitan realizar aquello que, precisamente, es lo único que cabe hacer con esas posiciones carentes de rigor: impugnarlas desde un análisis sobre el papel social de la fotografía realizado desde la propiedad y la precisión. Esto es, precisamente, lo que convierte a la obra de Tagg en algo más que un ensayo necesario: es imprescindible, y a pesar de que fue publicada en inglés en 1988, su actualidad está fuera de toda duda.

## Un autor y una obra

Tagg, que ha desarrollado buena parte de su trabajo en la Universidad de Leeds, viene dedicándose a intentar renovar los estudios de historia del arte aplicándoles encuadres procedentes de la teoría crítica, con especiales resonancias marxianas y foucaultianas. Desde 1976 su interés por el papel social de la fotografía se ha concretado en una producción discursiva a través de libros y artículos de los que, desgraciadamente, y si mis referencias no fallan, sólo nos ha llegado en castellano el que nos ocupa. Quiero ver en esto no tanto la poca tradición de reflexiones sobre lo fotográfico, que hasta no hace mucho era escandalosa en nuestro país, como el todavía más escaso peso de los análisis sobre la fotografía cimentados en el pensamiento crítico. Los mitificadores, los prejuiciosos y los que quieren nadar y guardar la ropa siguen copando el interés de editoriales y,

---

<sup>1</sup> Ver Con-Ciencia Social nº 6.

tal vez, de los posibles lectores. Sea como fuere, y a pesar de que en la misma colección de la editorial Gustavo Gili están apareciendo ensayos excelentes, no sé con qué suerte de crítica y público, uno no duda en considerar hoy por hoy a *El peso de la representación* como una obra fundamental, un texto clásico y seminal para quienes queremos situar nuestra reflexión sobre lo fotográfico más allá de los tópicos y de los discursos analíticos. Creo que tiene que llegar ese momento en el que a las recurrentes citas de Benjamin, de Freund, de Sontag o de Barthes, por citar algunos de los nombres que más aparecen en los trabajos sobre la fotografía, se le unan referencias a la obra de Tagg, a esas ideas que nos empujan a repensar críticamente lo que para muchos, demasiados, es ya lo obvio. Si leer un libro significa de alguna manera emprender un viaje, éste es, sin duda alguna, uno de esos viajes que no dudaríamos en calificar de iniciáticos. Que aparezca ahora, justo en el momento en el que lo fotográfico está de moda en nuestro país con su cohorte de *nostalgismos* y otros negocios, no deja de ser providencial.

### El peso de la representación

Si tuviera que destacar los anclajes del discurso de Tagg en esta obra, aparte de su evidente vinculación a los enfoques genealógicos foucaultianos, señalaría dos. El primero de ellos sería esa rotunda y a todas luces necesaria afirmación de que "las fotografías nunca son pruebas de la historia; ellas mismas son lo histórico" (p. 87) Contundente desmarque de toda esa corriente que se anima en los últimos tiempos en el seno de la historiografía (fotohistoriadores) que defiende que las fotos son instrumentos auxiliares por su valor probatorio, una especie de ilustraciones testificales que permiten de-mostrar... algo, ese documento que uno saca no por su valor en sí mismo, no porque sea historia, sino porque nos permite sustentar una historia o cualquier historia. Impugnación, también, de todos los múltiples negocios ideológicos que se realizan traficando con nostalgias visuales,

encuadradas o expuestas para que quienes por ellas transitan lejos de pensar simplemente asientan.

El segundo de los anclajes es deudor del análisis genealógico foucaultiano y arranca de algo tan sencillo como es el poner a la fotografía en la historia. Es decir, desarrollar esa afirmación a la que acabo de aludir, no hablar de qué historias nos muestran las fotografías consideradas como frutos de una no totalmente perfecta máquina del tiempo, sino hablar de la fotografía en la historia. No de la historia de la fotografía, sino de situar a esta moderna *tecnología del conocimiento*, como la denomina acertadamente Tagg, en relación con los procesos históricos. Y así sale a la luz algo que no puede ser despachado como una mera coincidencia anecdótica: la fotografía y el nuevo estado, liberal, gestado por la modernidad surgen y evolucionan al mismo tiempo, hasta el punto de que no debemos olvidar que la fotografía fue presentada como un invento de estado en la Asamblea Nacional francesa en 1830, no en una sociedad científica tan del gusto de la época, sino en el *lugar* de la soberanía nacional, en ese centro desde donde se estaban construyendo las nuevas estructuras para un nuevo poder.

Es a partir de estos elementos desde donde Tagg articula el corazón de su discurso sobre la fotografía entendida, al situarla en el proceso histórico que se estaba desarrollando en esos momentos, como una tecnología del conocimiento que inmediatamente iba a ser apreciada por los grupos hegemónicos emergentes como un instrumento muy útil para apuntalar eso que, de alguna manera, es el núcleo central de todo poder: la capacidad para definir e imponer lo definido a quienes se aspira a controlar. La fotografía se incorporaba a los instrumentos del poder como fundamento del nuevo régimen de verdad moderno basado en, por un lado, la imposición del empirismo óptico como criterio de veracidad y, por otro, en la capacidad de las máquinas de visión, con la fotografía abriendo el camino, para construir y difundir masivamente potentes definiciones de lo real. Un régimen de verdad que, como he señalado

en otras ocasiones<sup>2</sup>, supondría el paso desde la creencia ciega alimentada por la fe religiosa en las sociedades tradicionales a la credulidad absoluta que convierte al sujeto moderno en un espectador obediente en nuestras sociedades del espectáculo. Así pues, la fotografía ha de ser tenida en cuenta, en el análisis de nuestras sociedades modernas, como una de las piedras angulares que han ayudado a la construcción de la cultura del instante, del pensamiento que se disuelve en el mero acontecimiento, al triunfo del empirismo óptico como criterio de verdad que administran los prestidigitadores del poder en las sociedades del espectáculo. En realidad podemos decir sin miedo que el libro de Tagg es una hermosa, rigurosa y foucaultiana inmersión en los laberintos del poder y en las estrategias de control y dominación nacidas con y en la modernidad. Y todo porque “el conocimiento y verdad de los que la fotografía se convirtió en guardián eran inseparables del poder y control que engendraban” (p. 106).

A lo largo del libro, y en capítulos que sin afectar a la cohesión del texto pueden ser leídos como bloques casi autónomos, Tagg va concretando el análisis sobre el papel de la fotografía como instrumento de control y dominación. Y así se adentra en el papel de la fotografía en los archivos policiales-judiciales (capítulos 2 y 3) o el uso de la retórica del documental en los proyectos reformistas (el higienismo inglés del XIX en el capítulo 5), o en esos proyectos políticos que intentan nadar en los ríos turbulentos de las crisis sociales (capítulo 6: sobre el New Deal y la Farm Security Administration). Muy interesante esta reflexión sobre la retórica documental articulada desde el argumento de que lo que la fotografía documental nos muestra nunca ha de ser entendido como la realidad desnuda, sino

“más bien (como) el producto de un complejo proceso que implica el uso motivado y selectivo de unos determinados medios de representación” (p. 201), y muy apropiado el ejemplo al que recurre, los documentos fotográficos tomados dentro del programa gubernamental conocido como F.S.A. Digo esto porque estas fotos, especialmente algunas de ellas elevadas a la categoría de iconos, como las de D. Lange o W. Evans, normalmente son consideradas sin tener en cuenta el contexto político en el que surgieron, y los problemas y conflictos que se generaron entre lo producido por los fotógrafos y lo exigido por los políticos<sup>3</sup>. Pero al mismo tiempo que Tagg sitúa a la fotografía en el entorno de los instrumentos del poder, también nos induce a pensar en cómo ella jugó un papel importante en la visibilización del otro y en la construcción de una identidad de clase por parte de quienes hasta entonces no sólo eran los desposeídos desde el punto de vista de la propiedad material, sino también desde la propia idea de identidad social (especialmente en el citado capítulo 5). Aunque tal vez se le pueda reprochar al autor que en este asunto tan importante adopte un discurso más descriptivo que incisivo y simplemente sugiera, sin llegar a desarrollarlo en profundidad, la vinculación de la fotografía y el nacimiento de miradas contrahegemónicas que, si bien es cierto, las más de las veces no pasaron de producir argumentos simplemente bienintencionados y reformistas, también, como he apuntado, fueron un puntal para abrir el camino a una conciencia de clase obrera que, poco a poco, iría transformando el desconsuelo en aspiraciones revolucionarias.

Y más, mucho más en un libro de los que te incitan a pensar desde él pero más allá, como por ejemplo unas certeras refle-

<sup>2</sup> Tanto en el artículo que se publica en este mismo número como en las aportaciones al Congreso La historia reciente en las aulas (el conflicto como materia educativa), organizado por la Cátedra Memoria Histórica del siglo XX de la UCM y al Curso de la Universidad de Verano *Educación, historia y crítica. Problematizar el presente y pensar históricamente, fundamentos de una Didáctica Crítica*, Jaca, 2007.

<sup>3</sup> Este capítulo, para quienes deseen profundizar en el tema, puede completarse con la introducción de Charles Hagen en el libro *Amérique. Les années noires. Farm Security Administration. 1935-1942* Editorial Photo Poche nº 4. París 1983.

xiones sobre el realismo en el seno de las estrategias del poder: “¿Debe el ‘realismo’ ser temido por el poder, o es, más sutilmente, un canal de penetración del poder en el cuerpo social?” (p. 225). El libro se cierra con un capítulo especial, en el aspecto formal, porque asume la forma de carné de notas donde el autor, de manera más personal, discurre sobre diversos aspectos presentados en una especie de cuadro de pinceladas sueltas, livianas que, sin embargo, son lo mejor que puede ser un capítulo final: no tanto una conclusión como un enorme punto y seguido.

### Horizonte crítico en un proyecto envidiable

Permítaseme que abra estas conclusiones señalando la envidia que me produce un texto tan bien construido que es un incomparable horizonte para quienes pensamos que la fotografía merece ser considerada como algo más que un cromó, nunca una verdad incuestionable, y mucho más que un producto para consumo de nostalgias; para quienes creemos que a la hora de comprender el complejo mundo que llamamos modernidad es imprescindible que reflexionemos sobre las aportaciones, y no sólo en el terreno estético, del acto fotográfico, ese acto social que, como señala Tagg, “carece de significado fuera de sus especificaciones históricas” (p. 85). Cuando se cierra el libro a uno le queda esa hermosa sensación de que queda mucho por hacer y de que el pensamiento crítico encuentra en los senderos desbrozados por Tagg un camino a seguir para avanzar más allá de lo que en su día apuntaron personas de gran valía como

W. Benjamin. Ni mi(s)tificadores ni prejuiciosos, pero tampoco terceras vías, la obra de Tagg tiene todo el peso necesario para desarmar a unos y a otros, y para hacer innecesarios, incluso ridículos, a los terceros.

Para cerrar esta reseña tal venga a cuento una pregunta que me formuló una persona sobre este libro: ¿Pero es un libro de historia o es un libro sobre la fotografía? Antes de que pudiera decir *o sobre historia de la fotografía*, le respondí que era una brillante reflexión sobre el poder como dominación en las sociedades modernas, pero también sobre el poder como liberación y aspiración de un sujeto, que cuando sea consciente del valor estratégico de la mirada en los juegos de sometimiento, empezará a comprometer las estructuras que fundamentan las todopoderosas sociedades del espectáculo. Hasta que llegue ese momento, ¿tendremos ocasión de conocer en castellano alguna otra obra de J. Tagg?

### Post Scriptum

Escribía R. Piglia en *La ciudad ausente*<sup>4</sup>: “La inteligencia del Estado es básicamente un mecanismo técnico destinado a alterar el criterio de realidad”. No cabe duda alguna que Tagg estaría de acuerdo con esto añadiendo que la fotografía ha sido, y es, uno de los instrumentos (tal vez el primero) que el Estado de la modernidad utilizó para la construcción de una realidad a la medida de sus intereses. Quienes apostamos por la urgencia de una educación crítica de la mirada tenemos que tener muy presente todo esto. Es algo más que un divertimento estético. No tiene nada que ver con modas y tendencias.

---

4 Seix Barral. Biblioteca Breve. Buenos Aires. 2004.

# Un camino por hacer. Certezas e insuficiencias en la educación de la mirada

Javier Gurpegui Vidal  
*Fedecaria-Aragón*

DUSSEL, I. y GUTIÉRREZ, D. (comps.) (2006), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial: Buenos Aires.

A un estudio monográfico no se le puede pedir lo mismo que a un libro que, como éste, recopila los materiales aportados en un encuentro académico, en este caso el Seminario que da título al libro, "Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen", celebrado en Buenos Aires en Junio de 2005. Lo que en el primero es la profundidad y la coherencia producto de la reflexión individual, en la recopilación de Inés Dussel y Daniela Gutiérrez es la heterogeneidad donde se dan cita la puesta al día de una investigación, la comunicación de una experiencia, el diagnóstico sobre la actualidad o la reflexión ensayística. Así pues, esta publicación actualiza el estado de la cuestión de las investigaciones sobre "educación de la mirada", sobre todo en Latinoamérica –especialmente en la Argentina, patrocinadora del evento, aunque también en Chile, México o Brasil– aunque también de Estados Unidos, Bélgica o España. Las aportaciones se organizan en tres bloques. El primero, de carácter más general, gira alrededor de las políticas culturales y la producción de subjetividades en el seno de la cultura de la imagen. El segundo aterriza en el ámbito específicamente educativo, a partir del cruce de dos enfoques complementarios: las pedagogías de la imagen y las imágenes de la pedagogía, entendidas éstas como las políticas que gestionan los usos de la imagen en relación con lo educativo. El tercer bloque se dedica a la comunicación de experiencias –aunque algo de eso también hay en el segundo, como la colaboración de Silvia Duschatzky– relativas al trabajo sobre la imagen fija o en

movimiento, como elemento de observación de los procesos educativos o detonante de una reflexión crítica, a partir de la recepción o de la producción cooperativa de textos visuales.

Asumiendo la diversidad de enfoques e intenciones, así como los matices de cada trabajo individual, podemos apreciar un cierto *aire de familia* en los planteamientos globales del seminario. Aire que tiene que ver en parte con la recurrencia a dos puntos de vista como el postestructuralismo –con mención especial a Foucault, y su teorización de los regímenes de verdad y la creación de subjetividades a través de los discursos expertos– y la Escuela de Frankfurt –con su crítica a la industria cultural y su profundización en las potencialidades emancipadoras de lo estético–, dos enfoques esperables, dadas las implicaciones mediáticas y discursivas del tema por tratar. Sin olvidar, eso sí, las aportaciones de los *estudios visuales* –genealógicamente vinculados a los *cultural studies*– y de la observación antropológica más autorreflexiva, mirada que se aprecia especialmente en el apartado de las experiencias.

Intentando sintetizar las grandes líneas que organizan el seminario, podríamos partir de una crítica al efecto homogeneizador de los medios de masas, entendidos como dispositivos que "hacen que al mirar todos juntos, miremos lo mismo" (p. 74), creando un falso consenso social. Como afirma Sandra Carli, los medios juegan la baza de la aparente transparencia de las imágenes, fingen transmitir lo real *tal como es*, negando la existencia de unas opciones estéticas, lo que también equivale a negar la existencia de unas políticas visuales (p. 88). En las audiencias esta dinámica origina "una comunidad sin otros", es decir, algo que "no

es una comunidad, sino la cosa nostra" (p. 185). En la Escuela, instaura "una mirada disciplinada y normalizada desde la que no hay nada que ver que no haya sido visto antes" (p. 118), que se limita a confirmar los axiomas previstos por la correspondiente ortodoxia. La eficacia de esta mirada experta se basa precisamente en situar lo anormal en el centro de atención, mientras que lo normal se encuentra tan naturalizado que apenas sí se percibe (p. 191).

Estos discursos construyen identidades a través de distintos modos de subjetivación, según el lugar que ocupamos en los intercambios comunicativos. Así, en la primera ponencia, el escritor Carlos Monsiváis (pp. 23-57) profundiza en el melodrama latinoamericano como instrumento para "aprender a sentir". Al tiempo que los sujetos interiorizan su papel, experimentamos en el momento actual una crisis de los tradicionales límites entre lo público y lo privado, en la que la voracidad mediática pretenderá verlo todo, convertirlo en imagen pública, "desde los acontecimientos más terribles a las escenas más recónditas de la intimidad" (p. 76). Por ello las imágenes son al mismo tiempo testimonios de una práctica social y agentes de producción de sentido, de manera que pueden ser utilizadas como *analizadores* de prácticas significativas –por ejemplo, en la escuela– o como *acontecimientos* capaces de organizar y desorganizar las percepciones del mundo y desestabilizar las rutinas escolares, tal como plantea Gustavo E. Fischman en su experiencia sobre el papel de las fotografías.

Podríamos organizar en tres esferas las líneas de trabajo alternativo que plantea el libro: la subversión del orden discursivo dominante, la ruptura de la compartimentación alienante entre distintos ámbitos sociales y de producción del conocimiento –"dejar de pensar y de conocer a partir de la separación", en palabras de Rosa María Bueno (p. 175)– y la explotación de las potencialidades emancipadoras específicas de las imágenes. En el contexto de la mirada homogeneizadora a la que antes aludimos, el rastreo en los regímenes de visión de incongruencias, diferencias, anomalías, ausencias, elipsis o ambigüedades estará diri-

gido a la construcción de "un pensamiento más complejo sobre la visualidad" (p. 86), que ponga en relación lo visto con lo no visible, que contribuya a "desnaturalizar el sentido y la inocencia de las formas", trazando "vectores de subjetivación que potencien la alteridad respecto a las ortodoxias de la representación" (p. 105). En el ámbito educativo, se trataría de favorecer la construcción "herramientas que permitan desestabilizar conceptualmente los rituales escolares" (p. 243), y en todos los ámbitos, el social y el escolar, se trataría de producir nuevas articulaciones políticas a partir del cuestionamiento del tradicional papel de espectador (p. 73).

Como señala Leonor Arfuch, se trata de "[p]reguntarse si el ver puede tener alguna relación con el saber y el hacer, no solamente como indignación o compasión sino también como responsabilidad de la mirada, como respuesta ética lo que quizá nos pidan esas imágenes, aun en el exceso traumático de su repetición" (p. 84). En este cuestionamiento del pensamiento compartimentado, es preciso afrontar el "lenguaje divorciado" que utiliza la escuela respecto a los medios, con un desprecio a la cultura popular que viene acompañado de pocas inversiones en lectura crítica de las imágenes (p. 274). Según Silvia Serra, la escuela "se pierde lo que el cine tiene de pedagógico de por sí antes de su llegada a la escuela y se queda con lo que entra sólo en sus parámetros, que funcionan para elegir el texto, para diseccionarlo, para ser parte de los contenidos que se evalúan" (p. 147). Una cosa es, como defiende Rosa María Bueno, considerar el producto de los medios como un hecho cultural y social, y otra cosa es someterlo a la voracidad interpretativa y clasificadora del mundo académico, advertencia que nos formula Jorge Larrosa: el cine no se puede reducir a palabras e ideas, lo que no implica que no nos haga hablar o pensar; si es verdad que el cine empieza "allí donde no se puede decir nada", no lo es menos que, como arte de lo visible, también puede enseñarnos a mirar (pp. 113-134).

Aunque suene provocador, es preciso explicitar "la posibilidad de pensar en imá-

genes” –formulación godardiana que hace suya Silvia Duschatzky (p. 199)– sin que ello implique la debilidad de nuestro pensamiento o praxis social. Sólo desde lo visual se puede cambiar nuestra forma de mirar, en constante impregnación y dialéctica con lo verbal o intelectual. Por ello es necesario cuestionar el formato paternalista y previsible de los audiovisuales educativos (p. 284) y pensar el cine “como algo más que un recurso didáctico” (p. 143), error en el que precisamente incurre Dino Pancani, al considerar el audiovisual como “[u]na alternativa al método de enseñanza tradicional, refrescando las materias, haciéndolas más próximas” (p. 275). Quizá la formulación de Diana Paladino resulte especialmente clarividente:

*“La formación docente no contempla al cine como objeto de estudio. No da cuenta de su historia (...) ni de las variantes de producción que condicionan la obra. No advierte acerca de las implicancias estéticas y mucho menos sobre las especificidades de su lenguaje (...) no concibe otros horizontes que de sentido que el de la anécdota que se narra (...) y desestima (...) los aspectos sociales, económicos, culturales e ideológicos que determinan lo cinematográfico” (pp. 142-43).*

Aunque las palabras de Paladino se refieren a las necesidades de formación docente en el ámbito argentino, nosotros matizaremos alguno de estos aspectos. En primer lugar, es verdad que predomina un uso educativo del audiovisual como recurso al servicio de otras cosas consideradas más importantes –por ejemplo, los contenidos curriculares más áridos o de mayor rango cultural–. Sin embargo, es frecuente que se aborden las otras cuestiones más sustantivas de lo audiovisual, pero tras haber sido compartimentadas y domesticadas, es decir, sometidas a las exigencias y rutinas de la lógica escolar: se habla de historia del cine, pero es una sucesión de “grandes obras” producidas por “genios creadores”, al estilo de la historia de generales y batallas de la que habla Román Gubern en este mismo número; se habla de lenguaje cinematográfico, pero reduciéndolo a una gramática generadora de mensajes, de corte estructuralista, cuyo código debe ser aprendido de una vez por todas;

se habla de factores socioculturales, pero desgajados de lo específicamente cinematográfico, haciéndolos asimilables al resto de los contenidos de Ciencias Sociales.

La educación de la mirada bascula entre el desinterés por estudiar lo propiamente visual –tendencia que denuncia Paladino– y la búsqueda de una especificidad inmanentista y reduccionista, que estudia un objeto –que podemos denominar *película, fotografía*, etc...– pero no las relaciones sociales –materiales, culturales, estéticas– de las que los productos culturales son al mismo tiempo causa y efecto. Por ello no es de extrañar que esta especialidad docente se encuentre dividida entre quienes apuestan por aportar al alumnado una pátina de distinción cultural de alto rango, y quienes prefieren educarlo en una serie de habilidades técnicas pragmáticamente útiles, que pueden ir desde la informática hasta la decodificación de los mensajes visuales con métodos estructuralistas. En resumidas cuentas, no basta con una educación preocupada por el cine o el audiovisual como objeto de estudio, no basta con respetar su (relativa) especificidad: es necesario detallar el valor social que queremos darle, ya que se va a encontrar sometida –como cualquier propuesta “positiva”– a una dinámica que pervierta o haga insuficiente el alcance de nuestra propuesta. Igual que resultan decisivas “las operaciones de apropiación, resignificación, cita, parodia o reactivación” –según señala Laura Malosetti (p. 158)–, la dinámica social que acompañan a estos procesos debe ser comprendida y cuestionada según un modelo también de carácter dinámico, que asuma que la explotación o la desigualdad pueden ser promovidas incluso por concepciones y metodologías que en un primer momento nos parecieran liberadoras.

En su intento por defender la mirada de las rutinas academicistas, buscando en las imágenes un medio para “ampliar el registro de constitución, producción y reproducción de un régimen lo visible”, capaz de subvertir e interrogar la lógica escolar (p. 152), muchas de las propuestas se quedan a mitad de camino, como le ocurre a Joseph Tobin en su reivindicación, tan asocial y ahistórica, del placer y el entretenimiento

que genera lo visual (pp. 211-33). Placer que, sí que es verdad, ha sido bastante culpabilizado y demonizado por el pensamiento crítico de los medios. De la misma forma, la conveniencia de subvertir el orden visual dominante también debe ser matizada, ya que se puede convertir en un hueco ejercicio intelectual, en un *malditismo* de café, en un inofensivo simulacro destinado a impostar la ruptura, para que ésta en verdad nunca llegue. Subvertir ¿en qué dirección y con qué contenidos? Y sobre todo ¿qué dinámica social global –recorremos, en el ámbito de los intercambios simbólicos, pero también materiales– queremos provocar con esta subversión?

Finalmente, la ruptura de la tradicional *división del trabajo* entre ámbitos de producción del conocimiento visual que se apunta como propuesta también precisa un mayor detalle. La apuesta por la complejidad, la lucha contra el divorcio entre escuela y medios o el empeño por “reinstalar el cine en el imaginario escolar” (p. 143) son objetivos que pueden tener muy distintas concreciones. Una tendencia dominante en el apartado de experiencias es la de utilizar el discurso audiovisual “como herramienta para una devolución a los sujetos de la investigación”, tal como dice el mismo Tobin, y entendiendo como *sujetos* el grupo humano con el que el docente trabaja. Ese enfoque, de tradición antropológica, no sólo es significativo, sino que además concreta el sentido de una determinada dinámica social. Sin embargo tiene ya a sus espaldas la suficiente tradición como para explicar los claroscuros tanto del enfoque como de la experiencia con él mantenida. Probablemente, más que achacar estas insuficiencias a la voluntad de las autoras y autores de los trabajos, haya que concluir que el libro refleja con bastante fidelidad las lagunas existentes en lo relativo al trabajo crítico con miradas e imágenes.

Una tarea pendiente es, por ejemplo, precisar la articulación existente entre iconosfera y cultura escolar. La existente, y la

que queremos. Queda también pendiente la tarea de engrosar enfoques críticos *de nivel intermedio*, situados los intersticios entre el tejido social y la escuela, entre la investigación académica y el trabajo educativo (perteneciente a la educación formal o no-formal). Puede resultar fructífera la implicación de periodistas, investigadores, intelectuales o profesorado universitario en formas de educación no-universitaria –al igual que el camino en la dirección contraria– pero no es ésa la cuestión. A lo que me refiero es a que se echa en falta un discurso que dé cuenta conjunta de la complejidad de lo social y lo escolar, de lo abstracto y lo cotidianamente validable. Entre la iluminación que nos produce una lectura de Benjamin o Foucault y la labor en nuestro puesto de trabajo, media un espacio que hay que llenar con cuidado. Aunque nadie tiene la pancea, se echan en falta en el entorno latinoamericano planteamientos con una adecuada articulación entre lo micro y lo macro como los de Len Masterman.

Consideradas en su globalidad, las aportaciones de *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* constituyen un texto heterogéneo e irregular, en el que resultan especialmente valiosos algunos trabajos, como por ejemplo los de Jorge Larrosa, Diana Paladino, Silvia Serra o Leonor Arfuch. En ocasiones se aprecia detrás de estas muestras una investigación que profundiza en las certezas que aquí tan sólo se apuntan; investigación que sí que conocemos en casos como el de Jorge Larrosa o Inés Dussel, ésta última no especialmente referida al mundo de la imagen. En otros casos, se trata de una reflexión en voz alta por parte de quien trabaja directamente con un colectivo en un entorno educativo, y quiere dar cuenta de su labor. En todo caso, recapitulando, quede este libro como un instrumento de trabajo de carácter provisional, así como un texto sincero, que no promete nada que luego no aporte, de la situación de los estudios visuales respecto a la educación.

# En clave de Modernidad

---

Jesús Ángel Sánchez Moreno  
*Fedecaria-Aragón*

BAUMAN, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcadia. 44 pp.

## Coordenadas

La presente reseña tiene como protagonista una obrita que es en realidad la transcripción de una conferencia impartida por Bauman, en Barcelona, en 2006. El motivo de elegir ésta y no alguna de sus obras mayores es doble: por un lado, este texto puede servir de aproximación para quienes desconozcan a este autor; por otro, y si bien no estamos hablando de un texto que profundice en concepciones didácticas, sí es cierto que puede hacernos reflexionar sobre la educación en las sociedades modernas actuales y abrir perspectivas posibles al pensamiento crítico sobre el hecho educativo. Pero he de dejar bien claro que quien desee formarse una opinión sobre el autor y su pensamiento habrá, necesariamente, de adentrarse en algunas de sus obras mayores.

## Boceto de un pensador contemporáneo

El sociólogo polaco Bauman, nacido en 1925, puede decirse que ha sido un desconocido, al menos para quienes no formamos parte de los núcleos académicos especializados, en nuestro país hasta hace bien poco. Es más, si queremos hablar de un *fenómeno (editorial) Bauman* como algunos gustan de hacer deberíamos remontarnos,

como mucho a hace un par de años. He de reconocer que cuando inicié mi aproximación a su obra, allá por el 2002, lo primero que me sorprendió fue la edad del responsable de unas ideas que me parecían, y todavía me parecen, bastante frescas y muy estimulantes para quienes creemos que pensar críticamente, y por lo tanto desde el horizonte posible de una urgente transformación de las sociedades actuales, pasa inevitablemente por profundizar en el concepto y desarrollo histórico de ese proceso complejo que denominamos Modernidad. Pero antes de situarnos en este contexto permítaseme unas palabras para situar al autor y su pensamiento. Este sociólogo octogenario empezó su carrera en su Polonia natal, de hecho su primera obra importante la publicó en 1960, antes de que ese año de referencia que es 1968 le moviera a dejar su país e instalarse en la universidad inglesa de Leeds, tras pasar por la de Tel Aviv, y después de estancias breves en EE.UU. y Canadá. Es en Leeds donde podemos decir que el autor ha desarrollado todo su trabajo, un trabajo que hasta 1989 podemos calificar de variado: análisis teóricos sobre las identidades de clase, reflexiones sobre el campo de la sociología, estudios sobre la libertad, la hermenéutica... 1989, fecha en la que publicó su obra *Modernidad y Holocausto*<sup>1</sup>, marcó un cambio en su trayectoria, pues a partir de ese momento su trabajo se ha desarrollado en torno al análisis crítico de la Modernidad, pero no tanto como concepto sino como etapa histórica, proceso, pues, con su devenir, sus permanencias y, sobre todo, sus cambios. Creo que hay una razón que puede explicarnos esta especiali-

---

<sup>1</sup> BAUMAN, Z. *Modernidad y Holocausto*. Madrid: Sequitur. 1998.

zación. Si nuestra memoria no flaquea recordaremos que en los años ochenta emergen con fuerza en el panorama intelectual un variopinto sector de intelectuales que, bajo la etiqueta (confusa) de pos(t)modernos, abren lo que empezó siendo un debate sobre el agotamiento y fracaso del Proyecto Moderno y, por lo tanto, sobre el final de una etapa histórica, la Modernidad, que abría paso a otro tiempo que, en pureza, debía definirse por su antítesis con el anterior. Ese debate pronto hizo aguas y acabó en mero polemismo entre este sector (radicalmente heterogéneo) y algunas otras voces que, rápidamente, salieron en defensa no tanto de la Modernidad, aunque también, como de una forma de pensar que se reclamaba heredera autorizada (y única) de los pensadores de la Escuela de Frankfurt, dos de los cuales (Adorno y Horkheimer) habrían abierto ya en los años sesenta el cuestionamiento crítico de la Modernidad. Quienes seguimos aquellos debates y asistimos a su estertor sin fruto seguro coincidiremos en que las ideas desarrolladas por Bauman no sólo encajaban en ese cuadro, sino que seguro, aportaban una perspectiva fresca que se alejaba tanto de los extraños devaneos postmodernos, como de la postura rígida, más que rigurosa, de quienes marcados por el signo de la nostalgia de tiempos pasados, salían al paso de los anteriores más para descalificarlos que para avanzar en un debate de ideas. Algunas personas recientemente, por ejemplo Gil Calvo<sup>2</sup>, ha calificado a Bauman de postmoderno por la asimilación desbarrada a la idea de pensamiento débil promovida por Vattimo. Sin duda esta calificación (realmente una descalificación) obedece a una lectura débil de las ideas del sociólogo polaco, pues en sus ensayos queda claro que si bien él es crítico con una modernidad (la triunfante, burguesa) no renuncia a lo que sería el horizonte de la otra modernidad (la emancipadora, derrotada por la anterior): las aspiraciones por un mundo en el que el

sujeto sea soberano de su presente, activo en su transformación, y regido por ideales de justicia, dignidad y, por lo tanto, simetría en el juego de las relaciones sociales.

Bauman, formado en el crisol donde se fusionaron marxismo y teoría crítica, puede que haya abandonado ciertos postulados de la primera época del marxismo y, desde luego, no sea en este momento un autor que pudiéramos calificar de marxiano; pero sigue en pie su mirada alimentada por las obras de la Escuela de Frankfurt que, no olvidemos, sin ser necesaria y puramente marxistas incorporaban críticamente postulados del materialismo dialéctico y principios de una ideología con la que compartían su crítica a una sociedad desigual regida por el principio del sometimiento. Si se lee con atención y sin prejuicios la obra desarrollada por Bauman desde 1989<sup>3</sup>, se verá que el análisis crítico que el sociólogo polaco realiza de las actuales sociedades modernas no ha renegado ni un ápice de esos principios presentes en la línea medular del pensamiento de Frankfurt. Así, el enfoque que en la obra que reseñamos, encontramos sobre el sentido y la necesidad de la educación no puede extrañar a quienes participan de los presupuestos básicos sostenidos por la teoría crítica desde sus orígenes. Encontrarán, sí, un lenguaje tal vez más llano, más asequible para el gran público, pero si uno no valora la calidad de unas ideas por el oscurantismo de su expresión, esto no ha de representar objeción alguna.

### Modernidad líquida

Este concepto es, tal vez, la principal aportación del análisis realizado por el sociólogo polaco. Como tal, aparece ya en el principio de la obra que aquí reseñamos. Analizar en profundidad las luces y sombras, que también las tiene, de este concepto excedería el propósito y las posibilidades de esta reseña, pero es imprescindible alu-

<sup>2</sup> Gil Calvo en su reseña titulada *Retrato intelectual del ensayista líquido*. El País, Babelia, sábado 18 de agosto de 2007.

<sup>3</sup> Véase su bibliografía en <<http://www.leeds.ac.uk/sociology/people/baumanbibliog.htm>>

dir a él si queremos situar el discurso de Bauman dentro de unas coordenadas inteligibles. Para este autor, el momento actual de las sociedades modernas, fruto de un proceso hincado en esos años ochenta, no puede definirse con un epitafio para la modernidad, pues ésta, lejos de terminar, se mantiene aunque con rasgos evolutivos que obligan a señalar que la modernidad hoy difiere sustancialmente de lo que fue lo que podríamos denominar la fase clásica de la modernidad que a lo largo del XIX fue imponiéndose. Esta nueva fase de la modernidad ha sido bautizada por Bauman como líquida para diferenciarla de la etapa clásica, fase sólida o, como también suele denominarla, la era del *hardware*. Autores como el ya citado Gil Calvo aprovechan esto para denunciar la vacuidad que a su entender se esconde detrás de lo que denominan el fenómeno Bauman<sup>4</sup>, pues indican que la modernidad siempre fue lo opuesto a lo sólido tal y como Marx y Engels dejaron escrito en el *Manifiesto Comunista* (“todo lo sólido se disuelve en el aire”). Es cierto que Bauman juega fuerte con un término que se presta a ambigüedades, pero no lo es menos que él mismo, en sus obras, ya hace referencia a lo que los fundadores del marxismo señalaron, indicando, y creo que acertadamente, que la modernidad clásica es cierto que disolvió los fundamentos solidificados de las sociedades tradicionales, pero para intentar consolidar otros fundamentos, nuevos, pero con ánimo de trascendencia, de permanencia. Y por otra parte, si Bauman utiliza el término líquido es por un motivo plenamente justificado. Para él, las sociedades modernas de la actualidad se caracterizan por ser sociedades donde la lógica del consumo, con todas sus implicaciones, desplaza a la de la producción que había sido hegemónica durante casi dos siglos (de ahí que el autor designe también a nuestro tiempo como era del *software*); donde “el

tiempo no es cíclico ni lineal (...). Es ‘un tiempo puntillista’, desintegrado en un cúmulo de fragmentos diversos” (p. 5). Esta idea, la de tiempo y vida puntillista me parecen uno de los grados aciertos terminológicos del autor polaco, pues de él se derivan una serie de rasgos difíciles de impugnar por quienes analizamos el estado de nuestras sociedades: desde el presentismo reduccionista responsable de la deshabitación de las utopías, hasta el imperio de una cultura del instante, del acontecimiento (hecho sin historia) que rige las llamadas sociedades de la información como forma de sometimiento, de imposición de un nuevo analfabetismo doblemente alienado, pues entre otras cosas el designado, según las leyes, ciudadano moderno no es consciente de ser analfabeto, no es consciente de que de hecho, en la realidad, su papel dista muchísimo de ser el que caracteriza al verdadero ciudadano.

Las políticas de vida en el mundo actual estarían, así, sometidas al dictado de la precariedad, algo que para este autor es de gran importancia, pues nos permite comprender los modos de sometimiento más que impuestos consentidos por esa ciudadanía desvitalizada. Allí donde prima la precariedad, la vida puntillista, es impensable que exista un sujeto capaz de conocer y controlar su presente, algo que, como señaló Bourdieu, según nos recuerda Bauman, imposibilita el deseo de transformación, la mirada que sueña horizontes diferentes y posibles. Hoy todo se reduce a un juego terrible: o estás en el circuito del mercado o eres un simple desecho en espera de un vertedero donde reposar el fracaso<sup>5</sup>. Como se puede ver, el autor es todo menos complaciente, pues apunta a un juicio que no es ni apocalíptico ni catastrofista, como indica Gil Calvo, sino la consecuencia ya sabida (léase a Marx o a Engels) de la lógica del consumo que acaba reduciendo (jivización ética) a las personas a la condición

<sup>4</sup> Para el sociólogo oscense el autor polaco no merece mejores calificativos que “ensayista líquido” y “autor de best sellers filosóficos”.

<sup>5</sup> Aspecto éste importantísimo y que Bauman ha pormenorizado en su obra *Vidas desperdiciadas. La Modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós Ibérica. 2005.

de meras mercancías sin sentido, pues donde el valor de cambio se impone al valor de uso, la vida humana se deprecia.

La única objeción que yo le haría a Bauman es que todo esto no es fruto de un cambio de tendencia radical, sino que supone un estadio de desarrollo del proyecto de modernidad capitalista que ya uno encuentra en sus propias raíces. La era del *hardware* sentó las condiciones para hacer posible la era del *software*; la modernidad líquida es la fase superior de la sólida. No es una etapa nueva, como parece sugerir Bauman, es la misma, pero desarrollando su lógica, una lógica perversa, pero que a quienes ocupan los centros de decisión de un mundo donde lo económico ha subyugado a lo político, determinando así la falla abierta en lo social, no les resulta tan repugnante.

### Los retos de la educación

Ya queda dicho que Bauman, aunque habla de educación no profundiza en su idea ni realiza una crítica explícita de la escuela. No habla pensando desde la didáctica crítica, sino desde la pura y más globalizadora mirada sociológica. Es por esto que, por ejemplo, para quienes frecuentamos los debates y la producción de pensamiento que se da en Fedicaria puede que el título de la obra nos lleve a una especie de desencanto cuando procedemos a leerla. No, Bauman no ahonda como, tal vez, a nosotros nos gustaría, pero no cabe duda de que se postula por una forma, más sugerida que afirmada, de entender la educación que no ha de resultar chocante a quienes somos críticos con un mundo satisfecho porque todos somos escolarizados y, por lo tanto, todos somos felices<sup>6</sup>. Para Bauman, uno de los retos que tenemos que asumir si deseamos intervenir en la transformación del mundo actual hacia horizontes regidos por la dignidad y la justicia es justamente la educación, entendida como una tarea permanente (por

lo que ya el autor no la circunscribe a un entorno especializado e institucionalizado) que ha de articularse desde su principal e innegociable objetivo: “la construcción y reconstrucción de los lazos entre las personas, el deseo y la capacidad de colaborar con los otros en el esfuerzo permanente de crear un mundo en el que sea posible la convivencia (...) y la cooperación” (pp. 38-39). Una educación que no tiene nada que ver con el primado instrumentalista que nos invade, pues como certeramente señala no podemos asimilar educación con mera adquisición de habilidades, pues éstas, si bien nos permiten participar como jugadores-consumidores en el juego social actual, no nos otorgan el poder necesario para “influir en los propósitos del juego, las reglas y los premios que se otorgarán” (p. 38). Dicho de otra manera, y por si algunas personas, influidas por la reseña de Gil Calvo, piensan que este autor se regodea, para lograr el éxito de ventas, en un catastrofismo milenarista, tenemos el deber de recuperar, pero desde las coordenadas del mundo actual, el valor emancipador de la educación, pues ésta es la plataforma que nos ha de posibilitar la construcción del único sujeto merecedor del título de ciudadano, aquél que se posiciona, analítica y críticamente, frente a la realidad que envuelve su/nuestras vidas para forjar deseos y horizontes de transformación, empezando por asumir la idea, que uno encuentra heredera de ciertas proposiciones de Engels, de que “El consumidor es un enemigo del ciudadano” (p. 40). Por eso Bauman arremete contra la cultura de la modernidad líquida considerándola como “una cultura del distanciamiento, de la discontinuidad y del olvido” (p. 34).

Más aún, Bauman, en este texto-conferencia, deja claro que su insistencia en el valor y radical urgencia de una educación armada en los valores de la modernidad emancipadora forma parte de lo que él considera, y yo no creo que vaya desencaminado, como uno, sino el principal, de los retos que tiene que abordar el pensamiento crítico-

<sup>6</sup> No pretendo tomar prestado sólo el título del libro, sino hacer referencia a la sustancia del pensamiento expuesto por R. Cuesta en *Felices y escolarizados*. Barcelona: Editorial Octaedro. 2005.

co si no quiere volverse en mera erudición académica: la recuperación plena del espacio público. Una idea recurrente en sus obras, a mi entender, más interesantes<sup>7</sup>, idea que se despliega en múltiples e interesantísimas impugnaciones como, por ejemplo, la que hace del uso de las políticas del miedo con fines económicos e ideológicos muy precisos, o la que en esta misma obra realiza del imperio de la información entendida como avalancha alienante de noticias que vacían de sentido el posicionamiento de los sujetos contemporáneos (“diluvio informativo” como apunta en las pp. 19-24) y los sitúa en una posición de indiferencia que cree que no lo es.

### Concluyendo

De alguna manera esto es lo que en esta conferencia, y de manera muy sucinta, nos expone este “ex marxista polaco”<sup>8</sup> que “refugiado en la universidad británica” se dedicó a “publicar obras inspiradas en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt que pasaron sin pena ni gloria”, hasta que de repente, y al calor de los efluvios del pensamiento débil, lo tengamos convertido “en un autor de *best sellers* filosóficos”. La verdad es que aún ando buscando los motivos

que sustentan la crítica (¿?) realizada por Gil Calvo. Es cierto que en los dos últimos años las editoriales, con el consentimiento del octogenario sociólogo están llenando el mercado con obras que son prescindibles por ser meras repeticiones de lo ya dicho en otras anteriores. Es cierto que el autor goza de cierta fama entre quienes gustamos de leer textos que, sin perderse en laberintos terminológicos propios de fraternidades endogámico-intelectuales, nos inciten a pensar. Pero no veo el motivo de que lo primero (el tinglado comercial)<sup>9</sup> y lo segundo (el éxito de público) sean razones suficientes para descalificar un pensamiento que desde los años sesenta está produciendo ideas que no se expresan desde un dogmatismo que invalide la discrepancia, sino que buscan abrir vías para que uno, el lector pueda ir más allá. Bauman no se presenta como el gran descubridor, innovador y radical; pero tampoco da muestras de ser un fantoche oportunista, y mucho menos un apocalíptico catastrofista. En los tiempos que corren desechar sin más una obra que incita a pensar es un lujo imperdonable, aunque sólo sea porque, como en el caso del texto que nos ha ocupado, te mueva a reflexionar sobre el papel jugado por la escuela en la conformación de vidas puntillistas, sujetos fragmentados.

<sup>7</sup> *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 1999; *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra. 2001; *Vidas desperdiciadas. La Modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós Ibérica. 2005.

<sup>8</sup> Todas las comillas de este párrafo pertenecen a Gil Calvo en su reseña titulada *Retrato intelectual del ensayista líquido* (ver nota 2).

<sup>9</sup> Sobre todo porque no debe confundirse la crítica del negocio reciente con el perfil de un pensamiento que viene de lejos.

# *Endoscopia de la escuela en España. Una singular historia de la cultura escolar*

---

Raimundo Cuesta  
*Proyecto Nebraska de Fedicaria*

ESCOLANO, A. (dir.) (2006). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 509 págs.

(Coautores: Miguel Beas, Carmen Benso, Antón Costa, Narciso de Gabriel, M. Mar Pozo, Nieves Gómez, José M. Hernández, Ramón López, Antonio Molero, Juio Ruiz Berrio, Aida Terrón; Alejandro Tiana y Antonio Viñao).

## **Coordenadas para situar un libro de mucho peso**

Este libro contiene una buena nueva: por fin, dentro del campo de la historiografía de la educación, alguien ensaya la confección de una historia de la escuela en España que, desde su presentación, toma un rumbo teórico explícito, deudor de los enfoques etnohistóricos de la llamada historia cultural. Es más, el director de la publicación, expresa ya en la introducción su inequívoca voluntad de ofrecer una alternativa a la historia social y política al uso, superando las explicaciones deterministas que ven la escuela como un mero reflejo o emanación superestructural de otras realidades. Frente a ello, se reivindica, en consonancia con los giros posestructurales de las ciencias sociales, el carácter original, productivo, en suma, "constructivo" de los discursos y prácticas albergados en el seno de la cultura escolar.

No es éste el momento más adecuado para extendernos en demasía a propósito de si la historia que escriben los historiadores españoles de la educación ha superado el paradigma social de explicación estructural. Qué duda cabe que las valetudinarias adherencias filosóficas y pedagógicas resultantes del mundo académico en el que se ha

ido gestando e independizando este campo de investigación todavía marcan con la indeleble señal del idealismo y el empirismo muchas de las producciones que se vierten a la república de las letras. No es menos cierto, sin embargo, que los sectores más dinámicos e influyentes de este todavía joven espacio profesional, del que Agustín Escolano y otros autores de este libro representan lo más granado, han resultado sensibles y han prestado una gran atención a la deriva culturalista de la nueva historiografía. Otra cosa es que, según pienso, en términos muy generales, la historiografía de la educación haya realizado una transición apresurada, haya saltado demasiado deprisa, desde un enfoque jurídico politicista a los nuevos planteamiento culturales. Ello se percibe si fijamos nuestra vista en la aparición de obras de vocación generalista sobre la historia de la educación en España. En efecto, después de expulsar el pesado y apestoso lastre nacionalcatólico, en 1979 comenzaba a publicarse por el Ministerio de Educación y Ciencia la *Historia de la educación en España: textos y documentos*, y poco después aparecía la obra de M. Puellas (*Educación e ideología en la España contemporánea*, Labor, Barcelona, 1980), molde canónico del enfoque politicista. Entre ambos textos-testigos y el que ahora comentamos, no es fácil dar con alguna producción de carácter general (desde luego, sí hay monografías) que se plantee en su interior hacer los honores al paradigma de historia social. Como mucho, encontraremos útiles intentos de manualística sumativa, como los tres grandes volúmenes de la *Historia de la educación en España y América* (SM/Morata, Madrid, 1992-1994), cuyo resultado es una suerte de diccionario enciclopédico que arroja un panorama variopinto y pluripara-

digmático. Se diría que hay que acudir a un sociólogo, Carlos Lerena, en su *Escuela, ideología y clases sociales. Crítica de la sociología empirista de la educación* (Ariel, Barcelona, 1976), para hallar una explicación global, conforme al paradigma social (en este caso teñido de marxismo) del sistema de enseñanza en la España contemporánea.

Dicho esto, el manual que recensamos ha de ser saludado como la más clara expresión de ese salto y de esas nuevas pulsiones intelectuales de una comunidad científica a la búsqueda de nuevas identidades discursivas. Aunque obra colectiva de catorce autores, el libro en su totalidad y las tesis que en él se mantienen, resultaría ininteligible sin la fuerte y decisiva presencia de su director, Agustín Escolano. Él imprime, en la introducción y en las seis de las veinte colaboraciones que firma, una rotunda impronta intelectual, hija de una expresa voluntad teórica. Ciertamente, su figura profesional compendia una parte muy significativa de la historia de la educación española, tanto en el orden científico como en el desarrollo de las plataformas de poder que han hecho posible su desarrollo. Quizás sólo la *auctoritas* de la que goza ha hecho posible este ensayo interpretativo de la historia de la educación desde unas categorías heurísticas que, en buena medida, son de su autoría y hoy comparten y enriquecen una parte muy lustrosa del gremio de historiadores.

Por lo tanto, nos hallamos ante un objeto intelectual singular, nada común. Obra colectiva, realizada desde los supuestos directivos de una mirada etnohistórica y hermenéutica, que no siempre comparten o lo hacen en muy diverso grado sus autores, constituye una invitación al debate y una fuente inagotable de sugerencias. Es también, y no es poco mérito, porque así debe ser, un excelente manual de información actualizada y de alta divulgación sobre el devenir de la escuela.

### **Un texto informativo, formativo e innovador en su género**

Todos los comentaristas del libro inevitablemente han tenido que referirse a la calidad formal que adorna esta pequeña joya

bibliográfica. La presentación, la excelencia de los materiales iconográficos, tipográficos y del papel no desmerecen de otros ejemplares de la cuidadosísima colección *Biblioteca del libro*, auspiciada por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Desde el año 1992, en que el profesor Escolano dirigiera *Leer y escribir en España: doscientos años de alfabetización*, hasta hoy son ya cuatro (las otras dos son un par de volúmenes de su *Historia ilustrada del libro escolar en España*, 1997 y 1998) las preciosas obras en su género que navegan como *rara avis* del mercado editorial. Todas ellas rezuman intención estética junto a un indiscutible interés científico.

Ahora bien, el mérito principal (y a qué dudar, las deficiencias de las que en otra parte hablaremos) del libro motivo de esta reseña no estriba en su envoltorio formal sino en su concepción, estructuración y contenido informativo.

El texto, que abarca una panorámica de los siglos XIX y XX, se divide en dos grandes apartados: *La escuela en la sociedad liberal (1808-1939)*, y *La escuela en la segunda mitad del siglo XX*. Toma, pues, como referente, el periodo que convencionalmente se llama contemporáneo, el lapso que se corresponde con la erección y desenvolvimiento de un sistema educativo nacional. Su objeto es precisamente la escuela primaria (sólo ésta y casi sólo la del Estado; por cierto, no recuerdo que se mencione en parte alguna el porqué de tal selección), vista desde dentro, en su intrahistoria. La suma total de colaboraciones arroja la cifra de veinte (diez en cada una de las dos grandes partes) y el de autores, como dijimos, llega a los catorce. Ya puede suponerse que nómina tan alta de participantes no sea precisamente garantía de concordancia en fondo y forma, más aún si tenemos que en cuenta que sólo dos de ellos, el propio Agustín Escolano y Antonio Viñao, repiten colaboración en cada una de las dos grandes etapas en que queda dividido el libro.

El cemento unificador que une y da cierta coherencia a los veinte capítulos del texto reside en la formulación de cuatro grandes organizadores temáticos que estructuran, encauzan y moldean la sucesión

de los contenidos. Tales organizadores, acotados previamente en la introducción, se perfilan como elementos y ámbitos de la cultura escolar, a saber: las *estructuras* (el sistema cronoespacial), los *actores* (docentes y discentes), el *programa* (el orden disciplinar del currículo) y los *mediadores* (los recursos materiales, la organización y el método de enseñanza). Estructuras, actores, programas y mediadores son, claro está, fragmentos de esa idea de *cultura escolar* que se maneja en el libro como concepto matriz onniabarcante, y, como partes de esa totalidad, cada uno de ellos constituyen construcciones sociohistóricas, invenciones culturales que se configuran durante la implantación del Estado liberal y que, de una forma u otra, subsisten, con transformaciones más o menos profundas, hasta nuestros días.

Así que estamos ante un manual atípico, que voluntariamente se aparta del artificioso armazón cronológico que envuelve las narraciones al uso. Juzgo muy favorablemente esta suerte de insurrección mental frente al vacío diseño cronológico convencional, ya que esta organización temática estructurante posee un notable potencial heurístico, aunque no siempre sea aprovechado en todas las colaboraciones. Y eso además es así porque esta propuesta organizativa se acompaña de un andamiaje conceptual dinámico, que permite captar la evolución de la cultura escolar (y de sus cuatro ámbitos) como la acción y contradicción entre las *tres culturas* (la empírica de los maestros, la académica de los expertos y la política de las administraciones), como una pugna siempre actuante de presencias, ausencias y distancias entre esa tres culturas. Estas ideas, ya manejadas por el profesor Escolano en otras de sus publicaciones, son asumidas de manera, a veces implícita, a veces explícita, por una buena parte de los firmantes de los capítulos. Otra cosa es que se saque todo el filo deseable y posible a tales herramientas conceptuales y que, como señalaré más adelante, el marco de periodización general, todavía fundado en criterios políticos, no sea el más apropiado.

En otro orden de cosas, sería por mi parte negligencia imperdonable, no señalar

la importancia que cobran en esta endoscopia ilustrada de la escuela española, las imágenes que, con profusión y notable calidad, flanquean el discurso textual. La historiografía de la cultura escolar manifiesta una creciente dedicación a los soportes icónicos del pasado escolar, porque podríamos decir que, como se sugiere en el libro, la cultura de la escuela es representación. Ahora bien, las imágenes constituyen una representación de la representación, una metarrepresentación en forma de fuentes, capaces de suscitar nuestro afán hermenéutico. Sin embargo, no parece que la abundancia del material iconográfico lleve, en la mayor parte de los casos, a comentarios que tengan en cuenta ese profundo significado de las imágenes. En buena parte, son explotadas como datos de la realidad, efectuando una reducción empirista y simplificada, contribuyendo, como dice Jesús Ángel Sánchez Moreno en uno de los artículos de este número de *Con-Ciencia-Social*, a habituarnos, siguiendo la estela de nuestra educación fotográfica, a las *imágenes sin mirada*, a un *ojo sin historia*. En verdad, las ilustraciones no pueden devenir en mero sustento de acompañamiento del texto, las imágenes no son sólo pruebas de lo que se ve, sino de lo que se ha querido que viéramos. De modo que aquí la operación hermenéutica queda más que incompleta si no discernimos entre tipo de soportes, la mirada que se nos propone y la historia de su producción. Desgraciadamente los historiadores acudimos al momento fáctico de la imagen como documento y prueba documental, quedándonos en los umbrales de una elucidación de su intención, historia y pertinencia en tanto que formas de representación de la representación.

No cabe por razones fácilmente comprensibles pararnos a explorar la aportación de cada uno de los catorce colaboradores de esta obra. Hemos mencionado ya que, pese a ser un texto-mosaico se aprecia la mano unitaria que a menudo impone el marco conceptual de su director. Ello no impide caídas de tensión e interés de un capítulo a otro, pero en general el conjunto se lee bien y la acotación de límites espaciales y temáticos ayuda a homogeneizar la apor-

tación de cada pluma. En unos casos, que suelen ser los más frecuentes, nos topamos con excelentes resúmenes sobre el estado actual de los conocimientos sobre un asunto, a los que a veces ha contribuido el autor o autora del capítulo; en otros, los menos, se trata más bien de una reseña en exceso descriptiva, espesa y de escasa creatividad. En términos generales, lo informativo y descriptivo se impone sobre explicativo e interpretativo; a menudo, prima la endoscopia sobre la mirada exógena, aunque aquélla se manifiesta más cómoda y netamente en la primera parte (1808-1939) que en la segunda (segunda mitad del siglo XX).

En todo caso, la grandeza de esta obra estriba en la ambición intelectual de su director, que, dentro del mediocre panorama historiográfico al uso, hay que ensalzar. Él mismo ya antes había sugerido y ensayado en su obra *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas* (Biblioteca Nueva, Madrid, 2002) una historia de la educación conforme a las categorías que ya hemos descrito. Cada vez resulta más difícil, conforme se impone la especialización académica, la composición de obras generales (por otra parte, tan necesarias) de un solo autor. La que ahora comentamos, pese a no ser de autoría individual y, por tanto, pese a quedar mucho más diluido el pensamiento inspirador de su coordinador, supone, no obstante, un avance en la idea de confeccionar un manual alternativo. En el curso de su lectura se advierte una cierta *doxa* gremial (una parte muy destacada de los historiadores de la educación figuran en su manufactura), un conjunto de consensos profesionales sobre la *cultura escolar*, y una serie de *topoi* ideológicos implícitos (modernización, idea de progreso, pedagogismo, etc.) que acaban por dibujar una silueta ya visible sobre un campo profesional consolidado.

Las meditaciones que me suscita la lectura de esta obra, me ratifican en la idea de que todavía queda pendiente la puesta punto de una historiografía de la escuela que parta de una problematización del presente y acuda a lo que en Fedicaria algunos

solemos llamar *historia del presente* o *historia genealógica*. Una primera y ligera aproximación a tales supuestos podría encontrarse en los trabajos historiográficos que se han planteado recoger y estudiar históricamente líneas o vetas temáticas, tal como hace A. Viñao (*Escuela para todos...*, Pons, Madrid, 2004), con la alfabetización, la escolarización y el proceso de feminización. Estas líneas de desarrollo temáticas o el estudio histórico de los cuatro ámbitos de la cultura escolar propugnados por A. Escolano (espacios-tiempos, protagonistas, currículo y mediadores) pudieran muy bien ser un primer paso (desde luego, son un paso hacia delante) hacia la historia de la educación que, parafraseando los intereses de la didáctica crítica, arrancara de problemas sociales relevantes del presente. Bien es verdad que los impulsos dados hasta ahora en esa dirección serían más fructíferos si no se perdiera de vista que la escuela forma parte de un sistema educativo, o sea, que la endoscopia es un momento de la crítica, pero que *no es la única ni la principal mirada*.

Esta última consideración nos invita a reconocer el interés de la mirada etnohistórica, a recordar una vez más la grandeza de pergeñar una historia ilustrada de la escuela superadora de muchos de los patrones del traje uniforme impuesto por la tradición idealista y empirista. Ocurre, sin embargo, que dentro y fuera de las verdades lógica y extralógica de esa mirada internalista, existen otros motivos de disconformidad. Son los que derivan de colcarnos en otro horizonte teórico: la perspectiva crítica.

### Historia crítica y endoscopia etnohistórica de la escuela

En su intempestivo ensayo sobre la utilidad de la historia para la vida, F. Nietzsche apuntaba tres caras de lo histórico: lo monumental, lo anticuario y lo crítico. Y señalaba, en la medida que cada una pudiera desviarnos de la vida, el potencial patológico de las mismas. Las concomitancias entre la mirada etnohistórica y la historia anticuaría parecen evidentes: lo histórico puede devenir en una petrificación de la tradi-

ción cuando se impone el afán coleccionista y la veneración por las cosas en sí mismas. Entonces podría ocurrir que la cultura escolar (y la escuela de ayer y de hoy) y sus formas de representación fueran objeto de la “peligrosa sin razón de la nostalgia, ese monstruo de tres sílabas que devora la razón” (Sánchez Moreno; vid. su artículo en este número de *Con-Ciencia Social*). Esta proclividad hacia el endulzamiento del pasado, con el azúcar de objetos e imágenes que poseen la belleza de lo inerte vivido y rememorado, se compadece mal con la impugnación de la escuela de hoy y de ayer, propia del pensamiento crítico, en la medida que éste pasa a cuchillo y juzga el pasado desde la negación del presente. De otra parte, la fetichización de las huellas materiales de la intrahistoria escolar propende a detener y reificar la mirada del etnohistoriador, haciendo perder de vista la dimensión política y de dominación inherente a todos los asuntos escolares. Un ejemplo: cuando se analizan históricamente la organización escolar y los métodos de enseñanza podemos quedar ciegos si sólo nos fijamos en textos e imágenes edulcorantes y desprovistas de las correspondientes relaciones de poder.

Sacralizar la tradición heredada redescubriendo el poder evocador del detalle no es, por tanto, tarea propia de la crítica. Otra cosa es que, como sugería W. Benjamin, de la luz intensa y pasajera, del destello relampagueante de lo pequeño se pueda obtener la visión del todo. La microhistoria de la escuela que se defiende en este libro requiere algunas aclaraciones. En efecto, una cosa es postular, como hace la historiografía más interesante, el carácter original de la cultura escolar y otra muy diferente pensar que la escuela sea algo distinto a la sociedad. El añorado C. Lerena siempre que podía recordaba (para inmediato olvido de los pedagogos) que la escuela *es* la sociedad. Este postulado debe ser acompañado de la idea de que lo micro es siempre inexplicable sin lo macro, por lo que la defensa a ultranza de una mirada microhistórica y endoscópica tiene sentido solo, y solo sí, al mismo tiempo, se percibe que lo que ocurre en la escuela por dentro

es inseparable de lo que ocurre fuera. La cultura escolar es, sí, una construcción social e histórica, pero no es una construcción que se haga al margen de otras instancias sociales. La escuela y su cultura forman parte de un sistema educativo formal y éste, a su vez, de un sistema social. Por mucho que coincidamos con el giro constructorista de la teoría social y compartamos la revaloración de la dimensión “productiva” de lo cultural (Raymond Williams lo concebía como un medio de producción de la sociedad), lo cierto que una historiografía que quiera ir más allá de la descripción, más o menos densa, de la realidades culturales como la escuela debe situar a ésta en medio de una encrucijada de interinfluencias, en la que actúan, según he puesto de relieve con el concepto *modos de educación* (véase capítulo 3 de mi libro *Felices y escolarizados*, Octaedro, Barcelona, 2005), tres niveles: la economía, el poder y el conocimiento. Estos tres vectores interactúan en el espacio social como si éste fuera un campo de fuerzas, gobernado por las reglas de una mecánica no determinista.

Por ejemplo, cuando en la obra que comentamos se aborda la historia del libro escolar o se toca la sucesión de los modos de organización y métodos de enseñanza, dos aspectos muy sugerentes, la perspectiva cultural no cubre todas las caras de su historia. La economía política de los manuales o las relaciones de producción y organización del trabajo son piezas inesquivables. No basta proporcionar interesantes explicaciones endógenas (desde la propia escuela o desde el ámbito de la cultura). Es preciso mirar también desde fuera para ver lo que hay dentro, de modo que, siguiendo un sabio consejo, no confundamos los árboles con el bosque.

Por añadidura, cuando practiquemos la mirada micro poniendo la lupa sobre la cultura escolar, convendría dotarnos de un instrumental quizás más variado, por ejemplo, se me ocurre que las aportaciones de B. Bernstein sobre el significado de las relaciones pedagógicas dentro de las aulas enriquecerían la descripción (por otra parte, muy valiosa en el libro) sobre las formas de organización y métodos de enseñanza.

Otro tanto podríamos decir del aprovechamiento de la tradición genealógica foucaultiana, que casi sólo es empleada como cita y saludo al tendido de lo académicamente correcto. Ello, y otros guiños textuales (y no sólo en este libro), inducen a sospechar que el campo de historiadores de la educación sufre de un cierto enclaustramiento, que reputamos negativo, pues, parafraseando al P. Feijoo, para ser buen historiador es menester algo más que historiador

A todo lo anterior hay que añadir otra severa objeción. Me refiero a un problema sumamente relevante: la forma de periodización que demanda una historia cultural. Aunque hay un progreso respecto a obras anteriores de A. Escolano, donde la periodización política clásica comparece casi sin matices (por ejemplo, *La educación en la España contemporánea...*), ahora la doble separación entre liberalismo y segunda mitad del siglo XX resulta inexpresiva y poco congruente con la historia cultural que se propone. Asunto que ya advertí en mi libro *Felices y escolarizados*, donde interpelaba a los historiadores de nuevo cuño "cultural", que habrían redescubierto el concepto de "cultura" sin reinventar al mismo tiempo un marco de periodización histórica diferente al que usa la historiografía tradicional y que debería ser, por tanto, coherente con los nuevos métodos, objetos y fuentes que presiden las investigaciones que pretenden ser innovadoras. Los tiempos y ritmos de las culturas escolares poco tienen que ver, por ejemplo, con el "reinado de Alfonso XII", expresión temporal vacía de significado "cultural".

En verdad, las estructuras espaciotemporales, la creación de la infancia y de las identidades docentes, los códigos disciplinares de las materias de enseñanza, las formas de organización y los métodos didácticos son otros tantos objetos socioculturales cuya sociogénesis y características poco o nada concuerdan con los ritmos de los marcos temporales que, implícita o explícitamente, se emplean en la obra. Tampoco, en modo alguno, el delicado asunto de las transiciones, la cuestión clave del cambio y la continuidad, se resuelve de manera convincente en el libro. Las recientes tesis fed-

carianas, inscritas en el Proyecto Nebraska, de Juan Mainer (*Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional*, Universidad de Zaragoza, 2007) y Julio Mateos (*La construcción del código pedagógico del entorno*, Universidad de Salamanca, 2007) replantean y enriquecen estos asuntos, especialmente la permanencias y rupturas que significó el franquismo. A buen seguro, las transiciones en la historia de la educación en España representa un tema pendiente y digno de ser debatido con historiadores y otros especialistas en diversos campo de la producción cultural.

En suma, y a modo de recapitulación, habría que señalar que nos encontramos ante un trabajo de mucho peso que queda incompleto por dos razones principales. La primera se relaciona con el contexto de formulación del trabajo: éste consiste, como ya se dijo, en una obra-mosaico encargada a manos diferentes y relativamente unificada por el marco teórico que propone su director, pero, en ningún caso, obedece a un verdadero programa colectivo de investigación que pretendiera desarrollar el enfoque historiográfico que se propone. A decir verdad, lo contrario sería una rareza dentro de la Universidad española, a la que pertenecen todos sus autores. Mas la segunda razón es de distinta naturaleza: se refiere a las limitaciones del propio enfoque teórico, que, como he tratado de mostrar, siendo interesante limita las posibilidades explicativas, al menos desde una perspectiva crítica.

Más allá de estas apreciaciones, este libro debe ser objeto de lectura y consulta para quienes defendemos una didáctica crítica, pues nos ayuda a conocer mejor y a desentrañar las claves de la gramática de la escuela, que pesan como una losa a la hora de imaginar prácticas de enseñanza transformadoras. Ante esa tradición heredada, la didáctica crítica, entre la necesidad y el deseo, va más allá de lo declarativo y postula impugnar, con diversas estrategias más o menos directas, los códigos pedagógicos y profesionales vigentes. A tal fin, como a menudo repetimos en Fedicaria, la mejor pedagogía del hoy es una historia de los artefactos culturales que gobiernan la cotidianeidad de nuestra vida docente.

# La sexualidad infantil como sujeto histórico

---

Rafael Huertas

Instituto de Historia del C.S.I.C.

SEOANE, J.B. (2006). *El placer y la norma. Genealogía de la educación sexual en la España contemporánea. Orígenes (1800-1920)*. Barcelona: Octaedro. 204 pp.

Desde distintas perspectivas, no cabe duda que la historia de la infancia y la historia de la sexualidad han tenido, cada una por su lado, un especial desarrollo en las últimas décadas tanto en el ámbito nacional como en el internacional. Desde los pioneros trabajos de Ariès en torno al “descubrimiento de la infancia” existe un cierto acuerdo historiográfico en que la nueva imagen de la infancia que surge a finales del setecientos y que se afianza durante las dos centurias siguientes tiene, entre otras, dos consecuencias fundamentales: por un lado, que los niños debían permanecer en el ámbito de lo privado y en espacios propios -como la familia y la escuela-; por otro, que su vida, literalmente, no tenía precio por lo que había que salvaguardar su salud y su bienestar. Asimismo, la *Historia de la Sexualidad* de Foucault ha inspirado no pocos estudios que han intentado analizar, desde enfoques más o menos genealógicos, diversos aspectos relacionados con lo que se ha dado en llamar una “historia política del cuerpo”. En nuestro país, destaca, sin lugar a dudas, la obra -monumental e imprescindible- de Francisco Vázquez y Andrés Moreno, *Sexo y Razón. Una genealogía de la moral sexual en España (siglos XIX y XX)* (Akal Universitaria, 1997), en cuya estela intelectual y metodológica debe ubicarse la monografía objeto de este comentario.

*El placer y la norma* es un libro complejo situado en una doble encrucijada: por un lado, explora una faceta (la sexual) poco estudiada en la historia de la infancia; por otro, se fija en el niño -y la niña-, como sujeto de una historia de la sexualidad. Aúna,

pues, dos tradiciones historiográficas que obligan a su autor a moverse continuamente en la intersección de disciplinas dispares (historia de la educación, de la medicina, etc.) y a utilizar una gran variedad de fuentes, confluyendo, como no podía ser de otro modo, en una historia cultural de corte constructivista. Solo si entendemos que la sexualidad (infantil en este caso) no es un simple producto de la biología o de la fisiología, sino una construcción social históricamente determinada podremos apreciar, en su justa medida, los argumentos que José Benito Seoane va desgranando a lo largo de su monografía.

Sin embargo, *El placer y la norma* no es sólo un libro de historia. Su autor, claramente comprometido con el presente y desde su condición de profesor de Filosofía y de Ética en Educación Secundaria, se plantea de manera crítica los problemas actuales de la educación sexual y muestra su preocupación por las rémoras del pasado, por el actual “pánico moral” en torno a la sexualidad infantil y por posibles alternativas pedagógicas. En este sentido, y estimulado por la obra de Foucault, la investigación de José Benito Seoane adopta un enfoque genealógico que me parece especialmente pertinente.

Sin caer en errores de presentismo histórico, Seoane nos ofrece una interesante muestra de lo que podemos denominar una “historia en el presente”, entendiendo ésta, no como “historia del presente”, sino como el intento, a partir del análisis de materiales del pasado (más o menos remoto), de proyectar claridad sobre cuestiones que afectan nuestra cotidianeidad, nuestro presente. En definitiva, se trataría -según propone Robert Castel- la adopción de un método que debe ser *genealógico* en su enfoque, esto es, que a la hora de analizar un suceso determinado intente comprender la

relación existente entre los elementos de innovación y los heredados; *antinormativo y desmitificador* por su intención, sacando a la luz las contradicciones semiocultas bajo aparentes discursos de modernidad, y *práctico* por sus efectos.

Pues bien, este estudio sobre la “genealogía de la educación sexual en la España contemporánea”, tal y como se especifica en el subtítulo de *El placer y la norma*, cumple con los mencionados requisitos metodológicos: muestra como la historia de la sexualidad no es un camino recto de progreso desde la represión a la liberación, desde la ignorancia al conocimiento, sino que, en no pocas ocasiones, los discursos y las iniciativas de los expertos y de los reformadores sociales (y sexuales) introdujeron elementos normalizadores, a veces incluso más estrictos o agresivos que los que pretendían superar. La medicalización de la sexualidad “anormal” o “perversa” es un ejemplo de cómo la moral tradicional se cubrió con ropajes científicos. Una ciencia que, como es sabido y Seoane explica nuevamente, nunca es neutral.

El marco teórico planteado obliga a analizar los dispositivos de vigilancia y castigo, de observación y control, de persuasión y subjetivación, relacionados con la sexualidad infantil. Seoane analiza y contrasta discursos médicos, pedagógicos, jurídicos, eclesiásticos, etc., pero también prácticas sobre el cuidado del cuerpo, sobre la higiene y la prevención en el ámbito espacial de la escuela.

Se trata, pues, de un modelo hermenéutico que el autor aplica al caso español con particular solvencia. *El placer y la norma* estudia los orígenes del dispositivo de sexualidad infantil en nuestro país, estableciendo sus inicios en la “cruzada antimasturbatoria” y el papel desempeñado por distintas especialidades médicas (la higiene, la psiquiatría o la medicina legal) en un proceso que yo denominaría de “apropiación” científica de los comportamientos sexuales. Particular interés tienen, a mi juicio, las páginas dedicadas al manejo de dicho dispositivo de sexualidad infantil en el espacio escolar. Aquí el manejo de las fuentes es especialmente cuidadoso: tratados de pedagoga

gía y de higiene escolar, manuales de educación física, diseños arquitectónicos, etc., pero también los textos utilizados por los escolares, como los manuales de urbanidad, de higiene y fisiología, de higiene doméstica, etc. El estudio detallado de estos documentos permite a Seoane establecer los principios de un proyecto moralizante (e higiénico) que irá ampliándose poco a poco, desde la férrea vigilancia y represión del onanismo, hasta una más amplia “educación en el pudor” que pretenderá preservar la inocencia y evitar la precocidad sexual de los escolares. Esta “conservación de la pureza” requería que el maestro se convirtiera en celoso guardián del decoro y que no permitiera que las rígidas normas del comportamiento “decente” fueran trasgredidas en la escuela. En los internados, naturalmente, debían extremarse las precauciones.

Resulta muy sugestivo este proceso que va desde el discurso médico antionanista, dirigido a la infancia de la élites urbanas, hasta esa “educación en el pudor”, encaminada a moralizar a los niños de las clases populares. La moral sexual de los futuros ciudadanos se construirá mediante la interiorización de normas de comportamiento que no se contentarán con solo evitar “vicios solitarios”. La configuración de una imagen corporal “sana y decente” podía y debía hacerse mediante el triunfo de la voluntad y el autocontrol sobre las pasiones. Así, el fortalecimiento del cuerpo a través del ejercicio físico, los baños fríos o la alimentación frugal, eran prácticas que debían evitar los “hábitos secretos”; pero además, el pudor debía ocultar el cuerpo a las miradas de los demás, exigía evitar el lenguaje soez, las lecturas peligrosas o las imágenes lascivas, y reclamaba posturas castas y movimientos recatados. Todo un sistema de coerción con el aparente objetivo de proscribir todo lo que pudiera estimular la imaginación y liberar los instintos.

No menos interesante es el paso a los modelos formativos desarrollados en el marco del regeneracionismo y el reformismo social, en los que la presencia del discurso científico llega a caracterizar una instrucción sexual que, sin llegar a despojarse

de un trasfondo higiénico-moral, se va adecuando a las novedades aportadas por la irrupción eugenesia, la sexología o el psicoanálisis.

Para terminar, me gustaría destacar dos aciertos del trabajo de Seoane que me parecen especialmente relevantes. Creo que no puede negarse que determinada historiografía del control social ha otorgado una importancia exagerada a las instituciones penitenciarias, sanitarias y educativas puestas en marcha durante la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del XX, asignándoles una capacidad desmedida para reordenar la sociedad. A este respecto se ha insistido en la necesidad de tener en cuenta la existencia de ciertos desfases entre la teoría y la práctica; ya que, en no pocas ocasiones, la lectura crédula de los documentos y de los discursos de las élites puede conducir a conclusiones abarcadoras, lineales y escasamente dialécticas que no consideren las dificultades estructurales o las resistencias con las que las estrategias de control social pudieron encontrarse a la hora de ser llevadas a la práctica. Seoane sortea con solvencia este posible escollo metodológico al insistir en la pluralidad y en la inestabilidad de las relaciones de poder y en el más que relativo éxito de la cruzada antimasturbatoria.

Asimismo, y en íntima relación con lo anterior, habría que tener en cuenta que los saberes especializados no son exclusivos de las élites, y que cualquier reflexión sobre poder, dominación, hegemonía, etc., debe incorporar la posición de los llamados sectores subalternos. No cabe duda que el discurso hegemónico tiene una capacidad importante para lograr el consentimiento de los adversarios sociales y esa capacidad está constituida por elementos represivos y productivos. Pero, la elaboración gramsciana de subalternidad también hace referencia a aquellos grupos que con formas y grados variables negocian el grado de adhesión a los discursos y praxis hegemónicos. Se hace necesario, pues, descentrar el lugar de enunciación del experto (que forma parte de los grupos hegemónicos) y tener en cuenta otros lugares de enunciación, en este caso el de los subalternos del conoci-

miento oficial (no-expertos: mujeres, obreros, colonizados, enfermos, etc.). Este problema de las “resistencias” está presente, aunque de manera escasamente desarrollada, en *El placer y la norma*. Las alusiones al movimiento feminista o al movimiento obrero, fundamentalmente al anarquista, a sus reivindicaciones de igualdad sexual y libertad individual, son buena muestra de la preocupación del autor por este tipo de cuestiones. Tal vez el hecho de que la investigación histórica se detenga en 1920 impide a Seoane desarrollar estas cuestiones que, no obstante, deja apuntadas con claridad.

Es evidente que cuando un autor advierte de antemano en qué va a consistir su trabajo y cuales van a ser los límites cronológicos de su exploración poco se le puede objetar. Sin embargo, aunque el estudio histórico efectuado por Seoane ofrece claves importantes para una reflexión genealógica sobre los posibles conflictos y modos de afrontar en la actualidad la educación sexual de la infancia o de la adolescencia, no podemos olvidar las importantísimas novedades que en relación con la “cuestión sexual” tuvieron lugar durante la segunda República española: La Liga española para la reforma sexual sobre bases científicas, fundada en 1932; el proyecto de Ley sobre pedagogía sexual, en 1933; la despenalización de la homosexualidad o del control de la natalidad; la ley del divorcio, etc. Tras la guerra civil, el nacional-catolicismo impuso, como es sabido, la más férrea y represiva disciplina, también en materia sexual. En definitiva, para el caso español, el “hiato” entre 1920 y el momento actual es demasiado importante, demasiado penoso y demasiado influyente como para no olvidarlo.

*El placer y la norma* constituye, a mi juicio, una muy relevante aportación a la historia cultural y al pensamiento crítico. Nos ayuda a pensar, a desmitificar y a interpretar una parte fundamental de nuestra propia esencia como seres humanos: todos/as hemos sido niñas o niños y todos/as tenemos una sexualidad que se ha construido social y culturalmente, independientemente de nuestras hormonas. Y nos ofrece, cla-

ro está, importantes elementos de reflexión para pensar la educación sexual. Un tipo de enseñanza que atraviesa, sin ninguna duda, las disciplinas curriculares y que debe, en el sentir de Seoane, salir de la "burbuja pedagógica" e incluirla en una transformación crítica de las políticas sexuales, en busca de una "moralidad democrática".

Finalmente, cabe decir que *El placer y la norma* es un título más del atractivo y ambicioso proyecto que la editorial Octaedro ha puesto en marcha con la creación de la colección "Educación, Historia y Crítica" que,

bajo la dirección de Juan Mainer y con el aliento del grupo Nebraska (formado, como bien saben los lectores de *Con-Ciencia Social*, por Raimundo Cuesta, Julio Mateos, Javier Merchán, Marisa Vicente y el propio Juan Mainer), propugna un pensamiento crítico en torno a la escuela y a la didáctica. En los tiempos que corren, es muy de agradecer iniciativas como ésta, que fomentan, a contracorriente del llamado "pensamiento único", un espíritu crítico y emancipatorio que nos ayuda, pese a todo, a ser un poco más libres.

# *Historia de la educación e historia crítica. ¿Qué historia de la educación, para quién, para qué?*

Antonio Viñao  
Universidad de Murcia

DEPAEPE, M. (2006). *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. Barcelona: Octaedro, 127 pp.

No son muchos los escritos del profesor de la Universidad Católica de Lovaina (réntegase lo de católica por lo que diré al final), Marc Depaepe, que hayan sido traducidos y publicados en España. Por las tierras americanas y en castellano es muy probable que circule algún texto suyo en forma de artículo pero, en lo que a España se refiere, sólo recuerdo en este momento dos artículos y un libro en prensa. El primero de los artículos se publicó en 1998 y constituía un análisis histórico-comparativo sobre la influencia y difusión de Pestalozzi en Europa<sup>1</sup>. El segundo, más reciente y escrito en colaboración con Frank Simon, versaba sobre las fuentes y los métodos con que llevar a cabo la “historia del aula”, es decir, de lo que acontece en ese espacio físico-temporal que es el aula<sup>2</sup>. Si este último artículo encaja perfectamente en la línea de trabajo de los ensayos incluidos en el libro que ahora se comenta, no sucede así con el libro en prensa. En este caso se trata de una de las primeras obras de Depaepe y trata sobre las relaciones entre teoría e historia en la pedagogía, los debates al respecto y la

relevancia de la Historia de la Educación en Alemania Occidental desde 1950 hasta 1980<sup>3</sup>. Un libro sobre el que el mismo Depaepe se pregunta extrañado, en el prólogo escrito para su edición en castellano, sobre el porqué del interés por traducirlo y publicarlo en España ignorando quizás la no superación, en nuestro país, de temas que siguen siendo debatidos entre quienes se acercan, desde la teoría de la educación, a la historia de la misma.

## **Algunas referencias académico-científicas sobre el autor**

En la contracubierta del libro comentado encontrarán los lectores algunos datos de la biografía académica de Marc Depaepe que amplío y detallo. Profesor de Historia de la Educación de la Universidad Católica de Lovaina, ha sido presidente de la Internacional Standing Conference for the History of Education (ISCHE) y de la Sociedad Belga de Historia de la Educación. Junto con Frank Simon es editor-responsable de *Paedagogica Historica*, sin duda la revista internacional de mayor prestigio en el ámbito histórico-educativo. Sus líneas o temas de investigación han sido o son la teoría y la metodología de la Historia de la Educa-

- 1 VAN CROMBURGGE, H. y DEPAEPE, M. (1998). Pestalozzi en Europa. Prolegómenos de una historia funcional de su herencia. En RUIZ BERRIO, J. et alii (eds.): *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*. Madrid: Ediciones Endimión, pp. 38-59.
- 2 DEPAEPE, M. y SIMON, F. (2005). Fuentes y métodos para la historia del aula. En FERRAZ LORENZO, M. (ed.): *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 337-363.
- 3 DEPAEPE, M. (en prensa). *Sobre las relaciones de la teoría y la historia en pedagogía. Una introducción al debate en la Alemania Occidental sobre la relevancia de la Historia de la Educación (1950-1980)*. Valencia: Nau Llibres.

ción, la historia de las Ciencias de la Educación (en especial de la psicología y pedagogía experimentales), la historia de la educación en Bélgica y en el Congo Belga y Zaire y la de eso que, con Frank Simon, han llamado la “caja negra” de la historia de la educación: la de las prácticas educativas en el aula o “gramática de la escolarización”. Un acercamiento más detallado a la obra de este prolífico autor permite conocer otros temas de interés que van desde la estadística escolar a los libros de texto pasando por la prensa pedagógica o el proceso de feminización docente. En suma, Depaepe es hoy una de las figuras más representativas –junto con Frank Simon, profesor de la Universidad de Gante, con quien ha escrito y publicado buen número de artículos y libros– de la renovación científica y metodológica experimentada por la Historia de la Educación en el ámbito internacional en los últimos veinticinco años.

### Una síntesis de los trabajos incluidos en el libro

El libro publicado editado por Octaedro en la colección “Educación, Historia, Crítica” dirigida por Juan Mainer, incluye cinco artículos publicados en inglés o francés entre 1997 y 2004. Su selección permite obtener una idea bastante ajustada de en qué consiste esa renovación a la que acabamos de hacer referencia y cuál es, en parte, la aportación de Marc Depaepe a la misma.

El primero de los trabajos (“Entre pedagogía e historia. Cuestiones y observaciones de los objetivos de la enseñanza de la historia de la educación”) ofrece una visión general del papel desempeñado por la Historia de la Educación, como disciplina académica, en la formación de profesores desde el siglo XIX hasta la actualidad. Un papel basado, en sus orígenes, en su pretendido valor moralizante e ideologizador como disciplina encargada:

– Desde el punto de vista de los contenidos, del conocimiento de las obras y acciones de los grandes pedagogos, así como de las principales corrientes e instituciones educativas.

– Desde el punto de vista moral, de mostrar modelos de virtudes pedagógicas y de bucear en la historia como “maestra de la vida”.

– Desde el punto de vista científico, de servir de sucedáneo de la teoría pedagógica.

– Y desde el punto de vista práctico, de ser utilizada como paraguas legitimador de la práctica docente, mediante la referencia a-crítica e indiscriminada a dichos pedagogos, corrientes e instituciones.

Dicho papel, como sucesivamente analiza Depaepe, sería puesto en cuestión en los años 60 del siglo pasado por la historia social de la educación, en los 70 por la historia revisionista estadounidense y, más recientemente, por la historia crítica y desmitificadora hasta llegar a una situación, la actual, en la que la historización de la Historia de la Educación y su creciente mirada crítica han hecho de la misma una disciplina no pertinente para muchos. Como afirma Depaepe, “a menudo los historiadores desconciertan a los pedagogos. En lugar de proponer soluciones a los problemas existentes, se dedican a analizar la relatividad histórica de la educación” (p. 28).

El segundo texto (“La desmitificación del pasado educativo: una labor interminable para la historia de la educación”) constituye, en parte, una autobiografía académico-investigadora de Depaepe. En ella cuenta cómo fue el interés por la práctica educativa lo que en principio le interesó dentro de la historia de la educación. Más en concreto, la búsqueda de los orígenes de “la organización del sistema escolar basado en materias y cursos”. Una tarea que él mismo define como “una forma de crítica de la educación y una demostración de la relevancia de la historia de la educación para la ciencia, la práctica y la política educativas” (p. 29). Posteriormente, imbuido de esa “lección de humildad” que supone “la práctica de la historia” (p. 31), sintetiza sus trabajos en el ámbito de la historia de la investigación experimental en educación desde 1880 hasta 1940, la historia social de la profesión docente, el peso de las continuidades y de la estabilidad en la educación y la educación en el Congo Belga y Zaire.

El tercer trabajo (“La canonización de Ovide Decroly como ‘santo’ de la Educación Nueva”), el más extenso de los cinco, desvela el proceso de mitificación llevado a cabo sobre todo por familiares, allegados, discípulos y seguidores en relación con una de las figuras más representativas e influyentes de la Educación Nueva: Ovide Decroly<sup>4</sup>. Un proceso de ensalzamiento e invención de la realidad que haría del pedagogo belga –como se había hecho y se haría con Pestalozzi– una especie de “santo laico” comparable en muchos aspectos con Jesús de Nazaret, y de su escuela, L’Ermitage, un lugar de peregrinación pedagógica.

El cuarto texto lleva por título “La relevancia práctica y profesional de la investigación educativa y del conocimiento pedagógico desde la perspectiva de la historia: reflexiones sobre el caso belga en su contexto internacional”. Parte de dos supuestos. Uno de ellos, explícito en sus líneas finales, es que “la competencia profesional del profesor” reside en la “reflexión crítica sobre su oficio”. El otro, lanzado en sus primeras páginas, se refiere al inicio en el siglo XIX, acrecentado en el XX, de la escisión entre la investigación científica sobre la educación, ubicada por lo general en el mundo universitario, y el saber práctico o sabiduría empírica del profesor, así como al divorcio más reciente entre la reflexión filosófica de la educación sobre sus objetivos, y la reflexión empírico-práctica sobre los medios. Desde esta doble perspectiva Depaepe pone al descubierto la falacia de la pretendida neutralidad objetiva de la pedagogía experimental, su dependencia de la psicología y la alianza, en la pedagogía católica, del más acendrado tecnicismo con la normatividad de la “filosofía peren-

ne”. Asimismo analiza las relaciones de ese saber empírico del profesor con la “gramática de la escolarización”, es decir, con las inercias y continuidades en la práctica docente. Por último, somete a crítica la “pedagogía de la reforma” de la Escuela Nueva en Bélgica con sus anhelos de un mundo rural e idílico en desaparición y el no cuestionamiento de las funciones de socialización y selección social llevadas a cabo por la escuela.

El quinto y último texto (“Filosofía e historia de la educación: ¿ha llegado la hora de salvar la distancia entre ambas?”) fue redactado como conferencia de apertura de un congreso internacional de Filosofía de la Educación; es decir, para una audiencia de filósofos. Refleja y analiza, a partir de propia experiencia profesional de Depaepe, las dificultades que ofrece el trabajo conjunto de quienes, desde la filosofía, se acercan a la historia de las ideas o del pensamiento educativo con un enfoque espacio-temporal a-histórico y tratan a los autores estudiados con la familiaridad con que se trata a unos interlocutores cotidianos, y la de quienes, desde la historia, se acercan a dichas ideas desde sus contextos de producción y recepción aplicando a los autores y sus obras el mismo tipo de crítica textual y discursiva que aplican a otros textos o documentos históricos. Y ello, además, partiendo del supuesto de que no existen cuestiones o ideas “eternas” (p. 112). Por otra parte Depaepe constata cómo la creciente “historización” de la Historia de la Educación, en contraste con la Historia de la Educación de corte tradicional, no facilita, “un terreno común que sirva de base al desarrollo de una teoría filosófica de la educación” (p. 115). Si bien, como compensación,

<sup>4</sup> No está de más remitir al lector a dos trabajos de reciente publicación en los que se analiza la difusión de las ideas y métodos de Decroly en España. Me refiero a los de POZO, M<sup>a</sup> del Mar del, “Desde L’Ermitage a la escuela rural española: Introducción, difusión y apropiación de los ‘centros de interés’ decrolyanos (1907-1936)” y MAINER, Juan y MATEOS, Julio, “Los inciertos frutos de una ilusionada siembra. La JAE y la Didáctica de las Ciencias Sociales”, ambos publicados en las páginas 143-166 y 191-214 del número extraordinario de la *Revista de Educación* del año 2007. Asimismo, como complemento de este texto puede verse el “estudio introductorio” de Angelo van Gorp. Frank Simon y Marc Depaepe a Ovide Decroly, *La función de globalización en la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva-Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, pp. 11-44, y, en este mismo libro, el estudio previo de Jordi Monés “Sobre la recepción de Decroly en España”, pp. 45-65.

indica una evolución en cierto modo paralela de ambos campos en el seno de las disciplinas que estudian la educación. Como bien advierte, ambas, la Filosofía y la Historia de la Educación, son actualmente campos marginales en el conjunto de las disciplinas que estudian la educación. Al mismo tiempo ambas han cobrado una relativa autonomía: han dejado de ser campos o materias “para” la educación y se han convertido en campos o materias “de” la educación. Por ello ambas, a su juicio, pueden aliarse tanto “en la lucha contra la investigación empírica de detalles insignificantes” como en “el desarrollo del pensamiento crítico independiente” (p. 116) del que, a modo de síntesis, ofrece como ejemplos el enfoque genealógico foucaultiano y los estudios sobre el proceso de normalización en el ámbito educativo.

### ¿Qué historia de la educación, para quién, para qué?

Una observación inicial: la obra de Marc Depaepe se lleva a cabo en una universidad católica. Esta observación no sería necesaria –y sería vista como algo fuera de lugar– si este comentario se publicara en una revista extranjera. En España, por una desgraciada peculiaridad nuestra, sigue siendo pertinente. ¿Cabe imaginar una universidad católica española que apoye y facilite la obra de un investigador que mantiene una visión muy crítica sobre la acción educativa de las órdenes y congregaciones religiosas de su país en los territorios coloniales (en este caso en el Congo belga), que niega la existencia de una pedagogía perenne y normativa, y que comenta ácidamente esa peculiar combinación de esencialismo y tecnicismo experimental tan habitual, en España y fuera de ella, en la pedagogía católica? Es más, ¿cabe imaginar que mantenga en su

seno, proporcionándole recursos y medios de todo tipo, a un profesor e investigador para quien la Iglesia católica, desde una perspectiva profesional laica –la única posible en un verdadero historiador–, es una institución humana a estudiar con los mismos criterios y enfoques que cualquier otra institución humana? La respuesta queda en manos del lector. En este punto continuamos siendo diferentes.

Una segunda observación contextual: la obra, abundante y copiosa, de Marc Depaepe se lleva a cabo, desde la década de los 70, asimilando de forma crítica las principales corrientes innovadoras historiográficas de cada momento. Por decirlo de modo directo y claro: su obra escrita refleja, asume y reinterpreta dichas corrientes tomando posición frente a las mismas. Es una obra que se va haciendo a sí misma, en progreso continuo (“a work in progress” diría Depaepe), bajo la forma de conferencias, artículos y libros, gracias, entre otras cosas, al conocimiento de diversos idiomas y a haber sabido estar, en cada momento, en el lugar y foro adecuados para conocer dichas corrientes y utilizarlas en sus investigaciones. ¿Cuáles son estas corrientes o miradas? ¿De qué historia de la educación se trata? ¿Qué pretende o qué objetivos busca? ¿A quién puede interesar y a quién puede incomodar?

La obra de Depaepe, tanto en sus contenidos como en sus enfoques y métodos, se mueve a caballo entre las tres miradas de la historia social, la historia socio-cultural y la historia socio-crítica de la educación<sup>5</sup>. Así lo atestiguan sus trabajos sobre los procesos de profesionalización y feminización docente, la historia del currículum, del aula y de las prácticas escolares, la “gramática de la escolarización” y la psicopedagogía experimental, entre otros temas, y el recurso a enfoques propios del revisionismo radical, del criticismo foucaultiano o de los giros lingüístico e icónico.

<sup>5</sup> Una síntesis de estos tres enfoques o miradas puede verse, en relación con la historia de las instituciones educativas, en VIÑAO, A., “La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación”, trabajo pendiente de publicación presentado en el curso de verano sobre “Educación, historia y crítica. Problematicar el presente y pensar históricamente, fundamentos de una Didáctica Crítica”, dirigido por Juan Mainer y celebrado en Jaca del 3 al 6 de julio de 2007.

Por lo que respecta a la historia de las ideas o del pensamiento pedagógico –otro de los campos de investigación preferentes en Depaepe– su obra muestra la influencia e interacción entre dos enfoques sólo aparentemente contrapuestos: aquél que centra su atención en los contextos de producción y aquél atento a los procesos y contextos de recepción. En cuanto al primer punto, sin mencionarlas de modo expreso, coincide con las críticas de la llamada “escuela de Cambridge” de la historia del pensamiento político (Skinner y Pocock sobre todo) a quienes parten del supuesto de que existen problemas perennes en la historia de las ideas, a quienes practican la “mitología de las doctrinas” y la de la “coherencia” en la exposición de los escritos de un autor o autores determinados. En este sentido, la obra de Depaepe puede ser inscrita, con matices, en lo que se ha llamado el “giro contextual”<sup>6</sup>. En cuanto a los procesos y contextos de recepción, podríamos sin problema alguno atribuirle las palabras de Skinner: “tan pronto como comprendemos que no hay una idea determinada a la que hacen su contribución los diversos escritores, sino sólo una variedad de enunciados hechos por una gran variedad de agentes con una gran variedad de intenciones, lo que descubrimos es que no existe una historia de la idea que se tenga que escribir. Sólo existe la historia de sus diferentes usos y de la variedad de intenciones con que se utilice”<sup>7</sup>. De ahí la atención que presta a las adaptaciones, versiones, influencias, efectos y mitificaciones de las ideas pedagógicas. A los usos de las mismas, en definiti-

va, con diferentes intenciones y en diferentes contextos.

Este tipo de historia de la educación, una historia relativizadora, “despiadada e impía” (p. 28) ha de resultar necesariamente incómoda. ¿A quién? Por un lado, a “nuestros tecnócratas” y “pedagogos” que piensan que “podemos escapar a la historia ignorándola” (p. 28). Por otro, en palabras de Willem Frijhoff que Depaepe hace suyas, a “los trepas y chapuceros despreocupados, algunos armados de teoría, otros ni siquiera de eso, que pescan de casualidad en las aguas de la Madre Clío, de cualquier manera, con cualquier propósito, sin prestar ninguna atención al... marco temporal”. Una especie abundante entre quienes investigan y escriben sobre temas educativos.

Todo ello, junto con la creciente historiación de la Historia de la Educación, la pérdida –por fortuna– de su valor moralizante y ejemplificador y el creciente alejamiento entre la investigación histórico-educativa y lo que se entiende mayoritariamente que son las necesidades formativas de los profesionales de la educación –unas necesidades, así definidas, que excluyen toda consideración histórica, contextual y crítica– explican la incomodidad, recelos y rechazo ante aquella historia –cada vez más necesaria– que en el marco de “una historia cultural más amplia, sigue siendo imprescindible para situar la enseñanza y la educación en su contexto” (p. 28). Algo exigido por el desarrollo de esa “competencia profesional” básica del profesor que es la “reflexión crítica sobre su oficio” (p. 101). Justo esa reflexión a la que se dirige y que intenta promover el libro de Depaepe.

<sup>6</sup> Sobre este punto remito a la reciente publicación de BOCARDO CRESPO, E. (ed.). *El giro contextual. Cinco ensayos de Quentin Skinner, y seis comentarios*. Madrid: Editorial Tecnos, 2007.

<sup>7</sup> SKINNER, Q. “Significado y comprensión en la historia de las ideas”. En BOCARDO CRESPO, E. (ed.), *El giro contextual*, op. cit., p. 98-99.

# *Construir, enseñar y aprender geografía: una disciplina al servicio de la cultura escolar*

---

Francisco Rodríguez Lestegás  
*Universidad de Santiago de Compostela*

LUIS GÓMEZ, A. y ROMERO MORANTE, J. (2007). *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria. 468 pp.

La incuestionable importancia que las asignaturas han desempeñado siempre en el proceso de enseñanza-aprendizaje alentó, sobre todo desde los años setenta del pasado siglo, una todavía emergente línea de investigación que intenta relacionar dichas materias con las fuerzas sociales responsables de su introducción en el currículo. Este creciente interés por conocer mejor los orígenes de la escolarización, el desarrollo de los sistemas educativos contemporáneos y la construcción socio-histórica de las disciplinas escolares ha cristalizado sobre todo en los ámbitos escandinavo y angloamericano con los trabajos de Englund, Franklin, Goodson, Marsh, Kliebard, Franklin y Tanner, configurando una de las tendencias más destacadas en la investigación educativa a lo largo de los últimos años.

En nuestro país, la utilidad de estos trabajos ya fue advertida hace años por Capel, cuando señaló su "gran interés para conocer el tipo de conocimientos impartidos, a la vez que para estudiar la persistencia de viejas ideas o la llegada de innovaciones" (Capel, 1989: 53). Asimismo, la *Revista de Educación* dedicó los volúmenes monográficos 295 y 296 (1991) a la "Historia del currículo" y la Sociedad Española de Historia de la Educación centró su IX Coloquio (Granada, 1996) en el tema "El currículo: historia de una mediación social y cultural". Si, dada su proximidad escolar a la geografía, tomamos el referente de la historia en su consideración disciplinar, debemos

un tributo especial a los estudios de Raimundo Cuesta. Se trata, en definitiva, de abordar el estudio histórico de la construcción de los contenidos de la enseñanza o, lo que es lo mismo, de las materias escolares, explorando las conexiones entre el conocimiento escolar y el control social, lo que permitirá incrementar nuestros conocimientos sobre la historia social del currículo y de la escolarización. Pero, lamentablemente, no ha sido mucha la atención que se ha prestado a esta dimensión analítica desde el campo de las didácticas específicas.

Una relevante aportación para continuar el llenado de este recipiente la encontramos en el libro que acaban de publicar Alberto Luis Gómez y Jesús Romero Morante, bajo el título *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. La obra comienza con "Una aproximación a la historia de la educación desde el currículo: marco teórico, plantilla analítica, fuentes y bibliografía manejada", en donde se expone el escenario teórico-metodológico (la concepción del currículo como construcción sociohistórica) y la pauta analítica utilizada, que encierra un amplio programa de investigación sobre la sociogénesis del currículo en el área de las ciencias sociales. Tras una presentación de las fuentes y referencias bibliográficas manejadas en conexión con los distintos contextos configuradores del currículo, el discurso sobre la evolución de la enseñanza de la geografía se articula en tres períodos cuyos –siempre discutibles– momentos iniciales y finales han sido elegidos por su relevancia educativa respecto a la consideración de nuestra disciplina como materia escolar, en el contexto del enfoque y de los problemas que preocupan a los autores.

En el primero de ellos, titulado “Un sistema educativo público por crear, una ciencia y una asignatura escolar por construir y afianzar hasta mediados del siglo XX”, se hilvanan algunas ideas sobre aquellas aportaciones que pretenden acabar con el verbalismo de la enseñanza tradicional, en concordancia con los planteamientos que tenían lugar en el ámbito científico: con menos palabras y más uso de las capacidades de observación y manipulación, los alumnos aprenderán sobre las cosas haciéndolas ellos mismos. Todo ello coincide con un momento en el que se reivindica el papel del Estado como configurador de un sistema público de enseñanza, desde que a finales del siglo XVIII se hubiese iniciado el proceso de institucionalización y burocratización de la enseñanza, que supuso el reconocimiento del derecho a la educación y el origen de sistemas educativos públicos, junto con la configuración de las materias escolares como el núcleo alrededor del cual comenzó a girar la escolarización de un creciente número de alumnos.

Esta parte del trabajo continúa con el análisis de lo acontecido en el ámbito de la geografía europea entre la segunda década y los años sesenta del siglo XX, época en la que tiene lugar la consolidación de la geografía a nivel científico y educativo bajo la tensión de varias corrientes de pensamiento: un saber multiparadigmático dotado de un objeto propio de estudio. La región, en sus diferentes formulaciones, se afianzó como concepto estructurador de los contenidos escolares, cuyo progreso debía proceder de lo conocido a lo desconocido, de lo próximo a lo remoto, de lo concreto a lo abstracto y de lo particular a lo general. No obstante, la realidad del aula permanece prácticamente invariable, asfixiada bajo el peso de una tradición marcada por una enseñanza academicista y por un profesorado transmisor incapaz de aprovechar las potencialidades educativas de las nuevas propuestas geográficas.

Por último, los autores dedican un amplio capítulo a dejar constancia de las enormes dificultades que este proceso tuvo que afrontar en nuestro país, tanto por el contexto general de atraso educativo como por

la debilidad académica de la geografía –simple ciencia auxiliar de la historia–, a lo que hay que añadir las terribles consecuencias de la Guerra Civil y de la victoria de las fuerzas sublevadas contra la legalidad republicana, que supusieron el desmantelamiento de la educación “progresiva” impulsada por la malograda experiencia republicana y su sustitución por una enseñanza férreamente controlada y extremadamente ideologizada en el seno de una “escuela-trinchera”.

En estas circunstancias, la geografía escolar vio reforzada su habitual función adoctrinadora, en consonancia con la afirmación de que debe conocerse el propio país para aprender a amarlo y a defenderlo, y el resto del mundo para fomentar la comprensión internacional. No olvidemos que tanto la geografía como la historia escolares son disciplinas cuya aparición responde a la necesidad de transmitir la cultura común requerida por la configuración política del estado-nación, de manera que ambas asignaturas sirvieron para impulsar los nacionalismos europeos decimonónicos, al tiempo que contribuyeron a exaltar el espíritu patriótico de los estudiantes, en demasiadas ocasiones a través de descripciones parciales y manipuladas de la realidad. Desde esta perspectiva, es lógico que la contribución ideológica y patriótica de la geografía a la política de construcción de una identidad colectiva (una “conciencia nacional”) girase alrededor de la difusión de una ideología territorial basada en la representación geográfica de España como Estado unitario y de lo español como categoría indiscutida. Magnificando los elementos unitarios del Estado español y banalizando las peculiaridades regionales, el estudio de la geografía de España se abordaba en la totalidad de su conjunto armónico, en su “maravillosa unidad indestructible” que constituye la base firme de la grandeza y de los destinos universales de España.

Bajo el título “Otras expectativas sociales, nuevas racionalidades educativas y reformulación de la función social del conocimiento geográfico impartido en la escuela tras la Segunda Guerra Mundial”, A. Luis y

J. Romero dedican la siguiente parte de su investigación a examinar lo acontecido en el mundo británico y estadounidense, haciendo especial hincapié en el impacto curricular de la explosión de la demanda educativa a lo largo de un período que se extiende básicamente hasta finales de los años sesenta del pasado siglo, aunque algunos aspectos se puedan alargar hasta mediados de los ochenta, tras el triunfo del Partido Conservador en las elecciones celebradas en el Reino Unido en 1979. Bajo el paraguas epistemológico del neopositivismo y de la exaltación de los saberes nomotéticos, es época de nuevos enfoques científicos (geografía teórica o cuantitativa) y curriculares (racionalidad técnica) que, lamentablemente, no erosionaron la tradicional orientación academicista de la escuela; antes bien, la aceptación de las nuevas conceptualizaciones se debió en buena parte al uso que de ellas hizo el profesorado para reforzar el prestigio y la posición curricular de su asignatura.

Se abre a continuación un nuevo bloque de contenidos en el que se retorna al caso español. "Del mariposeo y barullo mental a las primeras formulaciones tecnicistas: generalización de la educación, precaria institucionalización académica e intentos por recuperar el atraso de la enseñanza geográfica en España durante el primer franquismo" es el título de la parte del trabajo que destaca los esfuerzos realizados para desarrollar innovaciones científicas y curriculares sin salirse de un marco tradicional fuertemente esencialista y academicista. A. Luis y J. Romero se refieren a la creación de los Institutos de Enseñanza Media y Profesional, como apuesta por un nuevo tipo de bachillerato cuyos contenidos se planteaban como una orientación al mundo del trabajo asalariado; pese a su encomiable objetivo de aprovechar "todas las inteligencias útiles al servicio de la Patria", no quiero dejar pasar la oportunidad de deplorar haber sido una de las víctimas de ese engendro.

El libro responde al declarado interés de los autores por la historia de la educación, paulatinamente decantado hacia el ámbito de la historia social del currículum. Su objetivo es la exploración de vías de co-

laboración entre este campo científico y la didáctica de las ciencias sociales que sean verdaderamente útiles para repensar la formación del profesorado, el diseño curricular y la elaboración de materiales en lo concerniente a nuestra área de conocimiento. Por eso, y a modo de conclusión, A. Luis y J. Romero destacan los lazos existentes entre las reformas educativas, los cambios curriculares y, en lo que a nuestro país se refiere, la lenta configuración de los principios que han regido la enseñanza de la geografía; finalmente, se resalta la utilidad de la "mirada genealógica" para "tomar conciencia de que los rumbos del pasado muy bien pudieran haber sido otros" (p. 343) y, en consecuencia, poder reorientar estratégicamente los contenidos propios de la formación inicial del profesorado.

Como es habitual en los trabajos firmados por A. Luis y J. Romero, siempre documentalmente exhaustivos, también en este caso hallamos abundantes notas a pie de página cuyo contenido pretende matizar y ampliar la argumentación incluida en el texto básico, ofreciendo, en cierta manera, un discurso complementario que avanza en paralelo al principal. Asimismo, tras la bibliografía final, los autores han tenido la paciencia de ordenar cronológicamente un selecto anexo legislativo (1821-1970) y de preparar un índice onomástico que facilita la consulta y búsqueda de información.

"El estudio de las modificaciones curriculares en el ámbito de las distintas materias ha de conectarse ineludiblemente con las metas socializadoras de las grandes reformas escolares, a menudo asociadas a procesos más amplios de reestructuración social", escriben A. Luis y J. Romero en la página 331 del libro objeto de esta reseña. Esta propuesta entronca con la idea, que suscribo, de que la historia de las disciplinas escolares no es equivalente a la historia de las ciencias de referencia, dado que aquéllas son construcciones propias encargadas de vehicular una cultura particular, que Forquin (1989) denomina "cultura escolar", y que está constituida por un detallado conjunto de conocimientos, competencias, actitudes y valores que la escuela, a exigencia de la sociedad, se encarga de

transmitir explícita o implícitamente a los estudiantes como bagaje cultural y patrimonio común para todos los ciudadanos. Desde este punto de vista, las disciplinas escolares son instrumentos a través de los cuales la escuela responde a los cometidos que le son propios, de manera que cada una de ellas tiene como función aportar un contenido instructivo que se pone al servicio del objetivo global que se haya asignado a la educación y a la escuela (Chervel, 1998).

Siendo, pues, el conocimiento escolar una creación cultural específica, muy diferente de otros tipos de conocimiento concurrentes en nuestra sociedad y con propósitos igualmente muy distintos, Chervel (1988) descarta la idea de hacer descender los saberes enseñados desde la esfera del saber científico de referencia, reconociéndolos como creaciones originales de la escuela que, aun manteniendo ciertas relaciones con el saber erudito, han transformado profundamente el conocimiento científico hasta convertirlo en un saber específico objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación, para responder así a las propias finalidades de la institución escolar. Por consiguiente, más que una simple suma de conocimientos pretendidamente científicos, las disciplinas escolares consisten en compartimentos de saberes que organizan la distribución del tiempo escolar y la relación de los alumnos con el conocimiento, asumiendo funciones de aculturación en el sentido de transmitir a las generaciones siguientes un cierto número de conocimientos, competencias y representaciones del mundo, lo que hace de la escuela uno de los principales vehículos de la transmisión intergeneracional (Audigier, 1997).

En definitiva, aunque la historia de los contenidos escolares haya sido concebida durante demasiado tiempo como un proceso de transmisión directa de saberes contruidos fuera de la escuela, entender el fun-

cionamiento de los saberes escolares exige abordarlos en su autonomía y especificidad; y, de manera particular, para comprender lo que ocurre con la enseñanza del conocimiento geográfico, el concepto de cultura escolar y la consideración disciplinar de la geografía aparecen como los pilares de un eficaz y potente modelo cuya principal aportación es proponer una construcción que aglutina los diferentes elementos integrantes de la identidad disciplinar, que a su vez constituye un componente determinante de la identidad profesional. Aceptar que la geografía escolar es una creación particular y original de la escuela que responde a las finalidades sociales que le son propias constituye una de las condiciones básicas que pueden posibilitar una didáctica renovada de la geografía al servicio de la problematización del conocimiento y de la construcción de aprendizajes significativos, funcionales y, en suma, útiles por parte de los alumnos.

#### REFERENCIAS

- AUDIGIER, F. (1997). Histoire et géographie: un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. *Recherche et formation* 25, 9-21.
- CAPEL, H. (1989). Historia de la ciencia e historia de las disciplinas científicas. Objetivos y bifurcaciones de un programa de investigación sobre historia de la geografía. *Geo-Crítica* 84, 7-67.
- CHERVEL, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'Éducation* 38, 59-119 [trad. cast.: Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación* 295, 1991, 59-111.
- CHERVEL, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. París: Belin.
- FORQUIN, J.-C. (1989). *École et culture: le point de vue des sociologues britanniques*. Bruselas: De Boeck-Wesmael.

# *Un marxiano en el espacio. David Harvey, treinta años de reflexión sobre geografía, poder, espacio y capital*

---

Michel Barrio  
Profesor de Ciencias Sociales  
en el IES Angeleta Ferrer i Sensat  
de Sant Cugat del Vallès (Barcelona)

HARVEY, David (2007). *Espacios del Capital. Hacia una geografía crítica*, Madrid: Akal. 447 pp.

La figura de David Harvey es fundamental en el panorama de la geografía de los últimos treinta años. La publicación en castellano de su libro del 2004, «Espacios del capital. Hacia una geografía crítica» ofrece una nueva oportunidad de conocer el pensamiento del geógrafo británico a lo largo de diecisiete ensayos (además de una entrevista con la *New Left Review*) que recogen sus escritos sobre dos temas centrales en el conjunto de su obra: la relación entre geografía y poder, y la producción capitalista del espacio. Harvey, en la primer parte del libro, cuestiona la supuesta neutralidad ética de la ciencia y aboga por una geografía implicada en el cambio social. A través de los ensayos de la segunda parte, nos descubre la dimensión espacial del capitalismo, un sistema inestable cuya tendencia a la expansión espacial es una parte necesaria del mismo, y cuyos efectos globales en el ámbito social, medioambiental y político están más que nunca de actualidad.

David Harvey nació en el Reino Unido en 1935. Se doctoró en la Universidad de Cambridge en Geografía histórica y en 1969 se mudó a Baltimore, en Estados Unidos, donde ejerció como profesor de Geografía en la Johns Hopkins University. Ese mismo año apareció su primer libro, *La ex-*

*plicación en geografía*, que desarrollaba los postulados de la geografía cuantitativa. En 1973 publicó *La ciudad y la justicia social*, que marcó un hito en la geografía urbana; durante los años setenta decidió estudiar a Marx en profundidad. Este esfuerzo culminaría en 1982 con la publicación de una obra mayor de teoría económica, *Los límites del capital*. En 1985 publicaría dos libros de ensayos sobre urbanismo, *La conciencia y la experiencia urbana* y *La urbanización del capital*, y en 1989 apareció *La condición de la posmodernidad*, probablemente su obra más conocida, donde investigaba la emergencia de la cultura y del arte postmodernos como un efecto de las transformaciones del capitalismo y de la aparición del posfordismo. En la actualidad es profesor en el Graduate Center in Anthropology de la City University de Nueva York. Además de las obras ya mencionadas, Harvey es autor de *Justicia, naturaleza y la geografía de la diferencia* (1996) y, más recientemente, de *Espacios de esperanza* (2000) y *El nuevo imperialismo* (2003). Su libro *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica*, publicado en 2001 en los Estados Unidos, se ha publicado en el 2007 en España.

El primer ensayo del libro es en cierto modo una declaración de intenciones en la que Harvey cuestiona las posiciones de muchos geógrafos y llama a la subversión «desde el interior de los valores del Estado corporativo<sup>1</sup>». Al final de este ensayo Har-

---

1 En castellano, el termino inglés “corporate State”, tiene un significado más próximo a “Estado empresarial” que a “Estado corporativo”, término utilizado con frecuencia durante el franquismo en un sentido distinto.

vey declara que la obligación moral del geógrafo es «afrontar directamente la tensión entre la tradición humanista y las necesidades acuciantes del Estado corporativo, aumentar nuestra conciencia de la contradicción y con ello aprender a explorar la contradicción existente en la propia estructura del Estado corporativo». Estas son las contradicciones que Harvey explora a lo largo de estos artículos con el objetivo más amplio de «luchar por controlar y mejorar las condiciones sociales de nuestra propia existencia». Y lo hace lógicamente atendiendo primero a las contradicciones que presenta su propia disciplina.

La reflexión sobre el papel de la geografía incluye aspectos muy diversos. Los cambios que se produjeron en el mundo desde 1945, con la Guerra Fría, la descolonización y el inicio de la Guerra de Vietnam, y el «fracaso» de los «sistemas de conocimiento» para entender esos cambios, llevaron a un cuestionamiento profundo de los mismos –tanto de sus contenidos, como de sus métodos y sus objetivos– por parte de una nueva generación de científicos, preocupados por la relevancia social de sus trabajos. La geografía también se vio impelida a una renovación profunda que le confiriera dicha relevancia. Se trataba de que la geografía ayudara a comprender el mundo, y en la medida de sus posibilidades, a mejorarlo. Es en ese momento cuando surgió el pensamiento radical moderno y la geografía radical a la que se adhirió Harvey a principios de los años setenta. Harvey intenta, como anuncia en el prefacio, analizar «de qué modo ciertos conocimientos aparentemente “neutrales” o “naturales”, o incluso “obvios”, pueden constituir de hecho un instrumento para conservar el poder político». Denuncia la supuesta neutralidad de la ciencia y constata la estrecha relación entre el método de investigación y el resultado de la misma.

Por ello, aboga desde el primer momento por una geografía crítica, que cuestione tanto los métodos como los propios conocimientos; «una geografía que busque los principios y los mecanismos de la producción del conocimiento geográfico y cómo se utilizan en la acción política». Se trata, por tanto, de una disciplina comprometida con

la sociedad, independiente del poder, que ofrezca nuevas perspectivas y planteamientos alternativos que ayuden a comprender la realidad y a mejorarla. El problema de la independencia del investigador y de la disciplina no es un problema exclusivo de la geografía, pero se plantea con especial fuerza en una ciencia que reúne aportaciones de muy distintas ramas del conocimiento. La definición de la propia disciplina se convierte en un problema ante la dificultad de determinar cuáles son los ámbitos esenciales de su investigación. Por otra parte, el tema de las distintas vinculaciones a otras ciencias actúa como fuerza disgregadora dentro de la propia comunidad de geógrafos.

Por su parte, Harvey defiende una Geografía «híbrida», capaz de sintetizar los diferentes conocimientos que agrupa. En el último ensayo de la primera parte habla de «pensar como un geógrafo», una manera de «entretrejer» los conocimientos geográficos en ejemplos específicos «para producir conocimientos que profundicen en las condiciones y en los procesos de cambio socioecológico». Harvey reconoce en el prefacio que debe a Marx este método relacional.

El cuestionamiento continuo del conocimiento y del investigador es una constante en la labor de Harvey. La otra constante, de acuerdo con el planteamiento anterior, es la voluntad de no mantenerse neutral y de tomar partido frente al objeto de estudio. En el ensayo titulado «Acerca de la historia y de la actual situación de la geografía: manifiesto materialista histórico» el autor defiende «una geografía [...] no basada en universalismos piadosos, ideales, y buenas intenciones, sino [...] que se enfrente a la ideología y al prejuicio tal y como son, que refleje fielmente el complejo tejido de competencia, lucha y cooperación que se da en los cambiantes paisajes sociales y físicos del siglo XX». En otro ensayo –«Rebatir el mito marxiano»– Harvey concluye que para elaborar el conocimiento hace falta una implicación activa en los procesos de cambio social. También afirma que «el académico burgués tendrá que dejar de ser burgués y pasarse al otro lado de las barricadas si quiere entender realmente cómo es la vista desde el interior, desde el punto de vista de

los trabajadores». Para el académico, se trata de cambiar de punto de vista para comprobar la teoría en la práctica.

La confrontación entre teoría y práctica es otro tema recurrente, tanto en el libro de Harvey como en las ciencias sociales en general. El enfrentamiento entre historicistas y positivistas se ha reproducido en geografía desde el nacimiento de estas dos corrientes en el siglo XIX. Harvey no renuncia a ninguna y recurre a Marx para superar dicho enfrentamiento. Se basa en él para afirmar, en «La teoría marxiana del Estado», que «la teoría tiene que ser suficientemente firme como para ayudarnos a entender el comportamiento del Estado bajo una variada gama de circunstancias económicas, sociales y políticas. [...] Por esta razón hace falta recurrir a un modo de análisis bastante abstracto y dejar que las investigaciones concretas aborden la cuestión de cómo funciona la teoría en situaciones históricas dadas».

En la entrevista que abre el libro Harvey habla del recurso –aprendido de Marx– de «friccionar» distintos bloques conceptuales entre sí para provocar un fuego intelectual. Y de la voluntad de mantener esa relación, de mantener la fricción entre teoría y práctica, surgen ensayos brillantes, en los que Harvey es capaz de mostrar la realidad en toda su complejidad, describiendo «la heterogeneidad de las voces» que intervienen de muy diversas maneras en esa realidad. Es lo que ocurre en «Particularismo militante y ambición planetaria: la política conceptual del lugar, el espacio y el entorno en la obra de Raymond Williams». En este artículo, que relata la lucha contra el cierre de la fábrica de coches Rover en Oxford, la obra del escritor Raymond Williams le sirve a Harvey para expresar la parte de «cultura íntima», es decir, «de aquello en lo que se integra la actividad política y teórica, y de aquello con lo que la vida social guarda intimidad». Harvey reconoce, por otra parte, su deuda con la literatura en la entrevista con la *New Left Review*.

Sin embargo, en el mismo artículo sobre «Particularismo militante y ambición planetaria», Harvey relata cómo su integridad moral y su rigor científico son puestos a prueba cuando se ve retado a «definir sus

lealtades». Harvey escribe: «Fue una pregunta asombrosa y abrumadora, y he tenido que meditar mucho sobre ella desde entonces». En ese momento Harvey se da cuenta de que él no ve lo mismo que ven los obreros de la Rover. Pues la acción del capital también reduce el espacio de decisión a la mera elección de un bando o de otro. La urgencia impuesta por los acontecimientos impide un debate que sería deseable, según Harvey, para tomar decisiones correctas a largo plazo. Este ensayo también muestra la situación precaria en la que se encuentra el intelectual comprometido políticamente, que lucha por mantener una visión reflexiva de los acontecimientos. Otra de las ventajas de la recopilación de estos artículos es que permite apreciar esta voluntad crítica del autor a lo largo de los años.

Y ese talante crítico también persiste con respecto a Marx, al que cuestiona constantemente con los hechos. Harvey explica en el prefacio del libro que antes que considerar a Marx como un «pensador magistral» prefirió tratar sus declaraciones «como sugerencias que hay que consolidar en un tipo de argumento teórico más congruente que respete el espíritu dialéctico». Por otra parte, recuerda que los escritos de Marx «se consideraron cada vez más un dogma represivo, o algo anacrónico y reaccionario: era importante demostrar, por lo tanto, que sus ideas tenían vida cuando se adaptaban y ampliaban para abordar circunstancias nuevas».

Marx es pues, junto con el capitalismo, la geografía y el propio Harvey, uno de los protagonistas del libro. El geógrafo británico repite en varios ensayos la idea del carácter dinámico de la obra de Marx. Lejos del determinismo al que llegaron muchos de sus seguidores, ésta se convierte en un modelo capaz de integrar los cambios que se producen en la realidad histórica. Según Harvey, «el método de Marx se denomina habitualmente “materialismo dialéctico”, pero esta expresión transmite poco y oculta mucho». No se trata de estudiar una situación estática y consolidada, sino las relaciones que, dentro de una totalidad, se dan entre las partes a lo largo del tiempo, y que a su vez modifican la totalidad y las partes. El

estudio de estas relaciones y de esos cambios constituye, según Harvey, el núcleo fundamental del pensamiento de Marx.

Si bien el estudio de los escritos de Marx era más común en otras ciencias sociales como la historia, resultaba más bien poco habitual en geografía. Harvey recuerda que «era casi tan infrecuente que quienes trabajaban en la tradición marxista prestaran atención a las cuestiones geográficas (o urbanísticas, excepto en cuanto fenómenos históricos) como que los geógrafos consideraran la teoría marxiana un posible fundamento para su pensamiento».

De todas maneras, ese trabajo de actualización y de explicación en la práctica se hacía más necesario desde el punto de vista geográfico. Y es que «la dimensión espacial de la teoría marxiana se ha mantenido olvidada durante mucho tiempo. Esto es, en parte, responsabilidad de Marx, ya que sus escritos sobre el tema son fragmentarios y a menudo sólo están esbozados». Harvey reconstruye esa dimensión espacial de la teoría marxiana tratando de elaborar una teoría del espacio derivada de la teoría de la acumulación marxiana, que proporcione «el eslabón perdido entre la teoría de la acumulación y la teoría del imperialismo».

De la confrontación de la obra de Marx con la realidad surgen numerosos ensayos en los que Marx adquiere una nueva actualidad. En el ensayo sobre la «Geografía de la acumulación capitalista: reconstrucción de la teoría marxiana», Harvey describe «la tendencia a crear un mercado mundial [que] viene directamente dada en el concepto del propio capital». Según Harvey, la acumulación de capital, característica del sistema capitalista, «está abocada a ser geográficamente expansiva, y a serlo mediante reducciones progresivas de los gastos en comunicación y transporte». En este artículo de 1976, Harvey, consigue describir el proceso de globalización tal y como se ha venido desarrollando en los últimos treinta años. También aparecen apreciaciones sobre el peligro que supone el capitalismo para el medio ambiente. Y, por último, nos habla sobre la «fuerza civilizadora» del capitalismo que aniquila culturas y exporta por la fuerza sus propios valores en nom-

bre de la civilización, un argumento, este último, que recientemente ha adquirido un nuevo impulso.

Y la sensación de actualidad que produce la lectura este artículo se repite con frecuencia a lo largo del libro. Si bien, hoy en día, ya no se usa el término burgués, ni se hace referencia a la lucha de clases con la misma alegría que en los años setenta –Harvey tampoco lo hace en los ensayos más recientes–, no se aprecia una gran distancia entre los problemas y las preguntas que se planteaban entonces y los que hoy se plantean. Y ahí reside otro de los atractivos del libro: esos ensayos todavía siguen teniendo vigencia, seguramente porque muchas de las circunstancias que empujaron a Harvey a intentar luchar por cambiar las condiciones sociales permanecen, o han empeorado. Probablemente por esta razón, y a modo de conclusión, Harvey, en uno de los últimos ensayos, reivindica la vigencia del *Manifiesto Comunista* –actualizado– y lo propone como guía para seguir con la lucha.

#### REFERENCIAS

- HARVEY, D. (1969). *Explanation in Geography*, London: Arnold. (ed. cast.: *Teorías, leyes y modelos en geografía*, Madrid, Alianza, 1983).
- HARVEY, D. (1977). *Social Justice and the city*, London: Arnold (ed. cast.: *Urbanismo y desigualdad social*, Madrid, Siglo XXI, 1977).
- HARVEY, D. (1982). *The Limits to capital*, Oxford: Blackwell (ed. cast.: *Los límites del capitalismo y la teoría marxista*, México, FCE, 1990).
- HARVEY, D. (1985). *Consciousness and the Urban Experience*, Oxford: Blackwell.
- HARVEY, D. (1985). *Urbanization of Capital*, Oxford: Blackwell.
- HARVEY, D. (1990). *The Condition of postmodernity: an enquiry into the origins of cultural change*, Oxford: Blackwell (ed. cast.: *La Condición de la posmodernidad: investigación sobre los orígenes del cambio cultural*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998).
- HARVEY, D. (1996). *Justice, Nature and the Geography of Difference*, Oxford: Blackwell.
- HARVEY, D. (2000). *Spaces of hope*, Edimburgo: Edinburgh University Press (ed. cast.: *Espacios de esperanza*, Madrid, Akal, 2003).
- HARVEY, D. (2003) *The New Imperialism*, Oxford: Oxford University Press (ed. cast.: *El nuevo imperialismo*, Madrid, Akal, 2004).

# *La cuestión de las reformas escolares y del cambio educativo*

---

F. Javier Merchán Iglesias  
*Fedecaria-Sevilla*

Las reformas escolares y las propuestas e iniciativas de cambio de distinto tipo, constituyen ciertamente una constante del sistema educativo que ha llegado a convertirse en objeto de estudio para los especialistas y en una especie de rutina con la que conviven los docentes. Dejando al margen el proceso de construcción de los sistemas escolares estatales –al que De Puelles (2006) califica como la primera gran reforma–, es en la época del modo de educación tecnocrático de masas cuando proliferan las políticas gubernamentales que tienen como propósito explícito la reestructuración y cambio del sistema educativo: puede decirse que durante la segunda mitad del siglo XX, en Estados Unidos y en buena parte de los países europeos, la política educativa ha girado en torno a la reforma de la escuela.

Sin embargo, las propuestas e iniciativas de cambio no han sido patrimonio de las administraciones educativas. Desde principios del siglo XX se fue configurando un movimiento, protagonizado en este caso por docentes, pedagogos y didactas, cuyos principios hunden sus raíces en el naturalismo roussoniano, y en autores como Pestalozzi o Comenius y, por supuesto, Dewey. Aunque el llamado movimiento de la Escuela Nueva tuvo expresiones heterogéneas, en él pueden espigarse las tesis fundamentales de lo que aún hoy se considera genuinamente renovador como opuesto a

los llamados modelos tradicionales de enseñanza. Más o menos articuladas, las iniciativas de innovación y cambio de la práctica de la enseñanza se suceden desde entonces en forma de oleadas sucesivas, con sus crestas y sus valles.

Así pues, las reformas escolares –impulsadas desde los gobiernos– y las prácticas de docentes aislados y de distintos colectivos de renovación pedagógicas, aunque son procesos de dimensiones distintas, tienen en común el hecho de que se tratan de proyectos y actuaciones que de manera recurrente y con mayor o menor intensidad persiguen la producción de cambios en el sistema educativo. En uno y otro caso podemos hablar de *cambios planeados* (Rodríguez Romero, 2003), diferenciándolos de aquellos otros cambios que ocurren realmente aunque necesariamente no responden a un diseño previo de actuación.

El estudio de las reformas escolares y del cambio educativo conoce su mayor impulso a mediados del pasado siglo en los Estados Unidos de América. La relevancia que el fenómeno de la escolarización tiene en el imaginario colectivo de este país y la trascendencia política y social que adquieren los planes de mejora de la escuela, formaban ya un caldo de cultivo propicio con el que alimentar la literatura sobre el tema; el llamado síndrome post-Sputnik y las consecuencias que se derivaban del infor-

---

<sup>1</sup> El llamado informe Coleman (vid. Coleman y otros, 1966), fue un amplio estudio sobre la incidencia de la actuación de la escuela en el rendimiento de los alumnos. Los resultados cuestionaron radicalmente la fe de la sociedad norteamericana en las posibilidades de la escolarización, ya que ponían de manifiesto que el éxito o fracaso no dependía fundamentalmente de la educación que la escuela proporcionaba a los jóvenes, sino que estaba directamente relacionado con el estatus socioeconómico de los estudiantes. En consecuencia, no parecía que las reformas escolares contribuyeran de manera decisiva a proporcionar más y mejor formación ni a favorecer la igualdad de oportunidades.

me Coleman<sup>1</sup> estimularon poderosamente la configuración de este campo de la investigación educativa, lo que se tradujo en una abundante producción bibliográfica y, sobre todo, en la elaboración de buena parte de las conceptualizaciones y perspectivas analíticas de las que hoy se sigue nutriendo en todo el mundo.

Del conjunto de trabajos publicados en forma de libros o artículos, merecen destacarse algunos por su especial contribución a la construcción de un marco apropiado para el análisis de las reformas y el cambio educativo. Es el caso, por ejemplo de la obra de Popkewitz, Tabachnick y Wehlage, publicada en 1982 con un significativo título *–The myth of educational reform: a study of school responses to a program of change–* y que ha sido recientemente traducida al castellano (vid Popkewitz y otros, 2007); igualmente imprescindible es un trabajo posterior de Popkewitz, publicado ya en 1994 en España (Popkewitz, 1994). En ambos libros se aborda una cuestión fundamental como es la de la naturaleza y significado de las reformas escolares. Lejos de sucumbir a las retóricas gubernamentales, los autores aciertan a situar los planes reformistas en un terreno más amplio que el meramente técnico, pedagógico e incluso educativo, llamando la atención sobre la dimensión política y social del fenómeno. Así, las políticas de reformas escolares no son lo que parecen ni lo que nos dicen (y quizás creen) que son, sino que contienen un programa oculto en relación con el poder y la estabilidad social que es necesario desvelar.

Desde la perspectiva de la Historia de la educación, las aportaciones de Larry Cuban, David Tyack, William Tobin o Herbert Kliebard, son igualmente fundamentales. En el conjunto de sus obras pueden encontrarse enunciadas y analizadas las cuestiones más relevantes sobre el problema de las reformas escolares y el cambio educativo. Así, en el libro de Larry Cuban (1984) *–How teachers taught. Constancy and change in Ame-*

*rican classrooms 1890-1980–*, del que el autor publicó una versión reducida en 1995 junto con David Tyack, traducida al castellano en 2001 (vid. Tyack y Cuban, 2001), se da cuenta de las dificultades que en la práctica han encontrado las propuestas de cambio, así como de la correspondiente persistencia de la continuidad en el campo de la práctica de la enseñanza. Su idea acerca de la suerte que corren las reformas y prácticas innovadoras queda ilustrada con la metáfora del huracán en el océano, que a su paso levanta grandes olas en la superficie del mar mientras el fondo permanece inalterable y, en cualquier caso, cuando amaina el temporal, todo vuelve a su estado anterior<sup>2</sup>. Por su parte, un artículo firmado por David Tyack y William Tobin (1994), sirvió para acuñar el concepto de *gramática de la escuela*, término de gran potencia analítica que ayuda igualmente a entender los problemas con los que se enfrentan las iniciativas innovadoras y reformista. La *gramática de la escuela* sería el conjunto de estructuras y rutinas que de manera generalmente implícita constituyen el marco en el que se desarrolla la enseñanza. Aunque se trata de patrones configurados históricamente, destaca su resistencia al cambio y su capacidad para reinterpretar, adaptar o refractar cualquier propuesta renovadora. Por lo demás, la importancia de este marco estriba en que, como ya advertía Dewey, condiciona todo cuanto ocurre en la enseñanza aunque apenas es objeto e discusión. Por su parte Herbert Kliebard abordó también la cuestión del cambio educativo desde la perspectiva de la Historia del Currículum, especialmente en un libro publicado en 2002 *–Changing Course. American Curriculum Reform in the 20th century–*. En sus páginas el autor coincide con Cuban en señalar las dificultades que han encontrado las propuestas de cambio, sobre todo en cuanto penetran en el interior de las aulas. A este respecto señala Kliebard que las reformas que son incoherentes con las estructuras básicas

<sup>2</sup> Ya en 1922, refiriéndose a esta dinámica, Chartes había afirmado “que la historia de la educación americana es una crónica de modas pasajeras” (Vid. Kliebard, 2002: 1. Traducción JM)

de la escolarización tienden al colapso, incluso cuando tienen inicialmente éxito en términos de desarrollo en la práctica. La explicación estriba en la existencia de contradicciones irresolubles entre las propuestas innovadoras y el modo de escolarización, lo que nos debe estimular –dice Kliebard– a conocer más en profundidad la estructura de la escolarización y la dinámica de las clases, a fin de tratar de comprender por qué “causan este rechazo de la mayoría de los nobles esfuerzos para cambiar la práctica pedagógica” (Kliebard, 2002: 131 Traducción JM). En su opinión, el núcleo de esas contradicciones está en que el profesor debe a la vez enseñar y guardar el orden en el aula, si bien ésta última tarea acaba absorbiendo a la de la enseñanza. Así, puesto que, por ejemplo, *“esta función de guardar el orden es amenazada por reformas como las que son defendidas por líderes del movimiento de enseñanza centrada en los alumnos”* (ibid. 132), lo más probable es que más tarde o más temprano acaben siendo rechazadas por los docentes que no ven razonable asumir riesgos en un contexto tan inestable e impredecible como el de la clase<sup>3</sup>.

En fin, otros autores como Eisner (1994) o Sarason (2004), han destacado las limitaciones de los planes de reforma y de las prácticas innovadoras. Eisner, por ejemplo, insiste en que generalmente se actúa sin tener en cuenta el carácter sistémico de la vida en las escuelas, de manera que no vale suponer que sólo cambiando esto o aquello acabará cambiando todo lo demás. Es más, generalmente apenas se actúa precisamente sobre los elementos más resistentes, mientras que se vuelcan esfuerzos en aspectos que acaban siendo irrelevantes en la configuración de la práctica de la enseñanza. Además, añade, las estrategias reformistas adolecen de verticalidad, de manera que existe una enorme distancia entre la cultura de los reformadores y la de los docentes<sup>4</sup>,

que, por lo demás, no está claro que tengan ni interés ni tiempo en ocuparse de ese tipo de asuntos.

Sin alcanzar la prolijidad ni la profundidad con que el tema ha sido tratado en Estados Unidos, sí puede decirse que en España ha ido creciendo el interés por el estudio de las reformas escolares y del cambio educativo. Lógicamente a ello no es ajeno el hecho de que entre 1970 y 2007 se hayan sucedido varias reformas –o, mejor, promulgado varias leyes de reforma–, auspiciadas por distintos gobiernos, y de que en ese mismo período de tiempo se haya producido un ciclo de auge y decadencia de los movimientos de renovación pedagógica. Pero, a diferencia de lo que se ha señalado para el caso norteamericano –y ha ocurrido también en otros países–, la atención de los autores se ha centrado en el estudio de las reformas como elementos de la política educativa, echándose en falta trabajos sobre la incidencia de otro tipo de iniciativas de cambio como las protagonizadas por numerosos grupos de docentes más o menos organizados en los Movimientos de Renovación Pedagógica. Así mismo, habría que señalar la escasez de estudios empíricos, lo que se traduce en que no pocas de las publicaciones sobre el tema se limiten a especulaciones sobre lo que debió ser y no fue o, más comúnmente, sobre lo que debería ser la educación. De esta forma, en la producción española, se advierte cierta debilidad teórica a la hora de afrontar el problema del cambio educativo desde una perspectiva más amplia que la que se ciñe a las reformas escolares y a la política educativa, debilidad que se hace más notoria a la hora de considerar el *cambio no planeado*, un objeto de estudio prácticamente ausente por nuestros lares. En todo caso, salvo contadas excepciones, la mayor parte de los textos de quienes han escrito sobre el tema vienen a seguir las líneas trazada por los

<sup>3</sup> En este sentido, Eisner afirma que *“si un pájaro ha estado enjaulado durante una década y de pronto encuentra la puerta abierta, no sería ninguna sorpresa si no deseara salir. Frecuentemente lo familiar es más confortable que lo desconocido”* (Eisner, 1992: 617. Traducción JM)

<sup>4</sup> Esta idea ha sido planteada también por Viñao en el número 5 de esta misma revista (vid. Viñao, 2001)

autores norteamericanos citados anteriormente, de manera que nos son muchas las ideas originales que en ellos podemos encontrar.

Lógicamente el interés por los problemas de las reformas y el cambio educativo se ha traducido en una explosión de publicaciones en artículos y libros que tiene su comienzo en los últimos años de la década de los ochenta. Algunas de esas obras han sido ya reseñadas en esta misma revista, otras carecen de interés suficiente como para que nos ocupemos de ellas; de todas las restantes no sería posible dar noticia en el limitado espacio de este artículo-reseña, así que su autor se ha tomado la libertad de seleccionar una muestra atendiendo a criterios de calidad y representatividad en la identificación y el análisis de los problemas en nuestro campo de estudio.

### La reforma en la práctica

Aunque han pasado ya diez años desde su publicación, para la comprensión de la trayectoria que en la práctica siguen los procesos de reforma e innovación pedagógica, me parece fundamental la lectura del trabajo que Pérez Gómez (1997) publicó en *Díada*. Si antes decía que en España carecemos de estudios empíricos sobre la puesta en práctica de iniciativas de reforma e innovación, el libro del pedagogo afincado en Málaga es una excepción. Esta obra –que me parece poco leída y menos aprovechada–, no es propiamente un ensayo sobre reforma y cambio educativo. Como se anuncia en el título, es resultado de un trabajo de evaluación del proceso de reforma del ciclo superior de la EGB en Andalucía encargado por la Consejería de Educación. El estudio –que utilizó abundante información de carácter etnográfico, con entrevistas a maestros, padres y madres y personal de la administración– ofrece una panorámica muy rica sobre las vicisitudes que siguió una experiencia en la que convergieron los proyectos y prácticas de colectivos docentes innovadores junto a los planes de una administración que centro su política educativa en la reforma, y ello en un escenario

real, en el que también estaban presentes alumnos de carne y hueso y padres, madres y otros docentes no tan dispuestos para la utopía. El interés de este libro –de obligada lectura, insisto, para conocer por dentro la suerte que corrieron entonces las propuestas innovadoras– reside, desde luego, en la singularidad de su objeto de estudio y en la metodología empleada, pero también, y sobre todo, en las agudas reflexiones que hace el autor acerca de las razones que explican el ciclo de auge y declive que caracteriza a los procesos de reforma, así como las dificultades que en la práctica encuentran las pedagogías innovadoras en la escuela que conocemos.

Algunos años después, terminado el ciclo de implantación de la LOGSE, abruptamente interrumpido por una nueva ley de reforma –la LOE–, ve la luz el libro de Bolívar y Rodríguez Diéguez (2002). Aunque la obra toma como referencia la reforma de la LOGSE –y a ella dedica de manera específica una de las tres partes de que consta–, pretende tomar distancia de ese episodio concreto de la historia de las reformas escolares, reflexionando sobre el fenómeno reformista en general y sobre el problema de su incidencia en la práctica. A pesar de los problemas de ensamblaje que el lector o lectora puede advertir entre las diferentes partes, el texto tiene la virtud de acercarnos a las cuestiones fundamentales desde una perspectiva sociopolítica. Siguiendo la estela de las tesis de Pokewitz, desde el primer momento Bolívar y Rodríguez Diéguez identifican a las reformas como textos retóricos que persiguen al menos dos objetivos: persuadir a los profesores de su bondad y oportunidad y generar expectativas de modernización. Así, las reformas escolares resultan ser sucedáneos de cambios sociales que, además, apenas comportan innovaciones significativas pues, como apuntaba Cuban en su metáfora del huracán, el mundo de la práctica en poco se ve alterado por ellas. En todo caso las reformas escolares responden a intereses políticos o económicos que se ocultan por medios discursivos, presentándose como demandas educativas pero que en realidad no afectan a lo que ocurre en el interior de

las aulas<sup>5</sup>. Profundizando precisamente en una de las cuestiones centrales en el análisis los procesos de reforma y otras iniciativas de cambio –como es el de su incidencia en la práctica–, los autores apuntan en una dirección ya señalada por ejemplo por Eisner en un artículo citado anteriormente. La idea es que las reformas actúan con una lógica racionalista y vertical, sin tener en cuenta la complejidad del campo de la práctica y sin atender, por tanto, al papel activo de los profesores en la interpretación y reelaboración de las propuestas de cambio que se le plantean. Más aún, pensado ahora en el caso de la reforma LOGSE, la lógica racionalista que le subyacía, hizo pensar que el problema podía reducirse a un déficit de conocimiento –¿y de voluntad?– de los docentes acerca de los nuevos métodos de enseñanza, de donde se daba por supuesto que una dosis apropiada de formación resolvería la pertinaz resistencia de los profesores. Pero, como atinadamente se señala en el texto, el asunto es más complejo pues, siguiendo a Tyack y Cuban, por razones diversas y sin que pueda atribuirse simplemente a la decisión y cualidad de los docentes, la cultura de la escuela, la gramática básica, reabsorbe y encaja en sus reglas las innovaciones. Los autores no entran a considerar cuáles son esas razones.

### Conceptualizando la reforma

La conceptualización de la reforma y del cambio educativo es el asunto central de la obra que publicó M. del Mar Rodríguez Romero en el año 2003 (vid. Rodríguez Romero, 2003). Acertadamente, ya en

las primeras páginas del libro, nos advierte la autora sobre el carácter histórico y político de los discursos dominantes sobre el cambio y reforma de la educación<sup>6</sup>. La premisa en la que se apoyan es la de que la mejora de la educación es un signo y factor de crecimiento y desarrollo social, un signo de progreso. Se trata, entonces, de disponer de un conocimiento capaz de establecer referentes acerca de la *buen enseñanza* y de diseñar estrategias capaces de difundir y poner en marcha las innovaciones. Ese es el conocimiento sobre el cambio, un conocimiento que se presenta desprovisto de todo interés, ajeno al campo de la política, pero que, en palabras de la autora, configura formas específicas y contextuales de poder.

A mi modo de ver el libro de la que hoy es profesora en la Universidad de la Coruña adolece de un argumento claro y continuado a lo largo de todo el texto, debido a la inclusión de capítulos que, en buena medida, se alejan del cuerpo central de su contenido, lo que hace que a veces la lectura resulte dificultosa. Pero ello no impide que subrayemos su interés en lo que tiene de aportación a la hora identificar qué son las reformas escolares y las propuestas de cambio en la educación. Siguiendo a Popkewitz, Rodríguez Romero sitúa el fenómeno como parte de movimientos sociales, culturales y económico de más amplio radio, señalando al respecto varias tendencias. Para ello nuestra autora se vale del concepto de *comunidad discursiva*, entendiendo por tal una asociación no explícita de individuos y grupos que comparten y crean modos comunes de interpretar y actuar respecto al cambio educativo, reforzando sus afinidades pero sin eliminar sus diferencias<sup>7</sup>. Se re-

<sup>5</sup> Sobre esta idea puede verse un artículo mío en el número 6 de esta misma revista, que llevaba por título el siguiente: ¿Tiene algo que ver la política educativa con la escuela?. (vid. Merchán, 2002)

<sup>6</sup> Aunque en el capítulo II la autora dedica un apartado a tratar de la terminología propia del tema, a mi modo de ver no queda clara la diferencia que atribuye a los términos cambio educativo y reforma, de tal manera que a lo largo del texto los utiliza indistintamente induciendo cierta confusión en la lectura.

<sup>7</sup> De alguna manera el concepto de comunidad discursiva nos evoca el concepto de bloque que acuña Apple para analizar el fenómeno de la modernización conservadora de la educación. Se trata de una alianza de diversos sectores sociales entre los que “existen claras tensiones y conflictos”, pero que tienen objetivos comunes respecto a la educación (Apple, 2002: 87). Rodríguez Romero defiende la pertinencia del concepto ya que proporciona un marco adecuado para incluir los nuevos movimientos sociales que emergen en las sociedades del capitalismo avanzado, que no se ubican en espacios políticos definidos.

fiere en primer lugar a la *comunidad discursiva de la excelencia*. Desde esta perspectiva –que se reconoce también en los enfoques tecnológicos–, el cambio debe ser producto de la aplicación del conocimiento: la investigación educativa genera conocimiento que se concreta en un nuevo producto; éste será difundido apelando a sus cualidades y apoyándose en una cadena de expertos y asesores. El modelo se identifica claramente con las reformas emprendidas por la nueva derecha (la modernización conservadora a la que se refiere Apple), teniendo como lema la calidad de la enseñanza y la elevación del rendimiento académico.

En segundo lugar describe Rodríguez Romero la que denomina *comunidad discursiva de la reestructuración*, a la que socialmente identifica con una amalgama de grupos con intereses contradictorios, entre los que incluye a sectores de las nuevas clases medias urbanas, socialdemócratas o colectivos modernos del neoliberalismo. Sin renunciar a los referentes de excelencia –calidad y rendimiento– que caracteriza a la comunidad anterior, lo específico de este grupo a la hora de afrontar las reformas es la idea de que el cambio educativo está esencialmente relacionado con su puesta en práctica, de manera que, dada la variabilidad de los resultados y la inestabilidad del proceso, los criterios de éxito son cambiantes. Se parte de la tesis de que el proceso de cambio no es meramente un trasvase de la cultura de los promotores a un escenario vacío, sino que las escuelas, como entornos con una cultura propia, entran en negociación con la cultura de la innovación. Así, el método es fundamental; la clave está en diseñar procesos participativos en los que se dinamiza al profesorado cediendo responsabilidades pero controlando el rendimiento mediante una definición inflexible de objetivos.

Finalmente tendríamos la *comunidad discursiva de la política cultural*, una tendencia que tiene sus orígenes en la perspectiva cultural y en la perspectiva crítica. Dada su filiación con las tesis de la reproducción, lo distintivo de esta tendencia es su relación problemática con el cambio educativo: nada importante se puede cambiar en la es-

cuela si no cambia la sociedad. En todo caso la revisión de estas tesis a manos de las teorías de la producción (que podemos representar en Willis) lleva a admitir que los cambios no son descartables, si bien no son resultado de una ingeniería social manifiesta y explícita ya que los procesos planeados de innovación son complejos, imprevisibles y ampliamente incontrolables. El cambio educativo se piensa con la perspectiva de la emancipación y en este sentido como una forma de política cultural, como política de la cultura. Esto requiere, por una parte, desvelar las condiciones sociopolíticas de los procesos de innovación –subrayando el carácter político de las reformas–, así como las relaciones entre el micromundo de la escuela y el macromundo de la sociedad capitalista, y, por otra, situar el referente de la educación en la investigación sobre la construcción social de subjetividades y en la justicia social. Todo ello admitiendo la precariedad y provisionalidad de los programas de cambio.

Es cierto que esta idea de las distintas perspectivas o miradas sobre los problemas de la educación no es nada original, pero el libro de Rodríguez Romero tiene la virtud de recordarnos que las reformas y otras propuestas e iniciativas de cambio no son meramente programas didácticos ni avances sociales evidentes, sino que deben interpretarse como movimientos históricos y socialmente contextualizados cuyo desarrollo activa una particular relación entre lo macro y lo micro.

## Reforma y política educativa

Aunque el tema que aglutina al conjunto de sus páginas es el de la relación entre la política educativa, la reforma y el cambio de la práctica, en el libro compilado por Gimeno Sacristán (2006) y editado de forma conjunta por Morata y el gobierno de Cantabria, se contiene un inventario de problemas relativos al estudio de las reformas y el cambio educativo. La obra es, efectivamente, una compilación escrita de las conferencias que diversos autores impartieron en un curso de verano celebrado entre el 11 y el

15 de julio de 2005, organizado por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y dirigido por el compilador y por Jaume Carbonell. Si bien el título del curso era el mismo que el que lleva el libro en cuestión –*La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*–, hay que advertir que en realidad no todas las intervenciones se centraron en el tema anunciado, lo que se traduce en cierta dispersión –característica, por lo demás en este tipo de libros– que distrae la atención del lector.

Al margen de intervenciones más periféricas, fue la cuestión del fracaso de las reformas escolares –entendidas más bien como iniciativas gubernamentales– y, por consiguiente, del papel de la política educativa en la mejora de la escuela, la que centró las intervenciones de conferenciantes como el propio Gimeno, De Puelles, Viñao, Jurjo Torres y Miguel Arroyo, así como de alguno de los políticos intervinientes como fue el caso de la Consejera de Educación del Gobierno de Cantabria, Eva Díaz Tezanos. El punto de partida de sus consideraciones es la constatación de que las reformas fracasan. Claro que a este respecto Viñao nos plantea una cuestión previa referida al significado del término fracaso. En sentido literal se entiende como fracaso el hecho de que proponiéndose como objetivo una determinada transformación de la realidad, ésta no ocurre o lo hace en una medida y dirección muy distinta de la proyectada. Es evidente que el término puede emplearse sin reservas a la hora de valorar, por ejemplo, el propósito de las llamadas reformas comprensivas de cambiar el currículum y la práctica de la enseñanza o incluso de ofrecer iguales oportunidades de promoción a todos los alumnos<sup>8</sup>, si bien no podemos decir lo mismo si nos referimos a la ampliación del período de escolarización de los jóvenes. De la misma manera, si pensamos en las reformas neoliberales, no puede hablarse de fracaso en lo que respecta al cambio del currículum y de la práctica ya que no se proponen tal objetivo, incluso podríamos hablar de éxito –de un éxito de

contenidos muy discutibles– si, como nos proponen Jurjo Torres y Miguel Arroyo, examinamos sus objetivos implícitos y las consecuencias sociales de su programa.

El debate sobre esta cuestión nos pone de manifiesto la necesidad de perfilar claramente el significado de las palabras que utilizamos. En este sentido, en un libro publicado en el mismo año que el que ahora estamos comentando –en el que se presenta de manera divulgativa lo que el autor califica de *problemas actuales de la política educativa*–, De Puelles Benítez (2006) relativiza el fracaso de las reformas. Confundiendo a mi modo de ver cambio con reforma, el historiador viene a decirnos que en la educación todo no sigue igual que hace cien años, que se producen cambios que “obedecen a procesos históricos de muy amplia duración” y que son consecuencia de cambios políticos, sociales, económicos y culturales, impulsados por hombres y mujeres... Pero conviene aclarar que estos cambios en el sistema educativo, que ciertamente se producen, no obedecen a un proyecto planeado con unos objetivos más o menos explícitos y puesto en marcha por los gobiernos, ni responden tampoco de manera clara a las iniciativas de los grupos innovadores. Estos cambios a los que se refiere De Puelles son los que aquí se han denominado *cambios no planeados* que, si bien es verdad que son obra de hombres y mujeres (no podía ser de otra forma), su continuidad y arraigo depende de factores muy diversos.

Así pues, al hablar del fracaso de las reformas escolares debemos referirnos sobre todo al hecho de que la mayor parte de los planes de cambio impulsados por los gobiernos apenas han alterado de manera generalizada la práctica de la enseñanza –o lo han hecho de forma pasajera–, ni han satisfecho las expectativas de mayor igualdad y calidad, que suelen plantear en sus discursos. Por lo demás, esta engorrosa cualidad del fracaso no sería atribuible sólo a las iniciativas gubernamentales, sino también, aunque no exactamente en el mismo sentido, a las que protagonizan los docentes de

<sup>8</sup> Un interesante estudio sobre el fracaso de la reforma comprensiva puede verse en Haydn, 2004.

forma individual o colectiva como sucede, por ejemplo, en el caso del escolanovismo.

Ahora bien, ¿por qué fracasan las propuestas de cambio? y, en ese caso, ¿cómo desarrollar una política educativa que sirva para la mejora de la enseñanza? A la hora de ofrecer explicaciones sobre el fracaso de las reformas escolares, en los textos publicados en España se repiten muchas de las ideas que ya apuntaban autores como Cuban, Tyack, Kliebard o Eisner, a los que me he referido anteriormente. A este respecto podemos tratar del asunto en dos planos, uno más general o macro y otro más concreto, referido al aula, o micro. A nivel macro, puesto que las reformas y propuestas de cambio contienen de manera explícita o implícita una idea acerca del papel de la escolarización en la vida social e incluso un programa acerca de la subjetividad y de la sociedad deseable, estaríamos de acuerdo con De Puelles en que tienen éxito las reformas que encajan en un amplio contexto político, social, económico y cultural, es decir, las que se compaginan con la racionalidad dominante<sup>9</sup>. Todavía en este mismo plano, Viñao va más allá, aduciendo como razón fundamental del fracaso de las reformas, la incapacidad estructural de los estados modernos para llevar a cabo reformas sociales y educativas de amplio alcance. Pues, en realidad, los gobiernos no gobiernan, si acaso administran. De aquí que sea inviable una política educativa que tenga como referente el cambio, salvo que se trate en realidad de nadar a favor de la corriente o sea, siguiendo la afirmación de Lamartine al referirse a su liderazgo sobre las masas: Tengo que seguirlos, soy su líder<sup>10</sup>.

Pensando en el fracaso o el éxito de las reformas ahora en un plano intermedio, Gimeno, De Puelles o Viñao aprecian, con distintos matices, una serie de razones que podemos resumir en problemas de diseño y aplicación. Así, se acusa a los planes reformistas de desconocimiento, de no tener perspectiva histórica, de hacer diagnósticos erróneos o de proponerse objetivos inalcan-

zables. Más concretamente, Gimeno apunta que las reformas se apoyan en un planteamiento idealista del cambio. Se da por supuesto, dice, que una realidad compleja que se ha ido construyendo a lo largo del tiempo y que tiene una historia, puede cambiarse completamente y de una vez.

En el nivel micro es en el que el fracaso de las reformas y otras iniciativas de cambio se hace más ostensible. La dificultad de cambiar de manera significativa lo que ocurre en el interior de las aulas y la escasa incidencia que sobre ello tienen las políticas reformistas, es ya un lugar común en la literatura sobre el tema. La explicación está en el conflicto que se produce entre las propuestas innovadoras y la cultura escolar o la gramática de la escuela. Ese conflicto toma forma en los intereses gremiales de cuantos de manera directa o indirecta interviene en la educación ( profesores, alumnos, editores de libros de textos, padres y madres...), en el constreñimiento que implica la distribución de espacios y tiempos, y, sobre todo, tal y como sostiene Kliebard, en el problema del gobierno de la clase. Así, lo que se manifiesta como una resistencia de los profesores a las reformas “desde arriba”, no es sino el reflejo de la incompatibilidad de la escuela del capitalismo con formas de enseñanza y escolarización que se plantean en serio la democratización de la cultura.

A la vista de este panorama, parece necesario reformular los términos de una política educativa que se interese por la mejora de la escuela, si es que la política tiene algo que hacer al respecto. Sobre este punto Viñao y la Consejera de Educación del Gobierno de Cantabria que firma el prólogo del libro, coinciden en afirmar que las demostradas dificultades de las reformas escolares no deben hacernos pensar en renunciar a una política educativa que quiera propiciar el cambio, si bien no se trataría ahora de hacer reformas, sino de crear condiciones legales, financieras, etc., que hagan posible que los centros escolares y los pro-

<sup>9</sup> Esta idea puede verse ampliamente tratada en Henkens, 2004.

<sup>10</sup> Citado en Haydn (2004).

fesores pongan en marcha, –de forma voluntaria o, como viene ocurriendo, estimulados por la política de subvenciones a proyectos– prácticas innovadoras, confiando –cabe añadir– en que más tarde o más temprano esas mejoras acaben extendiéndose y generalizándose.

Examinando las reformas que se suceden en los años noventa, De Puelles nos habla también de una tesis muy similar sobre la política educativa y el cambio, a la que califica de sugerente y que está ciertamente en boga en la actuación de las administraciones educativas en los últimos años. En las páginas 84 y 85 de su libro, se refiere a ellas como *reformas desde dentro*, o microrreformas, ubicándolas en el llamado *movimiento de reestructuración escolar*. La idea es que son los docentes en sus centros los únicos que pueden producir verdaderas innovaciones en el aula; esas innovaciones se extenderán, formándose redes de escuelas innovadoras que alimentaran la continuidad y extensión del proceso. Sólo cuando las prácticas innovadoras se hayan generalizado tiene sentido formular un plan de reformas desde el poder público.

Así pues, la constatación del fracaso de las políticas que persiguen el cambio de la práctica de la enseñanza parece conducirnos a renunciar a la política como fuerza de transformación de la educación. O, en el mejor de los casos, a tomar conciencia de sus limitadas posibilidades, de manera que lo único que podría hacerse en este campo es facilitar y estimular prácticas innovadoras. Sólo que no queda claro por qué los docentes, por propia iniciativa o por la supuesta bondad de las alternativas, van a cambiar unas rutinas que resuelven satisfactoriamente la cotidiana incertidumbre de la clase.

A mi modo de ver, sobre este asunto queda mucho por decir ya que el campo del cambio educativo está analíticamente todavía poco desbrozado. Al margen de la necesidad de la clarificación conceptual y terminológica ya apuntada, sigue estando pendiente profundizar en las relaciones entre el contexto político, económico, social y cultural y el mundo de la educación; en ese marco, el estudio del cambio no planeado y

de la configuración de las rutinas que conforman la práctica de la enseñanza en el aula, es una tarea necesaria para comprender el conflicto entre la innovación y la gramática de la escuela. Nos falta, como dice Viñao (2001), un teoría del cambio, pero también, puede añadirse, una teoría de la acción en el aula. Por lo demás, en lo que respecta al papel de la política educativa como instrumento de cambio, antes de renunciar a ella, no vendría mal recordar el carácter de la mayoría de las reformas escolares, preguntándonos si realmente han puesto en marcha procesos de cambio o simplemente se ha tratado de discursos retóricos supuestamente modernizadores. Para ello es inestimable la guía de un texto de Rozada (2003) publicado también en el número seis de esta revista. El análisis que nos hace el asturiano sobre las reformas escolares de la democracia en España, ayuda de manera poderosa a despejar dudas sobre lo que realmente han sido.

#### OBRAS COMENTADAS

- BOLÍVAR, A. y RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (2002). *Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- DE PUELLES BENÍTEZ, M. (2006) *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M del Mar (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- GIMENO SACRISTÁN J. (comp.) (2006) *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata-Gobierno de Cantabria.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1997). *Historia de una Reforma educativa. Estudio múltiple de casos sobre la Reforma experimental del tercer ciclo de E.G.B. en Andalucía* Sevilla: Díada.

#### REFERENCIAS

- APPLE, M. (2002). *Educación como Dios manda*. Barcelona: Paidós.
- COLEMAN, J. S. y otros (1966) *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- CUBAN, Larry (1984). *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms 1890-1980*. New York: Longman.

- EISNER, Elliot W. (1992). Educational Reform and the Ecology of schooling. *Teacher College Record*. Vol. 93, núm. 4, pp. 610-627.
- HAYDN, Terry (2004) The strange death of the comprehensive school in England and Wales, 1965-2002. *Research Papers in Education* Vol. 1, nº 4, 415-432. Diciembre 2004.
- HENKENS, Bregt (2004) The Rise and Decline of Comprehensive Education: Key Factors in the History of Reformed Secondary Education in Belgium, 1969-1989. *Paedagogica Historica* Vol. 40, nº1 y 2, Abril 2004, 193-209.
- KLIEBARD, Herbert M.(2002). *Changing Course. American Curriculum Reform in the 20th century*, New York: Teacher College Press.
- MERCHÁN, F. Javier (2002): ¿Tiene algo que ver la política educativa con la escuela?. *Con-Ciencia Social*, 6, 125-130.
- POPKEWITZ, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata-Paideia.
- POPKEWITZ, T. S y otros (2007). *El mito de la reforma educativa: un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona : Pomares.
- ROZADA, J. M<sup>a</sup>. (2003) Las reformas y lo que está pasando. De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado. En J. M<sup>a</sup>. ROZADA (coord.), *Las reformas escolares de la democracia*. Oviedo: KRK Ediciones, pp. 15-79.
- TYACK, D. y TOBIN, W. (1994) The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal* XXXI, pp. 435-479.
- TYACK, D. y CUBAN, L (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SARASON, S. B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*, Barcelona: Octaedro.
- VIÑAO, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-Ciencia Social*, núm. 5, pp. 27-45.
- VIÑAO, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

# *Empatía con la catástrofe. Olvido, recuerdo y revisionismo histórico en la reciente bibliografía sobre la memoria de la Guerra Civil española*

---

David Seiz Rodrigo  
*Fediciaria Salamanca*

*“‘Celebración’ es empatía con la catástrofe”*

Walter Benjamin

En uno de los trabajos preparatorios para sus Tesis sobre la Historia, Walter Benjamin definía la palabra *celebración* como “la empatía con la catástrofe”. La razón de esta reseña es precisamente la celebración de una catástrofe, los 70 años del inicio de la Guerra Civil española. Una celebración que como viene ocurriendo con creciente intensidad desde la que celebrara los *veinticinco años de paz*, está acompañada de una verdadera avalancha bibliográfica y un interesante debate historiográfico. En esta ocasión el debate ha estado mediatizado por el uso y el abuso de un término, el de *memoria*, que da sentido a esta reseña.

Resulta revelador que Benjamin opusiera la memoria a la historia, entendiendo en estos dos conceptos los diferentes orígenes del relato. El relato de la memoria sería el de las víctimas, el de los perdedores, el de los postergados, mientras el relato de la historia correspondería al hecho desde el poder, a las grandes construcciones ideológicas justificadoras del presente. Benjamin dedicaba su tesis duodécima precisamente a los que sufren a las generaciones vencidas, a los *abuelos esclavizados*. La memoria así entendida se convierte en una obligación con las víctimas, una voluntad de reparación que busca sentido al sufrimiento. Si la victoria definitiva sobre las víctimas es el olvido, como nos recuerda Primo Levy (2006) con las palabras que les dirigían los soldados de las SS: “la guerra contra vosotros la hemos ganado; ninguno de vosotros quedará para

contarlo, pero incluso si alguno lograra escapar el mundo no lo creería”, la única reparación posible sería el recuerdo. Sin embargo, la maldición del olvido se ha cumplido para miles de seres humanos a lo largo del siglo XX, como nos recuerda Tzvetan Todorov en *Tentación del bien y memoria del mal* (2002), recorriendo las memorias arrasadas por los totalitarismos del pasado siglo.

Pero la memoria no está exenta de gabelas, como recordaba el propio Primo Levy, la memoria en las víctimas es también falaz, sufre la erosión del tiempo y construye una *verdad acomodaticia* que de la mano del olvido pacta con el presente. Porque la memoria no siempre conviene a la vida, como la metáfora mitológica griega de los arroyos de Lete y Mnemosine plantea, no sabemos muy bien cuanta agua conviene beber del río del olvido de ese Lete que nos permite seguir adelante o cuanta de ese Mnemosine que nos permitirá recordar lo que nos han revelado los dioses... o los demonios.

## **La reciente bibliografía sobre la memoria de la Guerra Civil**

Las iniciativas gubernamentales que llevaron a declarar el año 2006 como “Año de la Memoria Histórica” y a desarrollar la popularmente llamada como *Ley de Memoria Histórica*, intensificaron un debate público que llevaba abierto desde finales de los noventa en torno al recuerdo de la Guerra Civil y los pactos de memoria o de olvido que facilitaron la Transición.

La memoria de las víctimas de la Guerra, revitalizada por las iniciativas para recuperar y reconocer los cuerpos aun hoy enterrados en cunetas y descampados, ha coincidido con la aparición de una corriente de *revisiónismo histórico* que ha vuelto sobre los argumentos que usara la historiografía franquista para justificar el golpe de estado y dar legitimidad al nuevo estado. Poco importa, tal y como reconocen significativamente Pablo Sánchez León (2006) o Francisco Espinosa (2006), que la historiografía sea unánime en la crítica a estos viejos argumentos vestidos de novedad. La importancia de este fenómeno no es tanto historiográfica como social pues compromete la memoria colectiva de la Guerra Civil, contribuye a quebrar los consensos alcanzados durante la Transición, refuerza los discursos políticos de quienes entienden como revancha la reparación y finalmente estorba el reconocimiento de unas víctimas, sobre cuya memoria los acuerdos están lejos de ser unánimes.

Las transiciones democráticas de finales de siglo plantearon, del mismo modo que ocurrió al finalizar la Segunda Guerra Mundial, de qué manera superar, reparar y honrar a las víctimas que las persecuciones y genocidios dejaban atrás. Resulta pertinente para entender esta problemática gestión del pasado, el libro publicado por las profesoras Alejandra Barahona de Brito, Paloma Aguilar Fernández y Carmen González Enríquez (2002), centrado en las consecuencias de las políticas con el pasado de los países que han vivido una transición democrática en el último cuarto del siglo XX. Corresponde a Paloma Aguilar ocuparse del caso español, situarlo en un marco internacional y analizar desde esa perspectiva los controvertidos legados del franquismo en la transición española, especialmente en lo que se refiere a pactar el olvido y el reparto de responsabilidades y que completa el trabajo realizado en *Memoria y olvido de la Guerra Civil española* (1996), que constituye una referencia obligada en el tema.

Paradójicamente y del mismo modo que ocurre en España, al tiempo que la sensibilidad por el respeto a los derechos huma-

nos y la exigencia de responsabilidad sobre su violación, encuentran eco en todo el mundo, aparece un fenómeno historiográfico cuya principal seña de identidad es negar o restar valor al Holocausto. Este denominado *revisiónismo histórico*, ha suscitado un intenso debate en Alemania que es el objeto del trabajo de Pier Paolo Poggio (2006), muy crítico con los argumentos de autores como Ernst Nolte, en cuya explicación encuentra una sólida estrategia de olvido, de superación por la puerta de atrás de una historia traumática, pero también de una avalancha conservadora que postula el fin de la Historia y la complacencia con el presente. Poggio plantea una resistencia científica que tiene mucho de moral frente a una corriente historiográfica que ha encontrado en el fantasma revolucionario una manera convincente de justificar los crímenes del nazismo.

No resulta lejana la reflexión de Poggio, a pesar de que se centre en los casos de Alemania e Italia. En España la amenaza revolucionaria es también utilizada por el discurso revisionista para justificar el golpe de estado de julio del 36. No resulta casual que los revisionistas españoles planteen que la Guerra comenzó en los sucesos de 1934. La Dictadura sería entonces un mal necesario, un tiempo intermedio que salvó a la nación del riesgo revolucionario y que merced al nuevo orden, adecuó las estructuras sociales y económicas del país.

A desmontar este discurso historiográfico se emplean con firmeza Alberto Reig Tapia y Francisco Espinosa. Una dedicación que contrasta con el relativo silencio con el que los historiadores han recibido la aparición de esta historiografía revisionista. Sin embargo, tanto las cifras de ventas de estos libros como la acogida favorable que tienen en una parte del público conservador supone, a juicio de Alberto Reig y Francisco Espinosa un peligro para la *verdad histórica* y una humillación renovada a todas las víctimas de la Dictadura. Si la Transición había planteado le necesidad de olvidar, el abuso del olvido perjudica la calidad de una democracia que no reconoce a sus *proprios* muertos. Espinosa titula su obra *Contra el Olvido* (2006) no en vano y Alberto Reig Ta-

pia retoma un título suyo anterior, *Memoria de la Guerra Civil: Los mitos de la Tribu* (1999) para centrar su obra *La cruzada de 1936: Mito y memoria* (2006), precisamente a reconstruir y reflexionar sobre el significado de los principales mitos de la Guerra Civil y el franquismo y el modo en el que esa mitología se construyó contra y sobre los españoles vencidos. Para estos autores la amnistía de la Transición conlleva una amnesia que resulta venenosa, pues acaba por situar a víctimas y a verdugos en el mismo lugar.

La utilización del término amnesia sin embargo resulta excesivo para Santos Juliá, quien en *Memoria de la Guerra y del Franquismo* (2006) ocupa parte de la presentación de la obra y el artículo que lleva su nombre a desmontar lo que considera un equívoco. No existiría para Juliá una vocación amnésica, en primer lugar porque está desmentida por el ingente número de obras históricas, memorias personales, literatura y producciones cinematográficas que se han ocupado durante los últimos veinte años a rememorar la Guerra Civil y la Dictadura. Por ello reconoce como propósito fundamental de su libro el poner entre paréntesis la equivalencia entre amnistía y amnesia, cuestionar las afirmaciones contundentes sobre nuestro silencio y nuestro olvido y dar cuenta de las representaciones de ese pasado que han llegado a nosotros en cualquier soporte. A la tarea de reconstruir los discursos ideológicos de la Guerra y el franquismo en diversos ámbitos se dedican los especialistas que Juliá reúne en su libro. Entre ellos encontramos a Paloma Aguilar que contribuye con un estudio sobre la evocación de la Guerra en la política, la cultura y la sociedad españolas contemporáneas donde se analizan las debilidades de una memoria mediatizada por el miedo a hacer fracasar la Transición, razón que fundamenta las explicaciones de la propia autora y sirve de apoyo a las tesis *posibilistas* manejadas por Santos Juliá. La historiografía sobre la contienda que presenta Manuel Pérez Ledesma, permite seguir la evolución de los paradigmas sobre la Guerra Civil durante los últimos setenta años, un trabajo útil para aclarar la perspectiva que la memoria sobre la Guerra

ejerce sobre una bibliografía inconmensurable. Por otra parte, el trabajo de Carolyn P. Boyd, José-Carlos Mainer, Román Gubern y Vicente Sánchez Biosca permiten asomarnos a la memoria sobre la Guerra en los libros escolares, la literatura, el cine o el No-do, respectivamente y permiten comprobar como esta se articula a lo largo del tiempo en diferentes artefactos culturales e ideológicos.

El profesor Pérez Ledesma subtitula su artículo con un expresivo *no fue posible el acuerdo* y en esa frase condensa la dificultad que los acontecimientos traumáticos plantean para la construcción de memorias sociales y el engarce de esas memorias con el presente. Las sociedades necesitan llegar a mínimos acuerdos sobre la memoria, una memoria que salde deudas con el pasado, que contribuya a la identidad colectiva y que finalmente pueda ser transmitida entre generaciones. Esa memoria oficial en las sociedades democráticas conviene que sea aceptable por todos, pero en el caso de los acontecimientos traumáticos tropieza con la existencia de memorias violentamente contrapuestas. La reflexión sobre las concepciones de la memoria y su uso en el presente tiene su mejor expresión en los dos títulos que dirige Julio Arostegui. Tienen estos libros en común el surgir de sendos congresos sobre la memoria; un coloquio en la Casa de Velázquez está en el origen de *Guerra Civil: Mito y memoria y España en la memoria de tres generaciones* (2007) y recoge las ponencias del celebrado en El Escorial en el verano del 2005. Estamos ante dos obras de diferente entidad, tanto por el origen de los colaboradores como por la extensión de los artículos o ponencias. El curso de El Escorial reúne a políticos, intelectuales y profesores universitarios, en una reflexión social y pública sobre la memoria. Encontramos en ella a la Vicepresidenta del Gobierno M<sup>a</sup> Teresa Fernández de la Vega, a los líderes sindicales Cándido Méndez y Nicolás Redondo, al Defensor del Pueblo, Enrique Múgica, al arzobispo de Pamplona, Fernando Sebastián Aguilar y al magistrado José Antonio Martín Pallín que hace una interesante reflexión sobre el papel reparador que la Justicia debe a la memoria

de la víctimas y la falta de legitimidad del aparato legislativo surgido del golpe de estado del 36. Junto a esta amplia representación política y social encontramos a parte de al propio editor a los profesores Antonio Elorza que reflexiona sobre la desmemoria de la República, a la que la democracia actual está unida en la raíz, a Alberto Reig Tapia que nos plantea una mirada sobre los dolorosos olvidos de la guerra, y a Alejandro Tiana, que aparece en calidad de Secretario General del Ministerio de Educación aunque su ponencia tiene un tono más académico que político. Tiana concluye con la necesidad de incluir la memoria histórica en la Escuela y para ello hace un interesante recorrido por la utilización que de la misma se hace en la escuela y en especial en la trascendencia que tiene en la asignatura de Historia, cuyo sentido último es precisamente la construcción de la memoria colectiva o nacional.

En *La Guerra Civil: Mito y Memoria* (2006) Arostegui reúne a un nutrido grupo de especialistas en la Memoria, por ello resulta en términos generales un trabajo más profundo que el anterior. Paloma Aguilar reflexiona sobre la articulación y ruptura del “pacto de silencio” de la Transición. Reig Tapia sintetiza los mitos políticos sobre la Guerra Civil y el 18 de Julio, que constituyen uno de los capítulos del libro suyo al que antes nos hemos referido. François Godicheau por su parte plantea ala carga ideológica que se concede a los términos guerra civil y guerra incivil y su utilización a lo largo del tiempo, un uso y un planteamiento que vuelve la mirada sobre el reparto de responsabilidades en la Guerra. Los mitos de la objetividad de la historiografía de la Guerra Civil son analizados por Pablo Sánchez León aquí, aunque el autor los desarrolla más ampliamente en el libro que publica junto a Jesús Izquierdo Martín (2006). Sobre las construcciones políticas de la memoria escribe Michael Richard, que analiza la memoria de la Guerra Civil en el régimen de Franco y que completa el trabajo de Reig Tapia en este mismo volumen. El interés de Arostegui en el análisis de la memoria de los acontecimientos traumáticos está presente en su po-

nencia y en la que abre este trabajo, que debemos a Claire Lavabre y que hace un análisis sociológico de esa memoria traumatizada. Finalmente un tercer apartado del libro se dedica al estudio de la memoria francesa sobre el régimen de Vichy y sus consecuencias. Destaca en este apartado la colaboración de Henry Rousso, uno de los especialistas en estudio de la memoria histórica al que Arostegui cita a menudo a propósito de la recepción de la memoria por las distintas generaciones. Cierra el volumen un estudio historiográfico sobre la Guerra Civil que puede complementar el trabajo antes citado de Pérez Ledesma y del que es autor el profesor Juan A. Blanco Rodríguez.

En *La Guerra que nos han contado* (2006) Jesús Izquierdo Martín y Pablo Sánchez León se sirven de la memoria personal para construir su relato sobre la memoria, el recuerdo familiar de la Guerra sirve como ejemplo del modo en el que ha pasado de generación a generación una memoria de sufrimientos y afanes que resultan ajenos a los autores. Precisamente es esa extrañeza que nos provoca el pasado la tesis sobre la cual está edificado el libro, una extrañeza que surge de la incomprensión del lenguaje y es que para sus autores las palabras han cambiado de significado, lo que explica en parte los errores que provoca la memoria de la Guerra Civil cuando se buscan equivalencias entre palabras, que aun siendo las mismas, son profundamente diferentes. El libro de Pablo Sánchez y Jesús Izquierdo encuentra un perfecto complemento en el de Rafael Cruz (2006) *En el nombre del Pueblo* donde las palabras (“Palabras que matan”, titulan uno de los capítulos Sánchez e Izquierdo) y la construcción de significados, resulta esencial para entender la Guerra. En *La guerra que nos han contado* la construcción de significados y su utilización tanto para la explicación como para la memoria del conflicto encuentra una perfecta metáfora en la sustitución de una placa conmemorativa de la victoria en el Instituto Ramiro de Maeztu de Madrid, en sí mismo ejemplo sobre el significado ya no sólo de las palabras sino de los mismos lugares de la memoria.

## Historia, memoria y olvido

Historia, memoria y olvido son las tres palabras que mejor reflejan el contenido de los libros reseñados pero en ellas reside la dificultad de unas lecturas que utilizan las mismas palabras pero que encierran distintos conceptos.

Paul Ricoeur (2006) a propósito de la memoria se pregunta sobre la entidad de esa memoria y sobre su propiedad *¿de qué hay recuerdo? y ¿de quién es la memoria?*. Preguntas que podemos entroncar con las que se cuestionan la conveniencia de utilizar el término memoria cuando nos referimos a colectividades o cuando nos referimos a hechos sobre los cuales los sujetos no han tenido una experiencia personal. Cabe distinguir recuerdo y memoria, pero aun así la memoria colectiva recibe la crítica de quienes consideran que no es posible entender esa memoria sino como una suma de memorias individuales. A esta concepción se enfrentan quienes siguiendo a Durkheim entienden que la memoria colectiva tiene una entidad propia que se afirma en ceremonias y ritos públicos, en esos *lugares de la memoria* que desarrolló Pierre Nora. Esta memoria colectiva sería definida y desarrollada por Maurice Halbwachs en *Los marcos sociales de la memoria* (2004) para quien recordar está vinculado a un marco colectivo que comparte puntos de referencia sociales que permitan coordinar las memorias individuales. La contestación de estas cuestiones determina la profundidad que concedemos al concepto de memoria y de qué modo esta se relaciona o se contrapone a la historia. Si la memoria es sospechosa por lo que tiene de personal o de transmitida por la colectividad, la historia se elevaría como la sacrosanta disciplina adornada de una objetividad científica que no atiende a las emociones de la memoria. Como nos recuerda Arostegui, hay una distancia entre las memorias colectivas e individuales y la historia, incluso con la llamada memoria histórica que habría pasado por el filtro de una crítica que *historiza* la memoria. No conviene confiar tampoco demasiado en la Historia pues a menudo la tentación de los historiadores a erigirse en jueces o en nota-

rios del pasado, arrastra confusiones que conviene anotar. Juliá nos previene frente a la tentación a establecer sentencias morales pero quizás sea entre los autores leídos Pablo Sánchez León quien se muestre más crítico, especialmente con ciertas pretensiones de verdad apoyadas en una documentación entendida como verdad esencial. Una crítica que resulta especialmente fructífera en la crítica a las maneras del revisionismo histórico tanto en el caso español como en el alemán que hace Poggio.

La tensión entre memoria e historia está presente en esta bibliografía memorialista de urgencia y determina la posición que el historiador adopta frente al pasado. La memoria para Arostegui está ligada a los discursos sociales sobre la historia. Pero *¿qué pretenden esos discursos?*, volviendo a las reflexiones de Nietzsche sobre la utilidad de la historia o a las que Benjamín se hiciera sobre las obligaciones que entraña nuestra mirada sobre el ayer, nos encontramos de nuevo con la pregunta esencial sobre nuestra reflexión sobre el pasado: *¿para qué?* recuperamos el pasado.

Quizás la primera obligación sea tal y como nos recuerda Hannah Arendt y nos hacen presentes los fantasmas del revisionismo, asegurar la victoria sobre la mentira y la ficción de lo verdadero y lo real. No debemos olvidar que la gran victoria de los totalitarismos fue uso de la memoria, que confundió verdad y falsedad, realidad y ficción. Ese dominio sobre la memoria que pasó por la destrucción sistemática de los documentos y monumentos, algo a lo que Espinosa presta atención en la política del régimen de Franco y la Transición, supone un modo brutal de orientar la memoria de toda la sociedad. Conviene destacarlo cuando se levantan voces contra la retirada de estatuas de Franco o se interviene en la nomenclatura de los callejeros.

Todorov nos sugiere tres etapas para revivir el pasado que son en sí mismas una contestación a la pregunta que formulaba Arostegui. Primeramente establecer los hechos y conocer los datos, lo primero que eliminan o confunden los totalitarismos; para a continuación construir un sentido, *historizar*, tal y como nos recuerda también Aros-

tegui o nos sugieren Juliá y Sánchez León. Relacionar hechos, establecer gradaciones, oposiciones, seleccionar y combinar, para finalmente unir ese conocimiento a una escala de valores, revivir los acontecimientos en su materialidad y su sentido. El relato histórico no es ni para Todorov ni para nosotros, un acto moralmente neutro, conviene atender a qué intereses sirve ese discurso. La memoria tiene un uso perverso, los fascismos fueron maestros en el uso de las conmemoraciones y de los lugares de la memoria, tal y como nos recuerda Jacques Le Goff.

Paul Ricoeur pensaba que podía entenderse el olvido como una memoria reconciliada. Sin embargo, el olvido, como el mismo afirmaba, se levanta sobre la huella del recuerdo. Parece que la huella del recuerdo sobre la Guerra Civil no está lo suficientemente definida como para entender el olvido en ese sentido reconciliador que plantea el filósofo francés. Quizás eso explique el cierre en falso de los pactos sobre la memoria que se hicieron en la Transición, por ello quizás no sea extraño el regreso del discurso legitimador de la dictadura, por ello quizás también sigan tantas fosas sin abrir y tantas tumbas sin nombre. No podemos negar que se ha hecho mucho, Santos Juliá tiene razón, pero falta mucho por hacer. Una tarea que no podemos entender exclusivamente como de investigación histórica, aun siendo esta esencial, sino que tiene ese carácter reparador que tiene la historia en Benjamin. Tal y como nos recuerda Reyes Mate, *recordar el pasado doloroso es reconocer la vigencia de la injusticia causada a la víctima*. El pasado de las víctimas forma parte del presente y recordando la valoración que de ese pasado hacía Theodor Adorno “el sufrimiento es la condición de toda verdad”. Si la historia sirve a su vocación de verdad parece necesario volcarnos sobre toda una herencia de sufrimiento que no parece que hoy estemos en condiciones todavía de olvidar. Quizás seguir así después de treinta años de democracia sea en sí mismo otra catástrofe.

## REFERENCIAS

- AGUILAR FERNÁNDEZ, P. (1996). *Memoria y olvido de la guerra civil española*. Madrid: Alianza.
- AROSTEGUI, J. (ed.) (2007). *España en la memoria de tres generaciones: De la esperanza a la reparación*. Madrid: Fundación Largo Caballero-UCM.
- AROSTEGUI, J., y GODICHEAU, F. (eds.) (2006). *Guerra Civil: Mito y memoria*. Madrid: Marcial Pons-Casa de Velásquez.
- BARAHONA DE BRITO, y A. AGUILAR FERNÁNDEZ, P. (2002). *Las políticas hacia el pasado: Juicios, depuraciones, perdón y olvido en las nuevas democracias*. Madrid: Istmo.
- CRUZ, R. (2006). *En el nombre del pueblo: República, rebelión y guerra en a España de 1936*. Madrid: Siglo XXI.
- ESPINOSA, F. (2006). *Contra el olvido: Historia y memoria de la Guerra Civil*. Barcelona: Crítica.
- HALBWACHS, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- IZQUIERDO MARTÍN, J., y SÁNCHEZ LEÓN, P. (2006). *La guerra que nos han contado: 1936 y nosotros*. Madrid: Alianza Editorial.
- JULIÁ, S. (dir.) (2006). *Memoria de la Guerra y el Franquismo*. Madrid: Fundación Pablo Iglesias-Taurus.
- LEVY, P. (2006). *Trilogía de Auschwitz*. “Los hundidos y los salvados”. Barcelona: El Aleph.
- POGGIO, P. P. (2006). *Nazismo y Revisionismo Histórico*. Madrid: Akal.
- REIG TAPIA, A. (1999). *Memoria de la Guerra Civil: Los mitos de la Tribu*. Madrid: Alianza Editorial.
- REIG TAPIA, A. (2006). *La cruzada de 1936: Mito y Memoria*. Madrid: Alianza Editorial.
- REYES MATE (2006). *Comentarios a las tesis de Walter Benjamin ‘Sobre el concepto de historia’*. Madrid: Trotta.
- REYES MATE (2004). Lugares de la memoria. *El País*, 12 de Abril de 2004.
- RICOEUR, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- RUIZ TORRES, P. (2007). Los discursos de la memoria histórica en España. *Hispania Nova: Revista de Historia Contemporánea*. Número 7. <http://hispanianova.rediris.es>.
- TODOROV, T. (2002). *Memoria del mal, tentación del bien. Una indagación sobre el siglo XX*. Barcelona: Península.

# *Situado en el acto*

## *Reflexiones sobre la lectura de una tesis*

---

Jesús Ángel Sánchez Moreno  
*Fedecaria-Aragón*

MAINER, Juan. *Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)* 867 pp. (675 de texto y 192 de anexos). Tesis presentada en la Facultad de Filosofía y Letras (Departamento de Historia Moderna y Contemporánea), el 9 de junio de 2007.

Es casi seguro que el próximo número de esta revista acoga la reseña crítica del libro que resume el contenido de esta tesis que aquí se comenta. Aun siendo así creíamos oportuno que el nº 11 recogiera, cuando menos, una referencia al ambicioso proyecto de investigación abordado por Juan Mainer y culminado con éxito con su defensa, el pasado mes de junio en la Universidad de Zaragoza. Teniendo en cuenta lo dicho al principio se entenderá que lo que aquí se ofrece es lo que podría denominarse un avance que pretende no sólo dar noticia de la culminación de un proyecto, uno de los que están en marcha dentro de Fedecaria, sino adelantar algunas reflexiones sobre el mismo<sup>1</sup>. Tres son los aspectos que abordaré en los párrafos que siguen. En primer lugar, situar la obra de Mainer en un contexto de producción de pensamiento muy interesante, lo que podríamos denominar su nicho intelectual. De forma más breve, pero necesaria, será la reflexión sobre el marco institucional en el que se ha defendido la tesis porque viene a seguir y abrir el campo metodológico para trabajos

ulteriores. Finalmente, y como es obvio con algo más de intensidad, reflejaré el contenido del trabajo del que estamos hablando.

Empecemos por el principio. De forma explícita el autor fue claro a la hora de situar las coordenadas intelectuales desde la que sitúa su pensamiento y el nicho de creación en el que se ha gestado. Respecto de las primeras, el autor de la tesis situó su obra en el marco trazado por la intersección del pensamiento marxiano, los enfoques genealógicos foucaultianos y aportaciones desde la sociología como puedan ser los casos de Bourdieu o del malogrado Carlos Lerena. Todo ello englobado por la mirada del historiador y del didacta, no tanto profesional-teórico como práctico, de la persona que piensa en el contexto de la tiza. Pero de un historiador que profesa más su adhesión a eso que es más que un concepto o etiqueta, las Ciencias Sociales, que al marco estricto y estanco de una disciplina. De todas las personas que siguen la trayectoria de Fedecaria es bien conocida su inequívoca y rotunda posición de impugnación de los marcos disciplinares, del mundo compartimentado y cerrado de la hiperespecialización. Por lo que se refiere al nicho intelectual, Juan Mainer también fue claro al señalar, para quienes pudieran desconocerlo, que estamos ante una obra de investigación que se ubica dentro de un proyecto colectivo y cooperativo<sup>2</sup> formado por un grupo de personas que dentro de

---

<sup>1</sup> He de reconocer haber estado tentado de dirigir mi reflexión a desentrañar el significado y desarrollo de un acto, la defensa de la tesis, que dentro de la tradición más puramente academicista requiere de una disección crítica sin paliativos.

<sup>2</sup> Estamos aludiendo a ese proyecto de nombre Nebraska del que seguro las personas que siguen los contenidos de esta revista a lo largo de sus números o que visitan la Web de Fedecaria ([www.fedecaria.org](http://www.fedecaria.org)) tendrán conocimiento.

Fedecaria, pero sin pretensión de ser una isla o un colectivo cerrado, han ido gestando una red de complicidades afectiva e intelectuales que les han llevado a compartir sueños. El sueño de un viaje que tiene como meta un horizonte común que, por ser horizonte, no necesariamente ha de conducir a cada uno de estos viajeros a un mismo punto de arribada. El sueño de una forma de crear pensamiento compartido que rompa con esas rutinas solidificadas en los ámbitos académicos, especialmente en los trabajos de tesis, que se traducen en un individualismo en muchas ocasiones solipsista y, casi siempre, nada cooperativo. No deja de ser sintomático que en el acto de defensa de la tesis un miembro del tribunal, A. Luis, pareciera confundir cooperación cómplice y clonación, haciendo que ésta sustituyera a aquella en un gesto que, tal vez sin que estuviera en su ánimo, podía contribuir a minimizar el trabajo realizado por J. Mainer a lo largo de cinco años y a intentar reforzar un individualismo académico más estéril que fructífero. Tampoco lo es el hecho de que estos juicios parecieran, insisto que seguramente sin la plena conciencia de quien los emitía, querer recordar que una tesis es algo que se rige por unas pautas determinadas por la lógica burocrático-administrativa que desde Fedecaria, y no sólo desde Nebraska, se combate. Por otra parte conviene decir inmediatamente que el citado miembro del tribunal no dudó en considerar “valiente” el trabajo realizado por el autor de la tesis, prueba de que lo anterior no estaba en su ánimo, pero ya sabemos que uno controla el sentido de lo que dice sólo hasta que lo deja en manos de otros.

En segundo lugar quisiera aludir al hecho, entendido por algún sector del tribunal, el formado por historiadores *puros*<sup>3</sup>, de

que estamos ante una tesis que podemos situar en la órbita de la historia crítica de la profesión de didacta de las CC.SS. que, como reconoció Forcadell, sienta precedentes por su carácter no común en un Dpto. de Historia. Otro miembro del tribunal, Pereyra, ensalzaba precisamente este rasgo, el que una tesis que ahonda en la didáctica desde la reflexión crítica sobre la gestación del campo profesional específico (en el marco burocrático-administrativo) de los didactas, se haya elaborado, defendido y juzgado en una facultad de Historia. Realmente es atractivo reflexionar sobre esto, porque no hay duda alguna que anima al proyecto fedecariano en uno de sus empeños más intensos y ya citado: situarse frontalmente e impugnar la compartimentación disciplinar que, no lo dudemos, es uno de esos lastres continuistas que estancan y, de alguna manera, desvitalizan en la línea denunciada por Nietzsche en diferentes obras el pensamiento que pierde su condición de crítico para, como mucho, adquirir la vana y fatua de críptico, o cuando menos para perderse en la mera repetición difusa de unos análisis sin mordiente que no ayudan demasiado a quienes queremos situarnos ante nuestro presente sabiendo que para abordar de forma rigurosa sus problemas habremos de practicar esa mirada genealógica que, me temo, no le debe mucho a la historia academicista. Esto puede que esté detrás de alguna otra de las posturas que se pudieron apreciar en el acto institucional de defensa de la tesis. Posturas que podrían resumirse en dos: una relativa distancia educada por parte del presidente del tribunal que parecía, una vez reconocido como ya he señalado, el carácter innovador del trabajo presentado, reconocer que el protagonismo del tribunal se decantaba del lado de los *especialistas* en didáctica. La segunda

<sup>3</sup> La Tesis, que ha sido dirigida por Antonio Viñao Frago (Universidad de Murcia) y Raimundo Cuesta Fernández (Universidad de Salamanca), contaba en el tribunal con los siguientes miembros: Carlos Forcadell (U. de Zaragoza, Presidente y ponente); Miguel Ángel Pereyra (U. de Granada, Vocal), Agustín Escolano (U. Valladolid, Vocal), Alberto Luis (U. Cantabria, Vocal), Ignacio Peiró (U. Zaragoza, Vocal y Secretario). Personas procedentes del campo de la pedagogía, historia de la educación y didáctica de las CC.SS. en particular y del Dpto. de Historia Contemporánea de la Universidad de Zaragoza, entre ellos el propio presidente del tribunal, Carlos Forcadell.

es la protagonizada por el otro historiador purista, A. Peiró, que tras calificar el trabajo de excelente se enzarzó en unas reflexiones muy del lado academicista-burocrático y de sus hábitos: la crítica del estilo personal, "excesivamente personal" del autor, o las continuas alusiones a la bibliografía utilizada, más para señalar lo que a su juicio faltaba de consultar y de paso demostrar que él está en el ajo (no tuvo empacho en señalar que no había encontrado citadas algunas de sus obras); pero también su relativa incomodidad con uno de los aspectos que, sin embargo, yo considero más atractivos del trabajo de Mainer y, si me lo permiten, casi una obligación de todo proyecto de investigación: el que las conclusiones se presentaran claramente como abiertas, algo que Peiró condescendentemente comprendía, pero que tal vez hubiera preferido se amoldara más a los cánones al uso (una conclusión es una conclusión, célebre tautología de los que confunden rigor con rigor mortis).

Pero abordemos ya, aunque de forma necesariamente escueta pues no tendría sentido profundizar en algo de lo que en los próximos meses podremos hablar con más conocimiento de causa toda vez que la tesis haya sido convenientemente recreada en libro. Hablemos del contenido de esta empresa ambiciosa que tiene dos coordenadas generales que han de ser evidenciadas para que el título o el desarrollo de la obra no nos lleve a confusiones. La primera de ellas, de calado profundamente foucaultiano, señala que en la trastienda de toda la investigación está, y no precisamente oculta, una reflexión que se suma a todas aquellas que ahondan en la reflexión crítica sobre *la genealogía del saber-poder*. Éste, si nos atenemos a ese modelo tecnoburocrático al que aludía Weber como otorgador de racionalidad y legitimación burocráticas obligadas para cualquier poder que ejerza de tal de modo eficaz, no puede deslindarse de sus agentes y éstos, en el terreno que nos afecta, serán, entre otros, ese cuerpo profesional de expertos en didáctica que se esforzarán por dotar a los modos de educación, especialmente al que a ellos compete histórica y sociológicamente, el modo tec-

nocrático de masas, de la lógica sistémica exigible. El segundo de los elementos que anidan en esa trastienda que no se esconde y que asume condición de escaparate es otra de las aportaciones del trabajo de Mainer: la profundización crítica en eso que denominamos *la producción social de la cultura*. Aspecto éste que como podrán entender fácilmente está en una inequívoca relación biunívoca con el anterior porque quien desee hoy penetrar en los entresijos del poder como saber (si no es saber el poder, que entre otras cosas lo es por su capacidad para definir e imponer sin concesiones lo definido al marco social que controla y domina) no puede ignorar la perspectiva poliédrica que nos abre el situarnos desde la consideración de esa producción social de la cultura (y no sólo como mercancía, algo que se hace con más asiduidad, sino como instrumento de poder)

Todo esto lo analiza el autor abordando el estudio, insisto en eso desde una mirada genealógica, de la formación o conformación del cuerpo profesional de didactas con reconocimiento público (administrativo) en nuestro país. Evidentemente su mirada se ha centrado en el territorio de los didactas de las CC.SS., pero creo que muchas de sus conclusiones desbordan el marco de este territorio de saber para poder extenderse a los otros y, sobre todo, a la comprensión del saber escolar como saber institucionalizado al servicio de unas determinadas formas de ejercer el poder entendido como dominio y control. Siguiendo la tradición nebraskiana abierta ya en obras firmadas por Raimundo Cuesta, una de las grandes aportaciones de la obra de Mainer se sitúa en la delimitación cronológica de su trabajo. La cronología, como instrumento y no como determinante, es un terreno en el que, desde Fedicaria en general y desde Nebraska en particular, más se viene insistiendo en la línea de buscar modelos cronológicos dinámicos, flexibles y no deterministas que vitalicen el análisis y lo rescaten de los acantilados del descriptivismo ramplón. El autor de la tesis, siguiendo en este sentido una de las aportaciones de Nebraska, que puede encontrarse recogida en la última obra edita-

da de R. Cuesta<sup>4</sup>, la de los *modos de educación*, rompe con moldes cronológicos habituales y sitúa su trabajo en un período comprendido entre los primeros compases del XX, con la savia regeneracionista corriendo por las venas intelectuales del país, y 1970, fecha de la publicación de la L.G.E. que es considerado, acertadamente, como el momento en el que se puede situar la constitución definitiva de ese cuerpo profesional de la didáctica, y la culminación del tránsito al modo de educación tecnocrático de masas, en el que todavía hoy estamos inmersos. Período extenso que fue, sin duda, uno de los protagonistas del debate en el acto de defensa de la tesis, pues desde el tribunal hubo diferentes voces, como la de Agustín Escolano, que apuntaban a que tal vez hubiera sido mejor cerrar el trabajo en una fecha hito como es 1939. No es momento éste para entrar en el debate, algo que dejo para quien aborde la tarea de realizar la crítica de la próxima publicación de la tesis, pero no quisiera dejar pasar la ocasión de señalar que este cuestionamiento del marco cronológico implicaba curiosamente una forma de no acabar por entender el objetivo último del trabajo de J. Mainer. Vuelvo a repetir que éste en todo momento pretendía, y no por estúpido prurito alguno, alejarse de metodologías de análisis habituales, tradicionales, que buscan ceñirse a una narración más descriptiva que interpretativa del objeto de su estudio. De las varias conclusiones, nunca cerradas, pues se nos ofrecen como un *à suivre*, una de las más atractivas es aquella en la que Mainer intenta demostrar que del análisis de la etapa 1939-1970 (franquismo), desde una perspectiva genealógica que no ignore toda la producción anterior y caiga en reduccionismos al considerar que todo cambio de régimen supone siempre rupturas totales con lo anterior, uno puede observar ciertamente cambios sustanciales, pero también continuidades; Y en el terreno del pensamiento didáctico asistimos durante el franquismo a una reinención discursiva

de la Didáctica de las CC.SS. que nos permiten atisbar que ese pensamiento filofascista no rompe del todo con la tradición previa, liberal y republicana. El franquismo no crea, recrea. No procede mediante una simple ruptura con todo lo anterior (a pesar de que esa ruptura cobró otras dimensiones más dramáticas al cebarse en la depuración física o intelectual del cuerpo docente, uno de los más castigados por la represión dictatorial), se aprovecha y readapta, recrea, aquello que puede servirle a sus intereses. Este aspecto, como era de esperar, suscitó el rechazo explícito por parte de algún miembro del tribunal (Peiró, por ejemplo) que se manifestó contrario a considerar siquiera esas continuidades zanjando el asunto por la vía de convertirlo, según él, en un falso problema. Postura distinta fue la de los que podríamos denominar especialistas en didáctica como Pereyra o Escolano, que no dudaron en avalar el juicio del autor. Algo que, por otra parte, suponía, en el caso de Escolano, respaldar de alguna manera el marco cronológico propuesto por Mainer y que él había cuestionado.

No puedo extenderme mucho más y quisiera ir cerrando estas páginas con lo que, por mi parte, sería la aportación más descriptiva. ¿Cómo aborda el autor el análisis de un período tan dilatado en el tiempo? Desde luego algo que no se puede cuestionar es que el proyecto es sólido, coherente. Abierto, como así lo quiere el propio autor, al debate, a la disección forense de, paradójica de la metáfora, un cuerpo vivo. Analíticamente el proyecto traza tres momentos cruciales: el primero se centra en lo que él denomina la invención de una tradición discursiva entre 1900 y 1931, donde analiza cómo, al calor regeneracionista que actúa como motor o catalizador de un proceso, se van gestando las voces, los textos y las instituciones donde se sientan las bases para la elaboración de los primeros discursos preformativos sobre la metodología de la enseñanza de las CC.SS; un segundo momento

<sup>4</sup> CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Felices y escolarizados: Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro. 2005. 274 p.

es el que coincide con la etapa de la IIª República donde ya se hace explícita la conformación de un modelo de profesionalización de este campo de la investigación y la docencia; una tercera y última parte es aquella que se abre con el final de la Guerra Civil y nos lleva hasta la ya citada LGE de 1970 como “etapa preconstituyente del campo profesional” (Mainer) donde se analiza, desde el marco reflexivo de esos cambios y continuidades respecto de lo anterior que supone el franquismo, cómo se va modelando definitivamente no sólo ese cuerpo profesional sino cómo se va gestando el salto al modo educativo tecnocrático de masas. A lo largo de las casi 900 páginas que ocupa el trabajo (192 de interesantes anexos que esperamos sean incorporados de alguna manera a la concisión en libro de esta tesis) nos vamos a encontrar un material riquísimo que abarca tanto el estudio de personajes claves, algunos de ellos muy poco conocidos (caso, por ejemplo, de Maillo o Concepción Alfaya), como el de instituciones y publicaciones de gran valor, al-

gunas de ellas muy poco o nada trabajadas como los Boletines Pedagógicos de las Inspecciones provinciales de Primera Enseñanza o revistas como Escuelas de España, Avante y otras.

Concluyendo. En espera de la lectura detallada del libro que sintetizará este ambicioso proyecto de investigación culminado con éxito tras cinco intensos años de trabajo, lo que sí puede decir uno desde el conocimiento de algunos de los elementos que he intentado reseñar aquí, es que esta obra tendrá un valor añadido de considerable interés, pues se debe convertir en material de referencia para quienes hoy seguimos proyectando nuestra reflexión en el campo de la didáctica, no tanto desde la pura investigación teórica como desde ese día a día que huele a tiza y que se mueve entre los proyectos soñados y las realidades, entre la posibilidad y el deseo. La genealogía es siempre necesaria para quienes desean situarse críticamente ante su presente con mucho más que un mero afán tertuliano.