

La formación en la cultura audiovisual. Los talleres de cine como propuesta pedagógica

Jaione VICENTE*

A lo largo de un año escolar la mayoría de niños y niñas han pasado más horas frente a una pantalla televisiva que en la escuela (CAC, 2003, p. 31)¹. Además, la edad en que los niños entran en contacto con las imágenes audiovisuales es cada vez más temprana y, de hecho, existen productos audiovisuales en el mercado dirigidos específicamente a bebés.

Por tanto, es de suponer que el desarrollo de las capacidades sensitivas y perceptivas a lo largo de la infancia y de la juventud queda condicionado por esta influencia inicial. Las investigaciones científicas actuales no sólo tienen en cuenta el contenido de las imágenes que ve y oye el público infantil, sino también los estímulos puramente sensibles que estas emiten (destellos, formas, ritmos, sonidos, etc.). La Academia Norteamericana de Pediatría recomendó en 2004 no exponer continuamente a los menores de 24 meses a ningún tipo de pantallas electrónicas debido a los efectos que éstas pueden provocar en su desarrollo posterior. Desde entonces han proliferado interesantes investigaciones que ponen en relación los hábitos en el consumo audiovisual infantil con problemas de muy diversa índole: las conductas agresivas y violentas (Cfr. Cheng et al., 2004), los hábitos alimenticios (Cfr. Vandewater, Shim & Caplovitz, 2004; Halford et al., 2004), el déficit de atención (Castells y Bofarull, 2002, p. 67), o los estilos de ocio familiar (Cfr. Crouter et al., 2004; Graf et al., 2004; Roy, Tubbs & Burton, 2004)².

Junto a la adopción de medidas prescriptivas como la citada que se derivan de dichas investigaciones, existe la posibilidad de llevar a cabo actuaciones que busquen:

1. Desarrollar en el espectador el sentido crítico.
2. Aumentar la calidad de los productos audiovisuales.

La responsabilidad de alcanzar ambos objetivos en materia de educación audiovisual no recae sólo en la escuela, y ni siquiera es una responsabilidad compartida únicamente con la familia, sino que reclama la actuación de todos los agentes sociales que están implicados en los procesos de creación de información y de comunicación, desde los programadores de tele-

* Responsable de la escuela-taller *Los supercho*

1. Se calcula un total anual de 990 horas delante de la televisión en función de los datos de audiencia registrados en España en los últimos años. El total anual de horas de dedicación escolar en estas edades es de 960 (30 horas menos).
2. Una relación comentada de estas investigaciones puede encontrarse en Rodríguez, Bernal, & Urpí, 2005a, p. 107.

visión hasta los críticos de cine, pasando por los productores, los cineastas, los distribuidores, los guionistas, los presentadores, etc.

La familia delega en la escuela parte de su cometido como primera instancia educadora y la escuela responde como un ámbito formativo complementario de primer orden. Sin embargo, con frecuencia se da un desequilibrio en esta interacción, cuando las familias delegan excesivamente su responsabilidad educativa en la escuela, quedando ésta desbordada. Pero el problema ya proviene en realidad del desbordamiento que a menudo sufren las familias cuando los diversos agentes sociales (entre los que se encuentran los medios de comunicación de masas) no les proporcionan el apoyo necesario para cumplir con su responsabilidad educativa (Rodríguez, Bernal & Urpí, 2005a, pp. 108-109).

A continuación analizamos esa responsabilidad compartida entre familia, escuela y sociedad en materia de educación audiovisual. En un apartado posterior propondremos una distribución de contenidos educativos que permitan alcanzar los dos grandes objetivos anteriormente mencionados. Por último, describiremos un programa concreto de intervención educativa, diseñado y aplicado en el marco de una escuela-taller de cine, conocida como *Los supercho*, con 4 años de experiencia en formación audiovisual de preadolescentes y adolescentes en Navarra.

La responsabilidad de la educación audiovisual

112

La responsabilidad de educar compete a muchos sectores. Así lo recoge la Constitución Española en su artículo 27, apartado 5, donde se menciona la participación activa en la educación de todos los sectores afectados. En materia de educación audiovisual, los sectores afectados no son únicamente la familia —donde los padres o tutores responden del consumo audiovisual de los menores—, ni los centros educativos —que responden por una instrucción y formación específicas en la materia correspondiente— sino también la sociedad y, como parte de ella, los propios medios de comunicación. A continuación revisamos separadamente la implicación de los distintos ámbitos o sectores en la educación audiovisual.

La familia

Puesto que la familia es el primer ámbito educativo, es lógico pensar que los padres son los primeros responsables de la educación audiovisual de sus hijos. La familia es el escenario donde nace y se desarrolla la sensibilidad estética en general y, en particular, hacia las imágenes audiovisuales (Urpí & Naval, 2006). Sin embargo, la mayoría de padres desconocen los mecanismos psicológicos, lingüísticos y estéticos que subyacen en las nuevas formas de expresión audiovisual y, por tanto, carecen de la formación básica necesaria para emitir un juicio mínimamente crítico sobre dichas formas de expresión.

Es preciso promover campañas de sensibilización y de orientación para las familias donde se aborde también el problema de la organización y gestión del tiempo libre familiar, sobre todo en el caso de aquellas familias con menos recursos económicos, en las que el tiempo libre

compartido se vive más como una situación indefinida e involuntaria, que como una experiencia planificada o elegida voluntariamente (Roy, Tubbs, & Burton, 2004, p. 169; Crouter et al., 2004, pp. 155 y 160; Rodríguez, Bernal y Urpí, 2005b).

La escuela

Debido al carácter subsidiario que tiene la acción de la escuela con respecto a la función educadora de los padres, aquélla debe ser, en la medida de lo posible, una prolongación de la segunda. A pesar de ello, la escuela también tiene mucho que decir en la educación audiovisual.

Los problemas que surgen en este terreno obedecen a dos causas distintas:

La formación de los maestros: al igual que los padres, los profesionales de la educación tampoco conocen los fundamentos de la cultura audiovisual lo suficiente como para diseñar y manejar eficazmente situaciones de enseñanza-aprendizaje relacionadas con los medios audiovisuales de comunicación.

Habría que promover un continuo reciclaje formativo de estos profesionales, dada la hegemonía de lo audiovisual en la cultura en la que está sumergido su alumnado desde edades muy tempranas. En este sentido, cabe resaltar que los nuevos planes de estudio para las titulaciones de maestros en educación infantil y primaria incluyen la formación en competencias relacionadas con la cultura audiovisual. En ellos se establece que: “el maestro deberá ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas (...)” (BOE núm. 312, 29-12-07, p. 53737).

El currículo escolar: la poderosa influencia de los medios de comunicación de masas en la mentalidad infantil tampoco puede ser ignorada al planificar contenidos curriculares adaptados a las diferentes etapas educativas, empezando por la primera infancia.

En efecto, el real decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, apunta: “El lenguaje audiovisual y las tecnologías de la información y la comunicación presentes en la vida infantil, requieren un tratamiento educativo que, a partir del uso apropiado, inicie a niñas y niños en la comprensión de los mensajes audiovisuales y en su utilización adecuada” (BOE núm. 4, 04-01-07, p. 480).

Además, dentro del área de lenguaje, bajo el título *Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación*, figura en dicho decreto la siguiente relación de temas (BOE núm. 4, 04-01-07, p. 481):

- Iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos como ordenador, cámara o reproductores de sonido e imagen, como elementos de comunicación.
- Acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados o videojuegos.
- Valoración crítica de sus contenidos y de su estética.
- Distinción progresiva entre la realidad y la representación audiovisual.

—Toma progresiva de conciencia de la necesidad de un uso moderado de los medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.

La sociedad

En el asunto que nos ocupa, debemos distinguir diversos agentes sociales:

Los poderes públicos: encargados de legislar y controlar los procesos de información y comunicación que tienen lugar en la sociedad.

La sociedad civil: debe organizarse para presionar tanto a los poderes públicos como a las empresas para velar por los intereses de los espectadores y para exigir calidad en los productos audiovisuales. Desde hace algún tiempo, este tipo de iniciativas están en auge, pero es preciso para que sean más efectivas, que su poder de presión no se vea condicionado por sus vinculaciones con las instituciones públicas.

Las empresas públicas y privadas, especialmente las del ámbito de la comunicación audiovisual: no basta con la inclusión de la cultura audiovisual en la escuela propuesta anteriormente, los medios también deben asumir una responsabilidad tanto estética como ética respecto de toda la sociedad, de modo que su actuación no vaya en contra de los fines educativos de ésta (Codina, 2002, p. 139). No se trata sólo de adherirse a una serie de valores morales a través de los códigos éticos, algo que muchas de estas empresas asumen inicialmente, aunque menos en su actuación diaria, sino de alcanzar niveles de calidad en los productos y el conjunto de la programación. Tanto los aspectos estéticos como los éticos deben estar muy presentes en los criterios de calidad. Los criterios de calidad no pueden ser únicamente los niveles de audiencia, los éxitos de taquilla u otros índices del mercado audiovisual (Medina, 2001, pp. 91 y 92).

114

Contenidos de la educación audiovisual

Planteamos ahora los posibles contenidos de la educación audiovisual a partir de una determinada concepción de la comunicación audiovisual. Según Corominas, “la comunicación audiovisual, actualmente, no es solamente un entramado tecnológico, es, sobre todo, una comunicación que conlleva una forma de cultura, de estética, de valores y de visión del mundo. Por lo que es urgente que la escuela se plantee cómo prepara a los alumnos en el conocimiento, crítica y dominio de los principales medios a través de los que nuestra sociedad se comunica e interactúa (Corominas, 1999, p. 82). Por ello, a continuación estructuramos los contenidos audiovisuales en función de si atañen preferiblemente a lo teórico —conceptuales—, a lo técnico —procedimentales— o a lo práctico (en el sentido clásico de *praxis*) —actitudinales—. También los pilares de la educación establecidos por el informe Delors (1996) nos sirven de referencia y, sobre todo, nos llevan a añadir un cuarto bloque de contenidos necesarios para ‘aprender a ser’, en los cuales se integran todos los demás.

Contenidos conceptuales

Conocer la historia del cine y de la fotografía dentro del marco más amplio de la historia del arte. Desde una perspectiva pedagógica, las obras maestras de la historia del cine aparecen

como el referente principal para formar el gusto estético y el juicio crítico sobre todo tipo de productos audiovisuales (televisión, publicidad, etc.). Ahora bien, no se trata de conocer únicamente una serie de datos históricos o teóricos, sino de disfrutar también viendo esas obras maestras del cine y de saber apreciar su calidad artística gracias al aprendizaje de otro tipo de contenidos.

Contenidos procedimentales

Conocer el lenguaje audiovisual y sus técnicas, y aprender a utilizarlas adecuadamente para expresarse. En este terreno es fundamental el aprendizaje práctico a través de la manipulación de todos los elementos que intervienen en la creación audiovisual: la historia, el guión, la interpretación, la fotografía, el sonido, etc.

Contenidos actitudinales

Cualquier trabajo de creación audiovisual requiere el esfuerzo de todo un equipo, para lo cual es necesario aprender a asumir otros puntos de vista, empatizar con sentimientos diferentes de los propios, respetar al otro, aceptar la diferencia, apreciar la diversidad, valorar la interculturalidad; pero también, mantener y defender una visión personal, desarrollar un estilo propio, responsabilizarse individualmente de una tarea o encargo, persistir en la consecución de objetivos personales.

Contenidos para ‘aprender a ser’

A la hora de integrar los anteriores contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales hay que recurrir a contenidos que participan de todos estos aspectos y que podemos agrupar, siguiendo a Delors (1996), bajo la denominación de contenidos para ‘aprender a ser’. Se trata de diseñar actividades que permiten emitir un juicio crítico y personal, que permiten desarrollar la creatividad tanto en la expresión audiovisual como en la apreciación de la misma.

115

Un programa de educación audiovisual: la escuela-taller de cine *Los superocho*

En la actualidad, las vías de acceso de los adultos y los niños a los contenidos audiovisuales son muy variadas: cine, televisión, ordenador y teléfonos móviles. El lenguaje que utiliza cada pantalla tiene sus peculiaridades y objetivos, pero todos parten de un origen común: el cine. Por ejemplo, en el proceso de creación de un videojuego o una película, —nos referimos al proceso de creación intelectual, no al tecnológico—, las bases son comunes: pensar en un protagonista que quiere conseguir un determinado objetivo, para lo cual tiene que enfrentarse a determinados obstáculos y superarlos, con ayuda de “aliados” que se irá encontrando por el camino y en contra de “enemigos” que, o bien persiguen el mismo objetivo que él o pretenden impedir que lo consiga.

Las diferentes formas de acceso de los niños y adolescentes a cada uno de los formatos audiovisuales, que convierte en problemático y escaso el control de los progenitores sobre lo que “ven” sus hijos, es un motivo de preocupación bien conocido hoy en día (Naval,

Sádaba y Bringué, 2003, 49). Ante esa situación, en las actividades de la escuela de cine que aquí se describen se pone el acento en la formación audiovisual de los propios niños y jóvenes: si aprenden el proceso de creación y realización de una película, pueden ir más allá de la primera reacción del “me gusta” o “no me gusta”, pueden empezar a plantearse el “por qué me gusta o no”, entenderlo y así tener la capacidad de juzgar y elegir con mayor conciencia y libertad los productos audiovisuales. Estudiando el proceso de creación, no sólo se adquieren nuevos conocimientos y habilidades, sino además algo que es de especial importancia en el contexto actual: el criterio para juzgar y seleccionar los productos audiovisuales.

El taller cuyas actividades describimos está dirigido a preadolescentes y adolescentes. El guionista Jean Claude Carrière cuenta en su libro *La película que no se ve cómo*, cuando el propio cine era un adolescente, a comienzos del siglo pasado, durante las proyecciones de películas había “hombres que permanecían de pie tras la pantalla y explicaban en voz alta todo lo que sucedía en ella” (1997, 13), porque la acción y el relato no eran comprensibles del todo, porque todavía los espectadores no habían aprehendido el nuevo lenguaje del cine: “El hombre, provisto de un largo palo, señalaba a los personajes que se movían en la pantalla e intentaba explicar la acción mediante palabras. Se le conocía como ‘el explicador’ y, en el caso español, debió de desaparecer hacia 1920” (1997, 13).

116

Creemos que hoy sigue siendo necesaria la figura del explicador. Compartimos el criterio de Lluís Prats cuando dice que “es recomendable que los niños empiecen a ver cine a una edad en la que entiendan lo que ven, sobre los cuatro o cinco años. Y que lo hagan sentados junto a un adulto que responda a las preguntas que surjan, que filtre el contenido audiovisual y su tiempo de disfrute” (2005, 23). Durante la adolescencia esa figura del ‘explicador’ puede ser reemplazada por un taller de cine, como el que aquí se describe, que enseñe cómo crear un personaje convincente, cómo debe exponerse la información para mantener la atención, cómo se puede rodar un plano. El explicador enseñaría al adolescente a ‘ver lo que ve’, a ver, como dice Carrière, la película que no se ve, y a construir realizar la suya propia.

Por eso decidimos enseñar el proceso de creación audiovisual a través de la acción, es decir, por medio de la realización de un cortometraje, lo que exige materializar algo tan abstracto como una idea en algo tan complejo como una película, y permite desarrollar tanto la creatividad individual como el trabajo en grupo, así como otras muchas habilidades, pues, sin una idea previa no hay guión, sin guión no hay historia que interpretar, sin actores la historia no se materializa, sin cámaras los actores no pueden desarrollar su trabajo, sin dirección no hay coherencia, sin edición no hay un contenido final.

A continuación, exponemos los objetivos educativos principales que persigue la escuela-taller de cine *Los superocho*, seguidos de una descripción de la metodología empleada. También se explican, más adelante, las actividades principales que se desarrollan durante el taller de cine para preadolescentes y adolescentes, junto con los contenidos que se trabajan en dichas actividades.

Objetivos educativos principales

Entre los objetivos educativos que persigue la escuela-taller *Los superocho* destacamos principalmente tres objetivos generales que sintonizan con el planteamiento fundacional de dicha iniciativa:

Generar criterio audiovisual

Al saber cómo se hace algo, puedo ir más allá del 'me gusta' para razonar 'por qué me gusta' y así empezar a elegir qué quiero ver. Hemos mencionado anteriormente que nuestro punto de partida es el cine pero, al compartir las diferentes pantallas la base del lenguaje audiovisual, la capacidad de juicio se extendería a los contenidos televisivos; por ejemplo: no siempre es malo ver televisión, pero es más provechoso si entiendes lo que ves, si sabes que las imágenes son sólo una parte de un proceso y que ese proceso tiene mucho que ver con el resultado y con la forma de un mensaje.

Potenciar la afición al cine desde la infancia

Se trataría también de conseguir que los niños y las niñas se acerquen no sólo al cine contemporáneo, sino también al cine clásico, y que sean capaces de apreciar las películas consideradas como las obras maestras del cine de las diferentes épocas, así como comprender por qué han llegado a ser obras de arte.

Proponer el descubrimiento del potencial creativo en la adolescencia

Favorece la autoestima del adolescente crecer con la certeza de ser una persona hábil y creativa, que es capaz de elaborar un mensaje (su visión del mundo) de tal manera que llegue no sólo a su entorno inmediato, sino a un público amplio, al que incluso no conoce.

Dentro de este último objetivo, destacamos algunos objetivos más específicos que se deberían alcanzar:

- Valorar el proceso de creación y no sólo el resultado, disipando la inquietud por un 'producto' perfecto. A menudo este objetivo requiere que el profesor disipe la inquietud del alumno por alcanzar un 'producto' perfecto al final del proceso de creación.
- Desterrar el prejuicio de la dificultad del manejo de los equipos.
- Favorecer la expresión personal tanto de las ideas como de las emociones.
- Conciliar esas expresiones personales con las de un grupo y conseguir una creación colectiva.

Metodología

Se trabajó con grupos de 12 chicos y chicas, como máximo, distribuidos de acuerdo con dos franjas de edad:

- 9 a 12 años (último ciclo de educación primaria).
- 13 a 16 años (educación secundaria obligatoria).

Una de las premisas metodológicas fundamentales es que los alumnos son quienes van a desarrollar todas las fases del proceso de creación audiovisual: decidir qué historia quieren contar, cómo van a contarla y cómo van a producirla y realizarla. Por nuestra parte, como educadores, nos limitamos a explicar cómo se puede hacer tal cosa y a ofrecer las herramientas para conseguirlo.

Además, para asegurar que todos se familiarizasen con todas las fases del proceso de creación, establecimos una rotación por los diferentes 'trabajos' que supone un cortometraje: guionista, *storyboard*, cámara, director, claquetista, sonidista, decorador y actor. Aunque esto asegura que nadie del grupo quede excluido, el hecho de que todos tengan que 'tener un papel' y actuar en el cortometraje condiciona bastante el guión y supone una dificultad añadida.

Esta metodología de trabajo permite que, desde el primer momento, la labor y la responsabilidad creativa, aunque nazca de aportes individuales, sea del grupo. Nadie puede concentrarse en la fase del corto que más fácil o grata le resulte y desentenderse de las más áridas (como el guión, por ejemplo, que es la menos popular de todas las fases), ni copar su realización sin dejar a los demás que intervengan.

Finalmente, hay que tener en cuenta que el cine, a diferencia de lo que sucede con una representación teatral, no tiene un carácter efímero. El hecho de que las imágenes permanezca realmente en una película y se puedan reproducir una y otra vez, lleva a los adolescentes y a los jóvenes a ser conscientes y responsables no sólo de su propia imagen, sino de la de los demás, así como de que la imagen proyectada sea digna.

118

Recursos humanos y materiales

En cuanto a los recursos humanos con los que cuenta el taller de cine para adolescentes, hay tres personas dedicadas...

En cuanto a los recursos humanos con los que cuenta el taller de cine para adolescentes, son tres las personas que intervienen en el proceso de creación del cortometraje. Dependiendo de las características del grupo (edades de sus componentes, grado de madurez, simpatías o animadversiones entre ellos, alumnos provenientes de unidades curriculares adaptadas que demandan más atención...) las funciones de los profesores pueden ir modificándose, pero básicamente cada uno de ellos se encarga de unos contenidos determinados:

- guión, story y dirección
- atrezzo y cámara
- interpretación

En cuanto a los recursos materiales, enumeramos a continuación los recursos de que dispone el taller para desarrollar los objetivos propuestos.

En cuanto a los recursos materiales se combina la utilización de equipos semiprofesionales y profesionales, sobre todo en lo que respecta a cámaras y micrófonos, con todo tipo de materiales, preferentemente reciclados. El objetivo de esto es conseguir que los alumnos reflexionen sobre los objetos que nos rodean y aprender a sacarles el máximo partido, además de deterrar la común asociación entre creación audiovisual y presupuestos económicos elevados.

Así, los elementos de atrezzo van desde el cartón a elementos de clase o de sus hogares y, en cámara, por ejemplo, los *travellings* se hacen con una silla de ruedas.

A continuación enumeramos el equipo técnico básico con el que trabajamos:

- cámara Handycam Sony HC23E
- camara digital PD 170 PD
- trípode Manfrotto
- micros direccionales Sennheisser
- cintas DV
- un reproductor de DVD
- un reproductor de video
- una televisión
- plantillas de: parte de cámara, plan de rodaje y hojas de desglose
- materiales para la realización del *atrezzo*, preferentemente reciclados, para que permitan reflexionar sobre los objetos que nos rodean y aprender a sacarles el máximo partido (por ejemplo, los *travellings* de cámara se hacen con una silla de ruedas), y así desterrar la común asociación entre creación audiovisual y presupuestos económicos elevados.

Planificación temporal

Puesto que cada historia y cada grupo tienen una dinámica diferente, la distribución de horas dedicadas a cada fase sólo puede ser aproximativa y tener la suficiente flexibilidad:

Guión:	10 h.
Cámara:	10 h.
<i>Storyboard</i> :	6 h.
Interpretación:	4 h.
Rodaje:	15 h.
Edición:	se explica al final por qué queda fuera
Total:	45 h.

Por otro lado, existen dos modalidades diferentes para cursar el taller, en las que la duración es prácticamente la misma pero la dinámica temporal es distinta:

—Taller intensivo de verano: requiere trabajo diario, supone un mayor grado de concentración y acelera el proceso de realización.

—A lo largo del curso: aunque los alumnos se dispersan mucho y les cuesta más centrarse en las clases, hay menos precipitación y eso revierte, sobre todo, en la madurez de las historias.

Actividades

Las actividades que los alumnos realizan en el taller coinciden básicamente con las fases de cualquier audiovisual: guión literario, cámara, *storyboard*, interpretación, dirección, rodaje, visionado, edición. A continuación las explicamos con más detalle junto con los contenidos que se trabajan en ellas.

Guión

El guión es la primera fase de la producción del cortometraje, la más abstracta. Por eso, inventar una historia es uno de los momentos más delicados y no todo el mundo tiene habilidad para hacerlo. Además, desde el primer momento se pide a los alumnos que lo hagan en grupo y eso aumenta la dificultad. Para intentar aliviar este comienzo tan árido se solicita a cada uno de ellos que aporte una historia o una idea a partir de la cual empezar a trabajar. Aunque normalmente no quede nada de esa idea inicial, se trata de un proceso válido por dos motivos: por un lado, les permite romper el hielo al ver que alguien se atreve a aportar sus ideas y, por otro lado, pueden empezar a ver, por ejemplo, qué características debe tener un guión, muy diferentes de las de un cuento.

Algunos contenidos previos a la escritura del guión son:

- El visionado de cortometrajes y/o fragmentos de películas.
- El pensamiento en imágenes: escritura visual, no narrativa.
- La toma de contacto con la estructura narrativa: los tres actos y sus tiempos.
- La creación de un personaje.

Uno de los objetivos más interesantes de esta fase está en lograr que el tema del que va a tratar el corto salga de las inquietudes personales de los chicos y chicas que cursan el taller y sea un reflejo de su mundo —relaciones personales, sentimientos, miedos, intereses—, incluso en la manera de abordarlo.

120*Cámara*

Rodar un cortometraje implica un aprendizaje técnico que en nuestro taller se reduce al manejo de la cámara, pero no sólo se trata del manejo instrumental, sino de aprender, interiorizar y utilizar el lenguaje de los planos y de los movimientos de cámara. A la información del guión hay que añadir más información: la relativa a lo meramente visual.

Para lograr tal fin, se trabajan los siguientes contenidos:

- La creación del movimiento fílmico: movimiento físico o a través de la lente.
- Los tipos de planos y sus significados.
- Los principios del encuadre: espacio delantero y atracción del borde; regla de los tercios, espacio para la nariz y espacios delanteros.
- Los movimientos de cámara: panorámica, picado, contrapicado, travelling, grúa y cámara en mano.
- El significado y las funciones de los movimientos (introducción de información, reencuadre, vinculación de los personajes entre sí).

Hemos observado que esta fase es una de las preferidas y la aprovechamos para minimizar el 'rechazo' que muestran algunos alumnos posteriormente a la hora de actuar en el rodaje:

puesto que van aprendiendo a utilizar la cámara mientras se graban unos a otros y después realizamos los visionados de lo rodado, pueden ir acostumbrándose a verse en la pantalla.

Storyboard

El *storyboard* permite traducir la trama inventada para el guión en planos y movimientos de cámara; es algo parecido a dibujar la película en un cómic. Se trata de una fase complicada, porque consiste en aprender a expresarse en lenguaje audiovisual puro y requiere la toma de decisiones. Los conceptos hasta ahora manejados de manera más abstracta en el guión literario comienzan a concretarse y a llenarse de mayor significado.

En esta fase los alumnos empiezan a entender uno de los aspectos esenciales del proceso audiovisual: la película está en constante crecimiento y enriquecimiento, y hasta que no se proyecta no se da por terminada, de modo que las aportaciones creativas han de ser constantes pero, sobre todo, coherentes.

Interpretación

Debido a que el proceso de aprendizaje está centrado en los alumnos y son ellos quienes han elegido el tema, han desarrollado la trama y han inventado los personajes que ellos mismos van a interpretar, obtenemos algunos resultados que desde un punto de vista pedagógico resultan muy positivos:

—Todos los personajes son creados con respeto e inteligencia porque cualquiera de los chicos o chicas puede tener que interpretarlo y nadie quiere que le toque un ‘papel’ mal construido.

—Antes de interpretarlo han logrado previamente entender e interiorizar mucho del personaje y de su mundo.

—El pánico escénico previo al rodaje se ha reducido.

El grupo decide quién va a interpretar cada papel y no suele haber grandes discrepancias a la hora del reparto. Cuando ha sucedido que el elegido para ser el protagonista sufría realmente ante la perspectiva de tener que actuar en ese papel, entonces se le ha pedido que explique sus razones, que de manera natural van más allá del “no quiero” o “me da vergüenza” (pues el grado de implicación con el grupo y de responsabilidad compartida en este punto es ya muy alto) y se ha realizado una nueva elección.

Dirección

El director de una película es el ‘gran contestador’, es quien tiene la visión global de la película, el que integra la suma de todas las visiones implicadas en el proceso y, por lo tanto, es el que ha de saber contestar con coherencia estética a todas las preguntas que se irán planteando a lo largo del rodaje. Trabajar en grupo les ha permitido a los alumnos alcanzar una idea compartida de lo que va a ser el cortometraje, una vez que han dejando atrás las grandes discusiones de la fase del guión y del *storyboard*. Sin embargo, no hay consenso en cuanto a la manera de ejercer el ‘poder’ que da la dirección: saber controlar los intensos y justificados nervios (propios y

ajenos) de los días de rodaje, saber mandar en las secuencias que se dirigen y saber rectificar siempre que algo no sale como se esperaba, cosa que sucede muy habitualmente.

Rodaje

El rodaje es un ejercicio de aplicación de todo el trabajo realizado hasta el momento. Por ello, es una de las experiencias más intensas y más bonitas de todo el proceso, tanto para cada uno de sus integrantes como para todo el grupo: les permite interiorizar que tan importante es el actor como el técnico que sostiene el micro o el director, y que todos son copartícipes del acto creador, de modo que los niveles de respeto y de aceptación de las diferencias son altísimos a pesar de las tensiones.

Cada sesión de trabajo se suele cerrar con un visionado de lo rodado durante el día. Además de la función técnica de asegurar que el material grabado es válido, el momento del visionado posee un carácter de expectación, de reflexión y de relajación al mismo tiempo. Expectación por ver si han funcionado los planos y los movimientos, reflexión acerca de si se puede mejorar algo de lo planificado para el día siguiente, relajación porque los alumnos se ríen unos de otros al verse en pantalla y porque, finalmente, después de tanto esfuerzo, se tiene la certeza de que se está realizando un cortometraje.

Edición y estreno

122

La fase de edición es tan importante como cualquiera de las anteriores y es donde se reestructura definitivamente el relato fílmico, pero requiere una cantidad de tiempo que excede las posibilidades del taller.

Se imparten a los alumnos una o dos sesiones de edición, para que entiendan cómo es la última fase del proceso que han desarrollado hasta el momento.

Aunque es imprescindible realizar una evaluación continua a lo largo de todas las fases del proceso, atendiendo a los objetivos perseguidos, la metodología de trabajo en grupo y los contenidos asimilados, también existe un momento final en el que se valora personalmente y en grupo el resultado obtenido: el estreno. Después de la edición, pasadas unas dos semanas desde la culminación del rodaje, se organiza para los alumnos y todas las personas a quienes ellos quieran invitar un estreno en una sala de cine.

La expectación del día del estreno es enorme, puesto que ellos todavía no han visto el cortometraje terminado y tampoco el *making off*, y la experiencia siempre es muy gratificante: se les reservan unos asientos para que vean el cortometraje todos juntos y tras la sesión salen a recibir los aplausos del público. La valoración final obtenida queda integrada con la satisfacción del trabajo terminado.

Creemos que es una buena manera de cerrar la experiencia como grupo puesto que el cine es un arte compartido (Scout, 1975). Y también lo es con el público. Pero la evaluación o, mejor, la autoevaluación del trabajo realizado no termina en ese estreno, porque cada uno de los alumnos se lleva una copia del corto y del *making off*, y sabemos que lo ven muchas veces con la familia y los amigos, y que a menudo son los familiares quienes organizan veladas con

otros parientes para enseñarles el trabajo de sus hijos, de manera que siguen recibiendo comentarios y observaciones de otras personas, y su propia percepción también puede ir cambiando con el paso del tiempo.

Valoración final

Valoramos positivamente este programa por su afinidad con el planteamiento inicial de compartir la responsabilidad de la educación audiovisual entre los distintos ámbitos de formación: sociedad, escuela y familias. En primer lugar, porque se trata de una iniciativa social puesta en marcha por profesionales de la comunicación, de las artes escénicas y de las artes plásticas; en segundo lugar, porque tiene una dimensión pedagógica que lo hace trasladable al ámbito de la escuela y a la formación de maestros u otros profesionales de la educación, tal como ya se está demostrando en los cursos para maestros y profesores que se imparten también en esta escuela-taller; y, finalmente, porque permite la implicación de las familias, que participan en el estreno y pueden también indirectamente recibir alguna formación audiovisual.

Todo nuestro taller de cine para adolescentes está enfocado a que sean ellos los que creen sus propias películas partiendo de sus experiencias y procesos creativos, así que creemos que pueden ser sus propias reflexiones y comentarios al terminar los cursos las que sirvan de valoración a nuestro trabajo:

¿Cómo explicarías la fase de guión?

—Eukene, 11 años: *“Lo bueno de todo esto es que no ha sido solamente mi historia, es la historia de todos; cada uno va aportando una idea: yo doy un paso, otro da otro y otro da otro y con todos al final vamos creando una historia y está muy bien, para aprender, porque luego ya sabes”.*

¿Por qué una película es buena?

—Guillermo, 14 años: *“por la historia, la historia me gusta mucho, sobre todo”.*

—David, 14 años: *“si el guión es inteligente y los personajes dicen cosas interesantes...”.*

¿Os afecta la violencia que veis en las películas?

—Guillermo, 14 años: *“sí afecta, sí. Y en los dibujos también, eh. En las películas es muy real: tú ves ahí a un muerto, todo lleno de sangre y no sé, te dan ganas de hacer lo mismo. No de matar, pero de probarlo... y yo creo que sí, que es malo. Es malo, pero es interesante”.*

—Claudia, 12 años: *“Sólo en el momento, pero después te olvidas”.*

—Garazi, 13 años: *“por ejemplo, en una película de guerras hay violencia, pero a mi eso no me afecta, no. Pero si es una película con violencia de que es una mujer a la que le maltratan o así, sí te puede afectar”.*

—Néstor, 11 años: *“No, algunas veces nos reímos, pero no”.*

¿Qué ha cambiado en tu forma de ver una película?

—David, 14 años: *“Ahora siempre que veo una película pienso en el esfuerzo, aunque la película sea mala o buena, todo el esfuerzo que han puesto en hacerla”.*

—Garazi, 13 años: *“No sé... antes miraba de otra manera el cine”.*

—Jone, 13 años: *“Ahora me fijo muchísimo más en los detalles, en los planos y en el trabajo que hay antes de verla”.*

Esperamos que la descripción de un programa educativo concreto haya servido no sólo para ilustrar nuestro planteamiento de la educación audiovisual, o para mostrar cómo se trasladan ciertos objetivos y contenidos a la práctica educativa, sino también como referente innovador, válido para ser aplicado en diferentes contextos o incluso para ser trasladado, con las modificaciones pertinentes, a la formación de maestros y profesores.

De hecho, tal como se ha mencionado anteriormente, a raíz de este programa para preadolescentes y adolescentes, la escuela-taller *Los superocho* ha empezado a impartir también algunos talleres muy similares para profesionales de la educación con resultados interesantes, de cuyo análisis, aunque requeriría más tiempo y mayor experiencia práctica, podrían desprenderse útiles sugerencias pedagógicas. Se podría evaluar, además, en qué medida la formación audiovisual de estos profesionales repercute posteriormente en la actividad que desarrollan en las aulas: ¿realizan proyectos similares con sus alumnos?, ¿qué dificultades técnicas o de otro tipo encuentran a la hora de organizar dicha actividad?, ¿necesitarían algún tipo de apoyo o seguimiento?, ¿qué resultados positivos observan en sus alumnos, en el centro, etc.? Estas y otras muchas preguntas pueden suscitar futuras investigaciones y experiencias educativas.

Referencias bibliográficas

—BOE núm. 312, sábado 29 diciembre 2007.

—CARRIÈRE, J. C. (1997). *La película que no se ve*. Barcelona: Paidós Comunicación.

—CODINA, M. (2002). *Ética de la programación televisiva*. En J. A. AGEJAS y F. J. SERRANO OCEJA, *Ética de la comunicación y de la información*. Madrid: Ariel Comunicación.

—COROMINAS I CASALS, A. (1999). *Modelos y medios de comunicación de masas. Propuestas educativas en educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

—CHENG, T. L.; BRENNER, R. A.; WRIGHT, J. L.; SACHS, H. C.; MOYER, P.; RAO, M. R. (2004). *Children's violent television viewing: are parents monitoring?* En *Pediatrics*, 114(1), 94-99.

—CROUTER, A. C.; HEAD, M. R.; MCHALE, S. M. y TUCKER, D. J. (2004). *Family Time and the Psychosocial Adjustment of Adolescent Siblings and Their Parents*. En *Journal of Marriage and Family*, 66, 147-162.

—GRAF, CH.; KOCH, B.; DORDEL, S.; SCHINDLER-MARLOW, S.; ICKS, A.; SCHÜLLER, A.; BJARNASON-WEHRENS, B.; TOKARSKI, W.; PREDEL, H.-G. (2004). *Physical activity, leisure habits and obesity in first-grade children*. En *European Journal Of Cardiovascular Prevention And Rehabilitation: Official Journal Of The European Society Of Cardiology, Working Groups On Epidemiology & Prevention And Cardiac Rehabilitation And Exercise Physiology*, 11(4), 284-290.

—HALFORD, J. C. G.; GILLESPIE, J.; BROWN, V.; PONTIN, E. E.; DOVEY, T. M. (2004). *Effect of television advertisements for foods on food consumption in children*. En *Appetite*, 42(2), 221-225.

—JORDAN, A. (2004). *The role of media in children's development: an ecological perspective*. En *Journal Of Developmental And Behavioral Pediatrics: JDBP*, 25(3), 196-206.

- MEDINA, M. (2001). *Ética en televisión: compromiso por la calidad*. En M. CODINA (ed.). *De la ética desprotegida: ensayos sobre deontología de la comunicación*. Pamplona: EUNSA.
- NAVAL, C., SÁDABA, CH. Y BRINGUÉ, X. (2003). *Impacto de las tecnologías de la información y de la comunicación (tic) en las relaciones sociales de los jóvenes navarros*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- PEREIRA, C. y URPI, C. (2005). *Cine y juventud: una propuesta educativa integral*. En *Revista de Estudios de Juventud*, 68, 72-89.
- PRATS, LI. (2005). *Cine para educar*. Barcelona: Belacqua.
- RODRÍGUEZ, A.; BERNAL, A. y URPI, C. (2005a). *Los medios de comunicación*. En *Retos de la educación social* (pp. 106-120). Eunate: Pamplona.
- RODRÍGUEZ, A.; BERNAL, A. y URPI, C. (2005b). *La educación del ocio*. En *Retos de la educación social* (pp. 171-182). Eunate: Pamplona.
- ROY, K. M.; TUBBS, C. Y. & BURTON, L. M. (2004). *Don't Have No Time: Daily Rhythms and the Organization of Time for Low-Income Families*. En *Family Relations*, 2004, 53.
- SCOUT, J. F. (1975). *El cine es un arte compartido*. Pamplona: Eunsa.
- URPI, C. & NAVAL, C. (2006). *Sobre la Educación Estética en el Ámbito Familiar*. En *Studies in Philosophy and Education*, 25, 159-173.
- VANDEWATER, E. A.; SHIM, M.; CAPLOVITZ, A. G. (2004). *Linking obesity and activity level with children's television and video game use*. En *Journal Of Adolescence*, 27(1), 71-85.