

Propuestas y orientaciones

Como propuestas de método, hemos optado por reunir en este apartado indicaciones de trabajo alrededor de una serie de filmes, para demostrar de forma práctica el proceso de análisis y las estrategias didácticas que cada título nos sugiere. La selección de los filmes, que como se podrá observar están clasificados según sus recomendaciones por niveles, obedece a las siguientes premisas:

– Todos ellos son localizables en su versión videográfica.

– Todos han sido utilizados en nuestras actividades, y el trabajo realizado sobre ellos ha sido contrastado y evaluado con maestros y profesores de diferentes tipos de centros.

– El interés que pueden despertar en la audiencia está garantizado por el trabajo experimental realizado en muchos centros, y también por el carácter de clásicos de muchos de ellos, que mantienen su vigencia y su poder de atracción a lo largo del tiempo.

– Hemos escogido títulos que demuestren con claridad su potencial para llevar a término actividades interdisciplinarias.

– Y, finalmente, hemos optado por seleccionar filmes que pongan de relieve su complejidad, como productos cinematográficos, entendida como riqueza y singularidad y opuesta a la trivialidad dominante en muchos casos, especialmente en el cine comercial más actual.

Voluntariamente, hemos rechazado la elaboración de un esquema común que pudiese servir de pauta generalizable, puesto que mantenemos que la mejor forma de diseñar las propuestas didácticas en torno a un filme es adaptarse a cada caso. Ello no impide que, lógicamente, se den unas constantes en nuestras propuestas. De la lectura global del conjunto, se podrá desprender el mínimo común denominador aplicable a cada caso.

Por otro lado, en ningún momento pretendemos ni agotar las posibilidades que cada filme nos ofrece —seleccionamos sólo las prioritarias y buscamos que unas complementen a las otras, de forma que aparezca en total el máximo de tipologías de análisis posible—, ni insinuar que deban plantearse todos los trabajos propuestos, cuando se lleve a la práctica la actividad en el aula.

PRIMARIA



Cuenta conmigo

Ficha técnica

Título original: *Stand by Me*.

Dirección: Rob Reiner.

Guión: Raynold Gideon, basado en la novela *The Body*, de Stephen King.

Fotografía: Thomas de Ruth.

Música: Jack Nizsche.

Producción: B.A. Evans, R. Gideon, para Columbia, EE.UU., 1986.

Interpretación: Will Wheaton, River Phoenix, Corey Feldman, Jerry O'Connell, Richard Dreyfuss y Kiefer Sutherland.

Duración: 85 minutos.

• Recomendado para ciclo superior.

Sinopsis

En un pequeño pueblo de Oregón, cuatro amigos disfrutan de los últimos días de vacaciones. Vern, uno de ellos, llega con una noticia excitante: ha oído decir dónde se encuentra el cadáver de un chico que ha desaparecido del pueblo. Rápidamente, engañando a las respectivas familias, se sumergen en la emocionante peripecia de encontrar el cuerpo del desaparecido. Pero la cosa no será fácil. Los mayores también quieren tener su protagonismo en una aventura como ésta. Poco a poco, van revelándose las diferentes personalidades de los cuatro amigos: Chris, Teddy, Geordie y el citado Vern; sus situaciones familiares; sus problemas e ilusiones; pero sobre todo la intensidad de la amistad que les une durante aquella noche. El filme, en forma de un gran *flash-back*, está narrado por Geordie, que, ya adulto, recuerda la que fue la aventura más emocionante de su vida. Éste es el filme arquetípico que seduce gracias a los procesos de identificación que establece, especialmente con un público masculino. Salvando las distancias y los detalles direc-

tamente relacionados con el chico muerto, la aventura de los protagonistas es tan modesta y poco sofisticada como cualquiera de las escaramuzas que en fase preadolescente muchos y muchas han practicado. Las dosis de emoción, miedo, el clímax de la noche, la intensidad de los lazos de amistad, la fluidez de la comunicación, la sinceridad que se describen en el filme, no sólo tienen una apariencia de verdad muy superior a la mayoría de ficciones, sino que están descritas a la escala justa y precisa para que sean recibidas con total sintonía por parte de los espectadores. Detrás está el talento evidente del conocido escritor de *best-sellers* Stephen King, en cuya obra se inspira el director, pero sobre todo la especial sensibilidad de Rob Reiner (*La princesa prometida*, *Un muchacho llamado Norte...*), que de forma muy personal y directa pone en escena una situación que podríamos calificar de aprendizaje iniciático. Efectivamente, en los largos diálogos que van desgranándose a lo largo de la noche, los cuatro protagonistas pasan lista a lo esencial de sus existencias, a sus expectativas de futuro, a sus miedos y a sus deseos.

Actividades

Proponemos el análisis de este filme en torno a cuatro aspectos: la amistad, la comunicación, la transición de la infancia a la adolescencia y su estructura narrativa.

– *La amistad*. Como el mismo título indica, *Cuenta conmigo* es un filme que, ante todo, describe una relación de amistad. Esta característica es la más relevante y, por lo tanto, la que más inmediatamente captarán los alumnos. Pero, a diferencia de muchas películas en las que este sentimiento aparece asociado a comportamientos heroicos o a situaciones límite, ésta trata el tema sin ninguna sofisticación, con tanta naturalidad que sorprende en un medio como el cinematográfico, que habitualmente intenta explotar los factores más espectaculares de cualquier argumento. La constatación de este matiz implica una reflexión que va más allá de considerar los aspectos relacionados con la simple trama argumental, ya que reconocerlo o descubrirlo requiere adentrarse en el terreno de la puesta en escena (prioridades que se establecen en el guión, forma de plantear las escenas más cruciales, tipo de jerarquización entre los personajes, presentación de los diálogos, interpretación...).

– *La comunicación*. El grupo de chicos descrito en el filme es un ejemplo de intercambio personal, donde cada individualidad participa de la otra gracias a unas prácticas comunicacionales intensas y oportunas. Efectivamente, los chicos hablan y hablan, sustituyéndose la acción —que sería la fuerza conductora de cualquier otro filme de aventuras infantiles— por el enlace de una conversación con otra, ya sea de todo el grupo o por parejas. A través de sus discursos, cada uno va definiéndose a sí



mismo (y de esta forma también el director presenta los matices de cada una de las personalidades) y, mediante sus charlas, llevan a cabo una actividad narrativa, ya que se trata de comunicarse con otro, mediante unas técnicas asumidas, aunque no del todo conscientemente, que son las mismas de cualquier tipo de narración (necesidad de captar la atención, de crear expectativas, de alterar el estado de ánimo del otro, de añadir intriga, de mantener el interés por lo narrado...).

Este interés específico por el acto discursivo y por el relato en tanto que técnica se pone efectivamente de relieve en el filme, ya que, además, el narrador de la historia, el que recuerda los hechos desde el presente, eligió como profesión precisamente la de narrador: es escritor. Ésta es la conexión biográfica del filme con el autor del libro en que se inspira.

— *La transición de la infancia a la adolescencia.* Los chicos están disfrutando de sus últimas vacaciones infantiles. Algunos están pensando ya en su futuro como la entrada en una nueva etapa, donde deberán asumir nuevas responsabilidades, a la vez que acceder a las nuevas posibilidades que se les presentarán. Están en una frontera donde dejan atrás el mundo de la infancia, feliz para unos, difícil para otros. Es su primera fase de transición en su camino hacia el mundo de los adultos. Éste es uno de los aspectos que más relación puede tener con la vida real de los alumnos de su misma edad, ya que, salvando las circunstancias, el tránsito de los personajes de la ficción tiene un paralelo en el del público preadolescente, que experimenta —sin formulaciones ni verbalizaciones conscientes, pero con claridad íntima— el sentimiento de pérdida, por un lado, y de inseguridad e incertidumbre, por el otro. El filme puede actuar, pues, como catalizador de estas emociones, que

se manifiestan a través de tantos síntomas suficientemente conocidos por padres y educadores, y facilitar, así, la discusión sobre el tema, de forma indirecta.

— *Su estructura narrativa.* El filme que comentamos tiene un valor especial por el tema que aborda, pero también por la forma en que lo hace. Antes nos hemos referido a la particularidad de su tratamiento, decididamente contrario a la espectacularización y a la heroización. Ahora, sugerimos su análisis como texto, en el que, definiendo su estructura o articulación interna, descubriremos algo que en el primer visionado habremos percibido perfectamente, pero que, considerado con más aproximación, nos desvelará los mecanismos internos propios de la narración. Nos referimos al despiece de lo que, para entendernos, podemos calificar como sintaxis. ¿Quién es el narrador?, y, por lo tanto, ¿desde qué punto de vista se expone el relato? Ésta sería la primera pregunta a proponer. A continuación seguiríamos con el recurso utilizado en el filme para significar la coexistencia de dos tiempos: el presente, desde el que Geordie recuerda sus hazañas infantiles; y la puesta en escena de esta evocación, que también se conjuga en presente. Evidentemente, existe una pauta marcada en el inicio, que permite leer esta coexistencia de tiempos; y existe también un punteado de signos que recuerda al espectador que se trata de un tiempo pasado, confirmado definitivamente por el final del filme, en el que vuelve a aparecer el personaje adulto que abre la narración. Lo más interesante de esta propuesta de descodificación es que pone en evidencia otra vez lo que hay detrás del argumento o, más concretamente, lo que sustenta al argumento, otorgándole unas particularidades que, si bien tienen su paralelo en el lenguaje oral o escrito, están reflejadas, en este caso, por recursos puramente cinematográficos. De nuevo nos encontramos con un filme ideal para realizar este trabajo relacionado con la construcción de la ficción.

Sinopsis

Este filme responde a un esquema narrativo clásico construido a partir de modelos generados por otras películas como *La señora Miniver* (1942), *Las bicicletas son para el verano* (1983), *Las largas vacaciones del 36* (1976), o *Alemania, pálida madre* (1979), donde se plantea el tema bélico desde el punto de vista de la retaguardia, de las mujeres y los niños que esperan el retorno de los combatientes. John Boorman construye el argumento a partir de sus vivencias, de sus recuerdos infantiles, distorsionados en algún momento por la nostalgia y el propio paso del tiempo. Sitúa la acción en Londres, durante la Segunda Guerra Mundial, donde la vida cotidiana ha sido dolorosamente alterada



Esperanza y gloria

Ficha técnica

Título original: *Hope and Glory*.

Dirección: John Boorman.

Guión: J. Boorman.

Fotografía: Philippe Rousselot.

Montaje: Ian Craffor.

Música: Peter Martin.

Producción: Embassy Home Entertainment, Gran Bretaña, 1987.

Interpretación: Sarah Miles, David Hayman, Derrick O'Connor, Susan Woolridge, Sammi Davis e Ian Bannen.

Duración: 106 minutos.

• Recomendado para ciclo superior.

por el conflicto bélico. La ausencia del padre o del esposo, las largas colas para conseguir alimentos o combustible, las alarmas a media noche son, entre otros, los acontecimientos que la guerra provoca. Pero, a pesar del dramatismo de la situación, la mirada infantil del protagonista transforma la guerra en una gran aventura, puesto que gracias a ella puede disfrutar de mayor libertad y contemplar hechos extraordinarios que despiertan su alegría y su entusiasmo. A lo largo del filme, las escenas reales, filmadas con un estilo documental, se contrastan con otras, como el majestuoso vuelo del zepelín, el episodio de los peces muertos o el incendio de la escuela, que adquieren un tono fantástico y casi onírico, reproduciendo así los hechos desde el punto de vista de la imaginación infantil.

Como crónica personal de unos hechos

históricos, la Segunda Guerra Mundial, el filme permite valorar la relación entre la memoria personal y la Historia. Cuando los hechos registrados y relatados pertenecen a nuestro pasado reciente, se produce muchas veces un contraste entre las vivencias y recuerdos de los protagonistas y las explicaciones de los libros de Historia. Esta disimetría se incluye en una problemática más amplia acerca de las fuentes y documentación que normalmente se utilizan para escribir la Historia, y sobre cómo se transmiten estos conocimientos.

Relacionado con lo anterior, se destaca otro aspecto en el filme: la credibilidad de los recuerdos y el funcionamiento de la memoria. La película estructura, a través de las imágenes, un contraste entre la veracidad de los hechos y la subjetividad de los recuerdos. Así, se diferencian claramente ambos ámbitos, pero sin establecer una jerarquía de valores entre ellos. Se presentan como dos aspectos que se complementan y que cuestionan las divisiones rígidas y esquemáticas. También son historia las vivencias y recuerdos que tiene el niño protagonista, pues, en definitiva, el pasado histórico no es más que los recuerdos o las recreaciones del pasado que comparte una sociedad.

Actividades

Éstas son, pues, las recomendaciones didácticas que consideramos adecuadas para trabajar este filme en las aulas:

- A partir de las propias imágenes, determinar la diferencia entre los recuerdos personales y los hechos objetivos. Valorar desde qué perspectiva se nos muestran los distintos hechos y situaciones que nos relata el filme y con qué recursos (posición y movimientos de la cámara, iluminación, música, angulación, duración de los planos, etcétera).

- Valorar el filme como fuente de información acerca de los acontecimientos que narra, determinando a partir de qué elementos (visuales o sonoros) y situaciones (puntos de referencia) podemos situar históricamente los hechos.

- Comparar la película con otras de temática similar como *El imperio del sol* o *Adiós muchachos*. Analizar sus similitudes y diferencias en esa visión de la guerra como ritual de iniciación al mundo de los adultos.

- Indagar la opinión que ha suscitado el filme entre los alumnos a través del grado de identificación o reconocimiento que ha suscitado el protagonista. Concretar el trabajo en ejemplos de los momentos o escenas en donde se hayan identificado y de aquellos que les hayan resultado extraños. A través del resultado obtenido, comentar los factores que han intervenido para producir uno u otro efecto.

- Contrastar la realidad de los hechos narrados por el filme con otras fuentes de información utilizadas en clase. Distinguir

qué les han aportado cada una de estas fuentes.



Hatschipuh

Ficha técnica

Título original: *Hatschipuh*.
 Dirección: Ulrich König.
 Guión: U. König y Franz Marischka.
 Música: Fritz Muschler y Joe Kleindienst.
 Animación: Veljko Bikic y Stevica Zivkovic.
 Producción: Alemania, 1987.
 Interpretación: Adelheid Arndt, Henry van Lyck, Gust Bayrhammer y Jan Steinbeck.
 Duración: 90 minutos.

• Recomendado para ciclo inicial

Sinopsis

Este curioso y poco conocido filme, mezcla de dibujos animados e intérpretes, presenta una trama argumental relacionada con la ecología. Su interés reside, precisamente, en su temática, puesto que funciona como fábula moral y permite plantear, de forma asequible y divertida, los peligros y las consecuencias de las agresiones al medio ambiente, significando, asimismo, una defensa de la vida rural.

Los protagonistas son una familia de *butzemänner*, una especie de gnomos benefactores, que ayudan a una familia de campesinos amenazados por una inmobiliaria para que abandonen su casa y sus tierras.

Actividades

Puesto que la tradición relacionada con los pequeños espíritus benefactores del bosque está muy consolidada, tanto en la literatura como en el cine infantil, proponemos iniciar el trabajo mediante actividades alrededor de este tema, comparando los protagonistas del filme con otros personajes similares. En la misma línea, recomendamos también actividades de expresión para que se expresen las opiniones de los alumnos sobre la existencia de gnomos y de sus manifestaciones.

- En otra dirección, es evidente la fácil conexión que podemos establecer entre el problema planteado en la película, con otros fenómenos perceptibles relacionados con el entorno más próximo:

- a) Al comparar la vida en el campo con la de la ciudad.

- b) Al realizar una observación del barrio o del pueblo, constatando el crecimiento urbanístico de los últimos años.

- c) Al explicar las causas del abandono de algunas zonas rurales.

La granja de la familia protagonista, descrita como unidad de producción agrícola, es un modelo generalizable que permite que sea utilizada como referencia para plantear ejercicios de observación directa sobre:

- a) Los animales de la granja y sus crías.

- b) Los trabajos que en ella se realizan.

- c) Las herramientas y utensilios que se manejan.

- d) El tipo de cultivos y productos que se dan en ella.

- En el filme, los animales hablan. Lo hacen de forma divertida, imitando el sonido característico de cada uno. Añadimos a las sugerencias anteriores la de trabajar el vocabulario relacionado con los sonidos de



los animales, tanto las onomatopeyas como las definiciones de palabras (relinchar, ladrar, cacarear...).

— Las figuras de los abuelos y los niños se proponen casi siempre como modelos de inocencia. En la película, el abuelo es el único que conoce el secreto de los *buttermilk* y lo transmite a su nieto. Proponemos trabajar sobre las jerarquías familiares y realizar una pequeña encuesta en la que los abuelos o las abuelas sean la fuente de información.

— La actitud del abuelo en defensa de unos métodos más ecológicos se confronta con la del niño, mucho más asimilable a la modernidad. Este dilema, personificado en los dos protagonistas, puede hacerse extensivo al grupo-clase como tema de debate y reflexión, tomando en cuenta estos factores:

a) La importancia de los avances tecnológicos.

b) Su aplicación para la mejora de las condiciones de vida.

c) La propuesta, al grupo-clase, de la invención de un instrumento imaginario que libere algún esfuerzo o trabajo humano.

— Por supuesto, la técnica utilizada en el filme (la sobreimpresión de dibujos animados en una filmación convencional) merece detenerse en el tema de los dibujos animados y de los recursos de laboratorio para crear la sensación de esta *convivencia*.

hadas. Para ello, Rob Reiner recurre a un artilugio de guión — elaborado por William Goldman, en cuya obra se ha inspirado el director — que se constituye en la propuesta central de su filme: la figura del narrador en presente, que hace que la aventura discorra por sus propio trayecto, se interrumpa, vuelva atrás o avance hasta donde le convenga.

Actividades

Emprendremos las derivaciones didácticas de este filme con el propósito de conseguir la comprensión global de su propuesta; es decir, la doble intención manifestada en la coexistencia de los dos tiempos: el presente de la escena abuelo-niño y el presente del cuento.



Efectivamente, un niño adicto al vídeo y a la televisión acepta de mala gana que su abuelo empiece a leerle un cuento. Poco a poco, el cuento adquiere protagonismo en la pantalla, interrumpido de vez en cuando a voluntad del abuelo o por las preguntas del niño, que progresivamente se va rindiendo ante la fantasía y el interés de la aventura narrada. La virtud de este recurso no es sólo que nos recuerde periódicamente lo ficticio del cuento de hadas relatado por el abuelo — con una excelente puesta en escena llena de gracia y picardía —, sino que pone en evidencia las estrategias propias de cualquier narración, con sus intrigas, expectativas, inflexiones, sus momentos de clímax, con las frases-recurso, las repeticiones..., de tal forma que las reacciones del protagonista coinciden oportunamente con las del público infantil, que parece atrapado *in fraganti* en pleno deleite, o se ruboriza ante las cursilerías o los besos de los enamorados. Este juego que nos fuerza a alternar el distanciamiento y la implicación emotiva es sumamente interesante, por su excepcionalidad y por demostrar, en la práctica, el revés de la medalla, la cara oculta de la narración, tanto la literaria como la cinematográfica.

La película, además, puede considerarse como una reivindicación de la lectura de los viejos libros de aventuras (al fin y al cabo, lo que hace el abuelo no es más que iniciar a su nieto en el mundo de la lectura), y recordar lo importante que sigue siendo explicar historias en el actual mundo tecnificado.

— Para empezar, proponemos un cuestionario centrado en el comportamiento del niño y el abuelo:

a) ¿Le apetece al niño que el abuelo le lea un cuento?

b) ¿Qué está haciendo, antes de que llegue el abuelo?

c) ¿Qué responde, ante el primer intento del abuelo de leer *La princesa prometida*?

d) ¿Por qué crees que el niño interrumpe al abuelo cuando los protagonistas se besan?

e) ¿Por qué el niño interrumpe al abuelo en el episodio de la fosa de la desesperación? ¿Qué dice?

f) ¿Qué dice, cuando torturan a Westley?

g) ¿Qué sensación tiene el niño al final del relato del abuelo?

h) ¿Por qué, cuando el abuelo pretende evitar el relato de lo que ocurre al final de la historia con el príncipe y la princesa, el niño lo quiere oír?

— Proseguiremos con la descripción de los personajes y de su función en la narración: Westley, Buttercup, Inigo Montoya (el espadachín), el príncipe Humperdinck, el conde Rugen, Vizzini (el hombre calvo), Fezzik (el gigante). En este caso, nos interesa resaltar lo que tienen de arquetípico y fijarnos especialmente en el papel subsidiario que se otorga a las mujeres en los cuentos de hadas, aunque, en este caso, el personaje de la princesa tenga unos matices de excepción:

a) ¿Por qué Inigo Montoya, Fezzik y Vizzini van siempre juntos?

b) ¿Conoces otro tipo de personajes de

La princesa prometida

Ficha técnica

Título original: *The Princess Bride*.

Dirección: Rob Reiner.

Guión: William Goldman.

Fotografía: Adrian Biddle.

Montaje: Robert Leighton.

Música: Mark Knopfler.

Producción: Act III Productions, EE.UU., 1987.

Interpretación: Peter Falk, Cary Elwes, Robin Wright, Christopher Sarandon, Wallace Shawn, Mandy Patinkin, Christopher Guest, André The Giant y Peter Cook.

Duración: 100 minutos.

• Recomendado para ciclos inicial y medio.

Síntesis

Aunque en la película aparezcan piratas, princesas raptadas, rubias y hermosas, hábiles espadachines, forzudos capaces de derribar a un regimiento, brujos, hechiceros, príncipes malvados, torturas despiadadas, conjuros, proezas, luchas, besos y final feliz, *La princesa prometida* se puede considerar, sin duda, un filme desmitificador del género de aventuras y de los cuentos de

cuentos o películas que se parezcan a ellos?

c) ¿Cuáles son las cualidades de Wensley?

d) ¿Y las de la princesa?

e) La princesa, ¿se parece a alguna otra princesa de cuentos o películas?

f) ¿Cuáles son las frases que Wensley siempre dice a la princesa?

g) ¿Qué dice Iñigo Montoya muy a menudo?

h) ¿Quién es, en realidad, el pirata Roberts?

i) ¿Qué crees que es el amor verdadero para los personajes del cuento?

j) ¿Qué frase utiliza el abuelo para terminar el cuento?

– Podremos continuar con propuestas creativas, por ejemplo, proponerles la construcción de rimas sencillas (siguiendo los ejemplos de los diálogos del gigante) o realizar una selección de las más conocidas. Lo mismo se puede hacer con los acertijos. En el terreno de la expresión oral o escrita, sugerimos también inventar argumentos con heroínas activas, valientes e imprescindibles, como forma de subvertir los arquetipos sexistas tradicionales.



La quimera del oro

Ficha técnica

Título original: *The Gold Rush*.

Dirección: Charles Chaplin.

Guión: Charles Chaplin.

Fotografía: Rollie Totheroh y Jack Wilson.

Decorados: Charles D. Hall.

Música: Charles Chaplin.

Producción: United Artists, EE.UU., 1925.

Interpretación: Charles Chaplin, Georgia Hale, Mack Swain y Henry Bergman.

Duración: 65 minutos.

• Recomendado para ciclos inicial y medio.

Sinopsis

Se trata de un filme realizado por Charles Chaplin, en 1925, que pone en escena la aventura de un personaje, frágil e indefenso que, siguiendo la migración de miles y miles de personas, se desplaza a las tierras de Alaska, seducido por la idea de enriquecerse gracias al oro que espera encontrar. El intento estará lleno de penalidades y situaciones de riesgo. Pero, en el fondo, la suerte persigue al esforzado protagonista, que consigue superar todos los peligros gracias a su infatigable constancia. Al final, materializará su quimera: poseerá el deseado oro, así como a la mujer de sus sueños. Chaplin se inspiró en la patética expe-

riencia de un famoso grupo, guiado por un tal Donner, que, perdidos e incomunicados en plenas montañas Rocosas, se vieron obligados a comerse los cordones de los zapatos y, llegados al límite, a practicar el canibalismo. El paisaje de Alaska fue reconstruido en los estudios de la United Artists. El equipo de rodaje estaba compuesto por 500 artesanos escénicos que utilizaron 200 toneladas de yeso, 285 de sal y 100 barriles de harina para simular la nieve y el hielo, así como cuatro inmensos contenedores llenos de confeti para las escenas de la tempestad. El tratamiento del filme es el habitual del estilo Chaplin. La mezcla de comicidad y toque melodramático, combinada con los efectos especiales —las célebres secuencias de la transformación de Charlot en un pollo gigante, la de la cabaña al borde del abismo—, la convierten en una

un trabajo, a partir de esta película). ¿Cómo trasladar en el tiempo una película tan lejana? Igual que cuando en el museo nos encontramos delante de un vestigio del pasado o ante una pintura antigua, nuestro papel de intermediarios entre la obra y los alumnos que se enfrentan, a menudo por primera vez, a un filme mudo, en blanco y negro, exige trazar una serie de estrategias para disminuir la distancia entre la obra y su percepción.

La quimera del oro es un filme suficientemente atractivo como para que su simple visionado seduzca a cualquiera. Pero esta impresión puede, en primer lugar, acentuarse, si llegan al conocimiento de los alumnos una serie de detalles e informaciones relacionadas con el proceso de realización del filme y, en segundo lugar, puede ser una fuente de motivación para adentrarse en las



de las películas más representativas del genial y autoexigente director y actor, que siempre la citaba como una obra de la que estaba satisfecho.

Empezamos con el comentario de este filme, porque presenta algunos de los retos que serán constantes cada vez que nos enfrentemos a un material cinematográfico con el objetivo de diseñar una situación didáctica relacionada con su visionado.

Primero, hay que situarlo en la época de su producción y plantearse, en consecuencia, el mejor modo de transmitir las características correspondientes al contexto histórico, con el fin de hacerlas comprensibles a alumnos de edades comprendidas entre los 5 y 8 años (las más indicadas para realizar

líneas sugeridas tanto por el argumento, como por las características formales del filme.

Actividades

Cuáles serían las aportaciones de carácter informativo que ayudarían a incrementar la experiencia del visionado del filme?:

– Datos y anécdotas sobre la vida y la obra de Charles Chaplin.

– Características generales de la producción cinematográfica anterior a la época sonora. (El filme se exhibe con una banda sonora añadida con música y la voz de un narrador.)

– Nociones básicas sobre la época y el

fenómeno recreado en el filme: el oro como valor económico y como formación mineral, las migraciones, y la riqueza y la pobreza.

– Actitudes y modelos descritos: la solitud, la valentía, el espíritu aventurero, el ingenio y el trabajo.

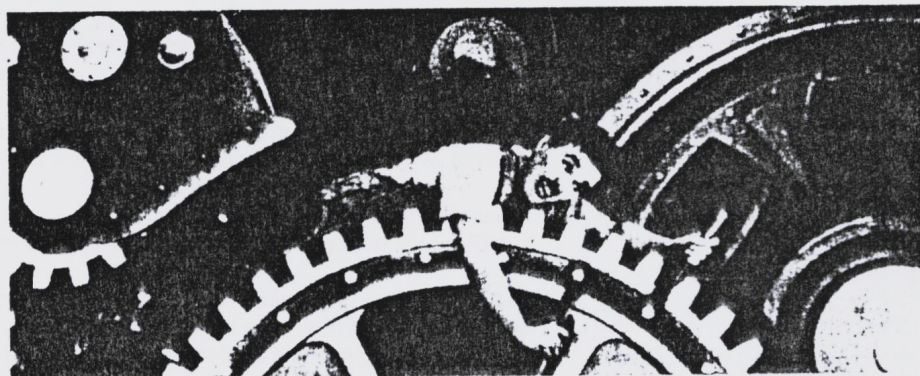
– Descripción de los procesos habituales para realizar los trucos empleados en el filme (transparencias, maquetas, efectos meteorológicos, decorados...).

Este es un claro ejemplo demostrativo de que el descubrimiento de los trucos o el artificio que se esconde detrás de las escenas más llamativas o impresionantes no sólo no resta encanto a la vivencia del filme, sino que permite intensificarlo. Es decir, los niños pueden admirarse de que el protagonista, apremiado por un hambre feroz, decida cocinar su bota y comérsela como si se tratase de un manjar exquisito, pero si saben además —como en el fondo ellos mismos suponen— que la bota en cuestión no era de cuero sino de sabrosa regaliz, sentirán una doble admiración: la de su primera impresión al ver el fragmento y la del reconocimiento de la calidad de la simulación y del ingenio del realizador.

En el terreno de las actividades creativas a proponer, el filme se presta a ser tomado como modelo de elaboración de gags y será fácil sugerir experimentaciones a partir de métodos simples, explorando sus variantes cómicas mediante recursos gestuales, realizando directamente imitaciones de la forma de interpretar de Chaplin o llevando a cabo nuevas versiones de algunos de sus fragmentos, como el del baile de los panecillos. Del mismo modo y conservando el filme como referencia, podremos insinuar otros argumentos basados en quimeras parecidas, otros finales para el filme y otras formas de solucionar las escenas más significativas.

Por último, e incidiendo de nuevo en el carácter modelico del filme desde el punto de vista de su aplicación didáctica, resaltamos que se trata de una obra cuya reflexión no puede eludir algunas consideraciones relacionadas directamente con la ficción. Ni por su tono cómico, ni por su ambientación, ni por sus aspectos fantásticos, de ninguna manera puede interpretarse el filme como un retrato, una crónica o un testimonio de una época o unos hechos, a pesar de su referencia a un acontecimiento verídico. Con lo cual, circunscribimos necesariamente nuestra atención al filme en sí mismo, en tanto que fabulación. Los trucos de puesta en escena, los efectos especiales, la interpretación y el cartón-piedra poco disimulado son los elementos que, puestos en evidencia, definen claramente qué tipo de distancia existe entre esa recreación y la pura realidad.

Por otra parte, existe un segundo aspecto que podemos tomar como ejemplo de la dimensión exacta de su puesta en escena. Nos referimos al doble papel de Chaplin como director e intérprete, duplicidad que practicó casi siempre. Si nos planteamos



una explicación de lo que se esconde detrás de un filme, antes de su realización, durante el rodaje y en su fase de posproducción, éste será un caso en el que el desdoblamiento de Chaplin en dos papeles, uno de ellos visible y el otro escondido tras la cámara, nos puede ayudar a transmitir las características y las curiosidades de cada uno de ellos. Por extensión, esta clarificación nos servirá para delimitar la imagen de Chaplin director/actor y la de Charlot, el personaje creado por Chaplin. Los recursos gráficos, que en este caso son de fácil localización, clarificarán también el tema.

Aunque existe un filme sobre su biografía, recomendamos la serie realizada por Kevin Brownlow *Chaplin desconocido*, donde se reúne una amplia selección de imágenes de archivo muy ilustrativas de su vida y de su trabajo cinematográfico.

Las escenas más significativas del filme, en las que se puede centrar el estudio, son las siguientes:

- El banquete de la bota.
- La lucha contra el oso.
- El primer baile del protagonista con la chica.
- La lucha contra la tempestad.
- La cabaña al borde del precipicio.
- El baile de los panecillos.

Sinopsis

Charlot trabaja en la cadena de montaje de una gran fábrica. La monotonía del trabajo le provoca un ataque de locura. Cuando sale de la clínica donde le han recluido, no tiene trabajo. Por error, le confunden con el dirigente de una manifestación comunista, lo detienen y encarcelan. Al salir, sigue sin trabajo. Conoce a una chica tan pobre como él y deciden vivir juntos. Pero un nuevo trabajo de vigilante nocturno le conduce otra vez a la comisaría. Mientras, la chica consigue trabajo para ambos en un gran café. Cuando todo parece normalizado, la policía descubre a la chica, que se había escapado de un reformatorio, y los dos deben huir de nuevo, prosiguiendo en su búsqueda de una vida mejor.

En 1935, hacía mucho tiempo que la época muda había quedado atrás (desde 1927). Pero Chaplin se atrevió a realizar una película muda. En realidad, había preparado diálogos para cada escena, pero al final no los utilizó. Sólo grabó música y efectos sonoros. En el filme, aparecen las primeras palabras habladas de todas sus películas, hasta la fecha. Se trata de las que pronuncia en la pantalla del televisor el dueño de la fábrica, increpando al personal para que vaya más rápido. En la secuencia final del café, Charlot habló por primera y última vez en pantalla.

El contexto histórico del momento de la producción del filme está presidido por el final de la depresión iniciada con la caída de la Bolsa en 1929 y por la emergencia del *New Deal* propuesto por Roosevelt, que ganó las elecciones en 1932. En Europa, el fascismo estaba en plena expansión; en la Unión Soviética, se asistía a la degeneración del leninismo. Se trataba de unos años en los que la izquierda intelectual estaba llena de fuerza, y su influencia se extendía por todo el mundo. Incluso Hollywood inició un período de filmes políticos o politizados.

Chaplin estaba en una etapa de crisis por su vivencia de la inestabilidad política mundial y por sus dudas personales ante un cine que no aceptaba, desde que se inició la época sonora. En *Tiempos modernos*, el director sitúa a su personaje cara a cara con la realidad histórica, aunque no intenta un análisis revolucionario de la crisis. Se propone sólo desarrollar el argumento del



Tiempos modernos

Ficha técnica

Título original: *Modern Times*.
 Dirección: Charles Chaplin.
 Guión: Charles Chaplin.
 Fotografía: Rollie Totherot e Ira Morgan.
 Decorados: Charles D. Hall y Russell Spencer.
 Música: Charles Chaplin y Alfred Newman.
 Producción: United Artists, EE.UU., 1936.
 Interpretación: Charles Chaplin, Paulette Godard, Henry Bergman, Allan García y Chester Conklin.
 Duración: 85 minutos.

- Recomendado para ciclos medio y superior.

maquinismo (surgido de la concepción taylorista: uso máximo de las herramientas, supresión de cualquier gesto inútil, pensar poco o nada en lo que se hace...) y sus efectos en el mundo obrero. Y conduce su exposición en el terreno de la farsa hasta sus últimas consecuencias, sin dejar de tratar con respeto y decisión los temas de fondo de una realidad social que observa con un agudo sentido crítico. Por primera vez en su obra, Chaplin trasciende el protagonismo individual de su personaje constante, dando cabida también a otros pobres, a otros proletarios, aunque en la conclusión del filme sigue las pautas del final feliz más convencional, con la huida del vagabundo y la chica lejos del mundo opresivo e injusto descrito anteriormente.

La película estuvo prohibida en muchos países (en Italia y Alemania, evidentemente, y luego en la España franquista). Por esto, son significativas las declaraciones del propio Chaplin:

«Los dictadores parece que crean que el filme es comunista. Es absolutamente falso. En vista de los acontecimientos recientes, no me sorprende la prohibición. Pero nuestro único propósito era divertir. Se trata sólo de mi viejo personaje, en las circunstancias de 1946. Como actor, no tengo objetivos políticos. El filme parte de una idea abstracta; de un impulso para decir algo sobre la forma en que la vida es manipulada y canalizada, y en la que los hombres se transforman en máquinas...»

Actividades

El caso de *Tiempos modernos* es el de un filme que, sin proponérselo, contiene un planteamiento didáctico proveniente de su esquematismo y de la claridad con que Chaplin pone en escena situaciones e incluso conceptos que normalmente explicamos desde la abstracción o la teoría. Las propuestas de trabajo en relación a este filme son siempre muy bien recibidas por parte del profesorado, puesto que, además, los temas tratados forman parte de los programas oficiales de los cursos de ciclo medio y superior. Al margen, pues, de las evidentes conexiones con el maquinismo, con la crisis económica, con los conflictos laborales y sociales y con el conocimiento del período histórico referido en el filme, detallamos a continuación una serie de sugerencias:

- Proponer que los alumnos digan qué les sugieren las primeras imágenes de la película (el montaje que presenta en paralelo el rebaño con la entrada de obreros en la fábrica).
- Pensando en la máquina de comer, imaginar situaciones o acciones que pudieran sustituirse por máquinas.
- Comentar las ventajas y las desventajas de la máquina de comer.
- Inventar canciones con letra incomprensible, parecidas a la canción de Charlot.
- Describir los *gags* del filme, realizando ejercicios de expresión escrita.
- Observar con detalle (en un segundo

visionado de fragmentos) las escenas más significativas y analizar el uso del sonido (música y efectos).

- Definir las características físicas y psicológicas de Charlot como personaje.
 - Proponer algún trabajo de búsqueda de documentación sobre la vida y la obra de Charles Chaplin.
 - Buscar ejemplos de otros intelectuales o artistas comprometidos con los conflictos de su tiempo.
- Las escenas más significativas que nos pueden ayudar en la utilización didáctica de este filme son las siguientes:
- Las primeras imágenes de la película: reloj/rebaño de corderos/entrada de los obreros en la fábrica.
 - El ensayo de la máquina de comer.
 - La de la máquina que atrapa a Charlot entre sus engranajes.
 - La sesión de patinaje en los grandes almacenes.
 - La manifestación en la que Charlot es confundido con un líder obrero.
 - La del restaurante, con su dificultad para llegar a la mesa que ha de servir.
 - La interpretación de la canción con letra incomprensible.

SECUNDARIA OBLIGATORIA



Cinema Paradiso

Ficha técnica

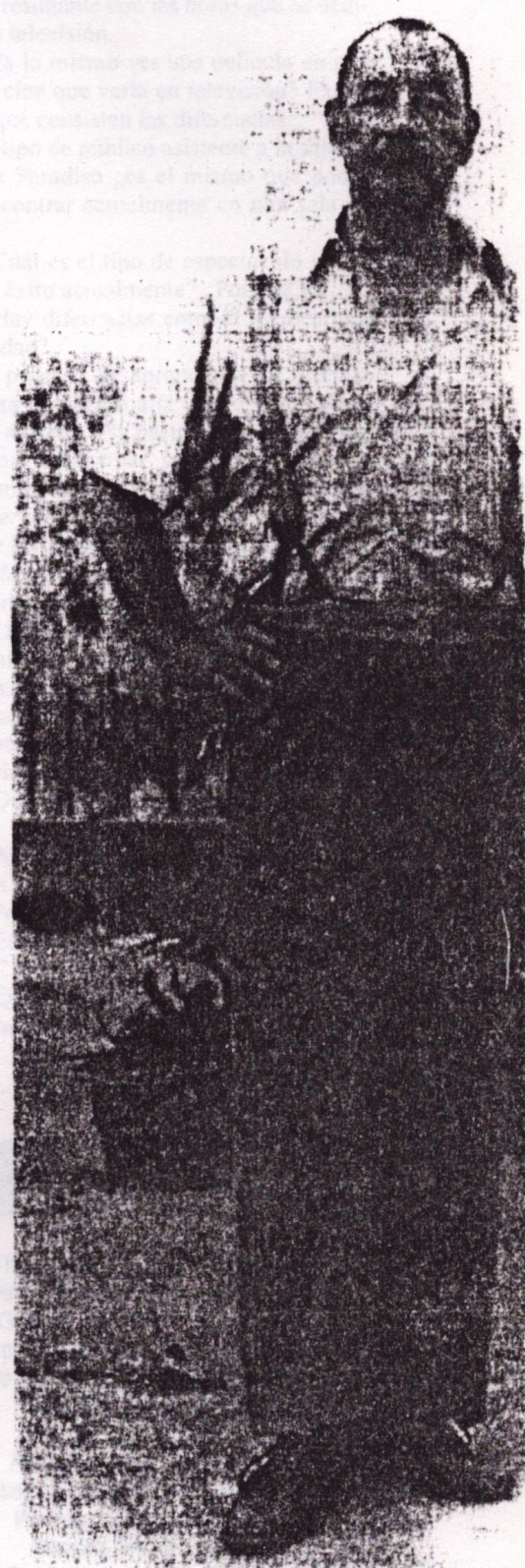
Título original: *Nuovo Cinema Paradiso*.
 Dirección: Giuseppe Tornatore.
 Guión: Giuseppe Tornatore.
 Fotografía: Blasco Giurato.
 Música: Ennio Morricone.
 Producción: Franco Cristaldi para Les Filmes Ariane, TF-1, RAI-3, Italia/Francia, 1989.
 Interpretación: Jacques Perrin, Philippe Noiret, Brigitte Fossey y Salvatore Cascio.
 Duración: 155 minutos.

Sinopsis

Esta película es un claro homenaje al cine como fenómeno social y como medio de aprendizaje, de iniciación a la vida. Desde él se nos habla de la magia del cine, de la fascinación que producen las imágenes en su protagonista, a través de un desdoblamiento del acto que estamos realizando: la representación del mismo hecho de mirar. Este ejercicio metadiscursivo no es un simple juego retórico, sino un intento de encontrar la posible esencia del cine en el hilo invisible que ata la mirada del espectador a la pantalla.

Con una cierta actitud nostálgica —ya

sabemos que el único paraíso verdadero es el paraíso perdido— y utilizando claras referencias autobiográficas, Giuseppe Tornatore reproduce los cambios y la evolución de una pequeña comunidad rural de Sicilia a través del público asistente a la sala de cine. Recuperando las imágenes que conserva en los ojos, va recorriendo su trayectoria vital, desde su infancia a la adolescencia, convocando todas las películas que guarda en su memoria. A través de estos fragmentos filmicos, se nos muestra todo un período de la historia del cine que, a la





vez, es parte de su propia historia y del resto de la comunidad. La historia del cine queda conformada, así, como parte integrante de la memoria colectiva, depositaria y configuradora de los sueños y vivencias que determinan nuestra identidad y experiencia. La herencia que recibe finalmente Salvatore de su maestro y guía es un legado emotivo que simboliza la respuesta que se plantea desde el inicio de la película: ¿qué es el cine? El montaje de fragmentos que Alfredo le deja refleja todo lo que le había escondido, los trozos de películas censura-

das por el cura del pueblo, una auténtica antología de besos en el cine. Así se hace presente el pasado, pero un pasado que ya es un tiempo irrecuperable e irrepetible. Evidentemente, el cine ya no es el centro de la vida social, pero la pérdida de su hegemonía no es motivo de lamento o de esperanza inútil.

Hablar de la crisis del cine desde el propio cine deja de ser el ejercicio de la nostalgia para convertirse en un elemento crítico del momento presente. El cine siempre existirá, como dice L. Miguel Company, mientras exista esta imagen ilusoria llamada yo. A través del cine, vemos representados nuestros deseos y nuestras fantasías, que a la vez son compartidos por el resto del público en la total oscuridad de la sala.

Actividades

Éstas son las propuestas para analizar este filme:

- Elaborar una cronología de los acontecimientos sociales y políticos indicados en la película, señalando a través de qué escenas o situaciones se reflejan.

- Relacionar cuáles son las películas más aplaudidas por los espectadores de la sala de Cinema Paradiso. Buscar información sobre ellas en la *Historia del cine italiano*, de Gian Piero Brunetta (Marsilio ed., 1989):

- a) ¿A qué género pertenecen estos filmes?

- b) ¿Existe alguna relación entre el tipo de película y el contexto social?

- Analizar las vinculaciones entre el cine y la sociedad, planteando el arte cinematográfico como configurador y reflejo de actitudes y mentalidades:

- a) Una historia del cine, ¿es útil para comprender los cambios sociales y políticos de nuestro siglo? Explicar las razones de la respuesta.

- b) ¿Cuáles son las películas actuales de más éxito? Sacar conclusiones de la respuesta.

- c) ¿Qué tipo de influencia tiene el cine en la infancia del protagonista del filme?

- d) Explicar alguna película que se recuerde especialmente y comentar el porqué.

- e) Citar alguna película reciente que haya tenido un gran impacto en el público infantil. Comparar el resultado, con el tipo de películas que entusiasman a Totó. Puntualizar sus referencias según el tipo de héroe que representen.

- Considerar los cambios detectados en el filme respecto a la actitud y la asistencia del público:

- a) ¿Por qué la gente deja de ir al cine?

- b) ¿Podemos hablar hoy en día de crisis del cine?

- c) Analizar cuáles son los motivos del cambio y el papel que en él desempeña la televisión.

- d) Realizar una encuesta donde se detecte la asistencia al cine, la frecuencia y el tipo de filmes preferidos. Comparar el

tiempo resultante con las horas que se dedican a la televisión.

- e) ¿Es lo mismo ver una película en una sala de cine que verla en televisión? Explicar en qué consisten las diferencias.

- f) El tipo de público asistente a la sala de Cinema Paradiso ¿es el mismo que podemos encontrar actualmente en una sala de cine?

- g) ¿Cuál es el tipo de espectáculo social de más éxito actualmente? ¿Por qué?

- h) ¿Hay diferencias entre el medio rural y la ciudad?

- El proceso de aprendizaje de Totó es una clara iniciación a la vida a través de la guía de Alfredo y su pasión por el cine. Proponemos reflexionar sobre este aspecto, recordando también otras películas como *La mujer del teniente francés*, *La rosa púrpura de El Cairo*, *Dulce libertad*, y *El espíritu de la colmena*.

- Como complemento, sugerimos la lectura de *Discursos interrumpidos*, de Walter Benjamin; *Lo obvio y lo obtuso*, de Roland Barthes; y *El cine o el hombre imaginario*, de Edgar Morin, señalando a continuación qué aspectos positivos y negativos destacan en la relación entre cine y espectador:

- a) ¿Qué efectos tiene el cine en el espectador?

- b) ¿Por qué ejerce tanta fascinación sobre algunos espectadores?

- c) ¿Por qué vamos al cine?

- d) ¿Es el cine, realmente, una fábrica de sueños?

- e) ¿Quién es el que controla o produce estos sueños?



Cyrano de Bergerac

Ficha técnica

Título original: *Cyrano de Bergerac*.

Dirección: Jean-Paul Rappeneau.

Guión: Jean-Paul Rappeneau y Jean-Claude Carrière, basado en la obra homónima de Edmond Rostand.

Fotografía: Pierre L'Homme.

Música: Jean-Claude Petit.

Producción: René Claitmen y Michel Seydoux, para Hachette

Première, Groupe Europa 1,

Caméra One, Filmes A 2,

D.D. Productions y UGC, Francia, 1990.

Interpretación: Gérard Depardieu,

Anne Brochet, Vincent Perez

y Jacques Weber.

Duración: 138 minutos.

Sinopsis

Este filme, de Jean Paul Rappeneau, es una fiel adaptación de la obra teatral escrita por Edmond Rostand, en 1897. Desde el momento de su estreno, en el teatro de La Porte Saint-Martin de París, también un 28



de diciembre, como el día de la primera sesión pública del cinematógrafo, *Cyrano* siempre ha recibido el aplauso del público, convirtiéndose en una de las obras más representativas del teatro francés antes de la Primera Guerra Mundial. El éxito y la popularidad de esta obra escrita en versos alejandrinos sobrepasan su carácter local para transformarse en un símbolo universal del triunfo del espíritu frente a los condicionantes físicos y sociales.

El trabajo de adaptación que le planteó a Jean-Paul Rappeneau una obra como ésta, tan conocida por el público, especialmente el francés, fue resuelto mediante una ingeniosa puesta en escena que permite que el texto se expanda en el espacio de la mano de unos actores que dan credibilidad a los personajes.

José Luis Guarner (*La Vanguardia*, 4 de marzo de 1991), se refería, concretamente, al trabajo de Gérard Depardieu con estas palabras:

«Expresa bellamente las contradicciones de Cyrano, hace convincentes sus caprichosos saltos de humor, capta perspicazmente la angustia y el temor a la humillación que se esconden tras la insolente fachada del personaje».

Pero no tan sólo el trabajo interpretativo acoge magistralmente las diversas capacidades expresivas del texto, sino que la obra de dirección en su conjunto, desde el guión al rodaje y al montaje, es un ejemplo de habilidad narrativa en su conjunto. En este *Cyrano* se alternan distintos registros, según se trate de escenas abiertas a la acción o momentos de intimidad amorosa, ejerciendo sobre el texto todas las capacidades propias del cine. Este tipo de trabajo tan distinto del denominado *film d'art*, aquel que respetaba la escena teatral y la devolvía tal cual a la pantalla, convierte al filme de Rappeneau en un vendaval de recursos y de nuevos caminos expresivos

dentro del terreno de la adaptación. Otro aspecto significativo, en este apartado, consiste en la no sumisión total al texto; es decir, si hay respeto, pero también selección conveniente a su trasposición al lenguaje filmico.

Tratándose de una obra escrita hacia finales del siglo XIX, que recrea libremente la vida de un pensador de ideas avanzadas nacido a principios del siglo XVII, denominado Savinien Cyrano de Bergerac, y que escribió obras científicas como *Viaje a la Luna*, citada por el propio personaje, el filme obliga a una referencialidad histórica. Esta construcción de referentes históricos la encontramos en el tratamiento del color, la iluminación y en el tipo de encuadres, aludiendo claramente a la pintura naturalista de la época.

Actividades

Para empezar el trabajo en el aula, proponemos acercarnos desde distintos ámbitos:

• Acerca de la obra.

– Contextualizar la obra de Edmond Rostand dentro de la historia del teatro europeo de finales del siglo XIX.

– Valorar el estilo literario de la obra: su versificación y los diferentes registros utilizados para expresar el ingenio y los sentimientos de Cyrano.

– Valorar también la importancia del trabajo interpretativo de los actores.

• Acerca del contexto histórico.

– Considerar el contexto histórico del argumento de la obra (1640-1655, en el último acto) a partir de las referencias aludidas en el filme.

– Destacar la extrañeza que puede producir que un personaje del siglo XVII hable de las diversas maneras de ir a la Luna.

– Establecer la importancia de que un autor del siglo XIX, como Edmond Ros-

tand, recree un ambiente del siglo XVII en su obra sobre el personaje de Cyrano.

• Acerca del personaje.

El heroísmo de Cyrano no se presenta como un modelo inasumible, sino que es el resultado de fuerzas opuestas, de la valentía y la debilidad que todas las personas poseemos. Cyrano es el reflejo de lo que desearíamos ser y de lo que realmente somos.

– Hacer un retrato del personaje y valorar su evolución a lo largo de la obra.

– Destacar las cualidades físicas, morales e intelectuales del personaje

– ¿Qué aspectos de su conducta y de su actitud amoroso-caballeresca resultan más significativas y emblemáticas del personaje?

• Acerca de la puesta en escena.

Puesto que *Cyrano de Bergerac* era en principio una obra de teatro, se ha de tener presente que el resultado en la versión cinematográfica es fruto de una adaptación entre dos medios de representación que exige un trabajo de puesta en escena. Veamos un ejemplo:

– En la primera secuencia, cuando el público se dirige al teatro para ver una representación de *La Clorise*, interpretada por el actor Montfleury, el espacio y los personajes son tratados por la cámara de una forma muy expansiva, que nos permite, como espectadores, circular por el espacio donde se desarrolla la acción. En cambio, en una escena teatral, este episodio ofrecería, por las propias características, una visualización distinta.

– La puesta en escena, a través de la iluminación, los movimientos de cámara, la música y los sonidos, ayuda a distinguir las escenas de amor de aquellas de *capa y espada*, no sólo por el contenido, sino por la forma como están filmadas. Aconsejamos destacar las diferencias entre una y otra.



El nombre de la rosa

Ficha técnica

Título original: *Der name der Rose*.

Dirección: Jean-Jacques Annaud.

Guión: Gerard Bach, Alain Godard, Howard Franklin y Andrew Birkin, según la novela homónima de Umberto Eco.

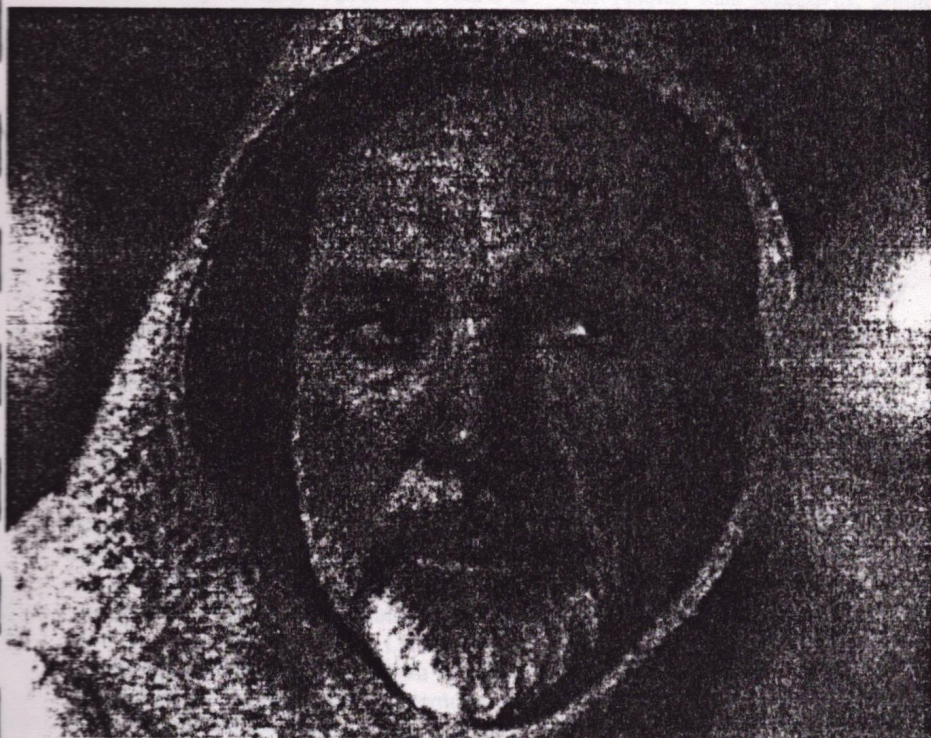
Fotografía: Tonino Delli Colli.

Música: James Horner.

Producción: Bernd Eichinger, para Neue Constantin Filme, Filmes Ariadne y Cristaldi Filme, República Federal Alemana/Francia/Italia, 1986.

Interpretación: Sean Connery, Christian Slater, Feodor Chaliapin, F. Murray Abraham y Michael Losdale.

Duración: 120 minutos.



Sinopsis

Este filme, tal como lo define su propio autor, «es un tejido de otros textos, un poliaco de citas, un libro hecho de libros. Puede definirse como homenaje a la intertextualidad de la narración, una ilustración al principio de Batjín, según el cual un texto no existe de manera simple, sino que viene generado por otra estructura, otro texto. Nos encontramos en el ámbito de una *semiosis ilimitada*, contextual, interpretativa y abierta».

El lector, a modo de «joven Adso», es educado en la ciencia de los signos a lo largo de todo el libro. El protagonista, Guillermo, ya nos advierte de que los signos remiten a otros signos y que, por tanto, el problema no estriba en entender cada uno de los indicios, sino en acertar la exacta relación entre ellos.

Esta novela, definida como *speculum libri*, elabora su cosmología a través del contexto histórico del siglo XIV. Por tanto, podríamos definirla como *novela histórica*, pero tomando dicha acepción en un sentido muy amplio, tal y como la define el propio autor:

«Creo que una novela histórica no sólo debe localizar en el pasado las causas de lo que sucedió después, sino también delinear el proceso por el que esas causas se encaminaron lentamente hacia la producción de sus efectos».

Así, encontramos dentro de un cuadro verdadero personajes de la ficción que se comportan al modo de la época histórica y de la evolución del pensamiento; es decir, como posteriormente las ideas medievales se han ido enlazando, generando nuevos planteamientos. Guillermo de Baskerville es una multitud de personajes, iniciados con

Bacon y Occam, prolongados a través de Holmes hasta el hombre actual, desconcertado ante el caos recién descubierto por la nueva ciencia. En mayor o menor medida, todos los personajes actúan como vehículos desde donde podemos contemplar el mundo e identificarnos con sus actitudes y visiones ante la realidad.

Para recorrer la narración y su traducción filmica señalamos un eje central: la contraposición entre *lo viejo* y *lo nuevo*, entre las ideas y actitudes caducas y aquellas que anuncian un sistema de pensamiento innovador. A lo largo de toda la obra, se abordan temas y cuestiones centradas en la lucha entre estos dos polos. Ante una actitud renovadora, abierta, plural, se opone otra de carácter conservador, autoritaria, inmovilista. Vemos, así, surgir un nuevo orden enfrentado al viejo, convertido ya en un pálido reflejo de un mundo en descomposición que se niega a desaparecer.

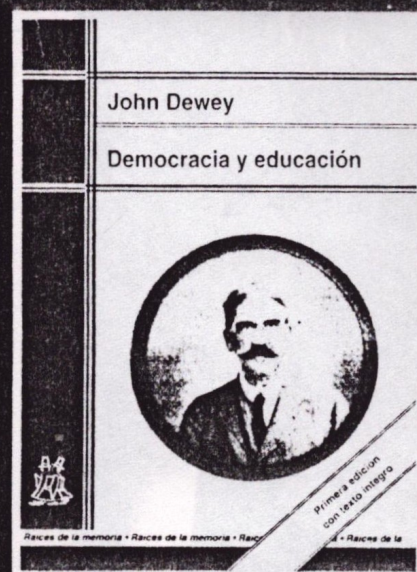
Esta pugna entre lo viejo y lo nuevo aparece reflejada tanto en la propia trama policial, en el nuevo método de indagación de Guillermo de Baskerville, como en los supuestos teóricos que sirven de base a sus investigaciones. El error inicial había consistido en interpretar los acontecimientos desde el viejo orden, desde un código preestablecido asegurado por la tradición (*El Apocalipsis*), mientras que lo importante es la relación plural entre los signos. Frente al rígido principio de autoridad, encontramos un método de interpretación basado en la pluralidad y la posibilidad, en constante confrontación con la experiencia.

En otro aspecto, vemos la misma oposición en otra confrontación: la razón contra la fe incuestionada, el poder civil frente a la potestad eclesiástica (el Papado contra el Emperador), el *realismo* frente al *nominalismo*, la escolástica tomista frente a sus



EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12
Teléf. 448 09 26
28004 MADRID

NOVEDADES:



Janet Sh. Hyde

Psicología de la mujer
La otra mitad
de la experiencia humana



J. Halliday

**Educación, gerencialismo
y mercado**



detractores y críticos, la pobreza frente a la riqueza, la risa contra la gravedad jerárquica del poder, etc.

Actividades

Seguidamente, detallamos algunas indicaciones orientativas para analizar este filme. Dada la productividad del propio texto de la novela, resultaría empobrecedor constreñir su análisis a unas pautas fijadas. Por este motivo, hemos creído más oportuno apuntar sólo algunas líneas de trabajo:

— En primer lugar, es indispensable situar los acontecimientos en el contexto medieval del siglo XIV, explicando el enfrentamiento entre el poder civil (Imperio) y el eclesiástico (Papado), la controversia entre las distintas órdenes religiosas, los cambios económicos y sociales, la situación de los más desposeídos y sus luchas, etc.

— A partir de este marco histórico general, podemos remitirnos al mundo medieval que Umberto Eco nos recrea. La Abadía, a modo de microcosmos, representa el complejo mundo medieval donde podemos trazar el mapa de las actitudes y mentalidades de la época. A través de los personajes, podemos dibujar la contraposición social e ideológica de las principales corrientes de pensamiento.

— Otro aspecto a destacar es la referencia a otros textos. A través de las discusiones que mantiene Guillermo con Jorge, el bibliotecario, o con el inquisidor, encontramos citas, tanto implícitas como explícitas, de Aristóteles, Tomás de Aquino, Guillermo de Occam, Roger Bacon, Wittgenstein o Pierce. Lo antiguo queda imbricado en lo contemporáneo, como antecedente necesario de las reflexiones del hombre actual. Es interesante comentar y analizar al respecto el sentido de las palabras de Adso al final del manuscrito.

Otro tipo de alusión es el que se refiere a personajes literarios, como es el caso de Sherlock Holmes; o bien las referencias al universo literario de Borges. También encontramos citas de obras de la época, como los *Coena Cypriani*, a través del sueño de Adso.

— Concretando más los aspectos apuntados, sugerimos tratar el tema del lenguaje y la significación, tanto desde la perspectiva medieval (el problema de los universales y su relación con la teoría del conocimiento), como contemporánea (Saussure, Pierce, Wittgenstein, Austin, etc.).

— El tema de la risa puede tratarse desde la perspectiva de Batjín, quien, a partir de la contraposición entre lo cómico y lo grotesco, analiza el carácter subversivo del espíritu carnavalesco.

— El arte medieval nos apunta al tema del simbolismo, pudiendo rastrear con Panofsky los planteamientos y actitudes implícitos en este sistema de representación.

Todo el material y las propuestas que apuntamos nos ofrecen la posibilidad de detenernos en aspectos parciales que pue-

dan resultar más sugestivos, según el contexto de la clase, pero no hay que olvidar sus interpretaciones, señalando así la función transformadora y conformadora de la cultura sobre las pautas de conducta y las mentalidades.

Frankenstein de Mary Shelley



Ficha técnica

Título original: *Mary Shelley's Frankenstein*.
 Dirección: Kenneth Branagh.
 Guión: Steph Lady y Frank Darabont, según la novela de Mary Shelley.
 Fotografía: Roger Pratt.
 Música: Patrick Doyle.
 Producción: Francis Ford Coppola, James V. Hart y John Veitch, American Zoetrope, Japan Satellite Broadcasting Inc., The Indie Prod. Company, para Tri-Star Pictures, EE.UU., 1994.
 Interpretación: Robert de Niro, Kenneth Branagh, Thomas Hulce y Helena Bonham-Carter.
 Duración: 123 minutos.

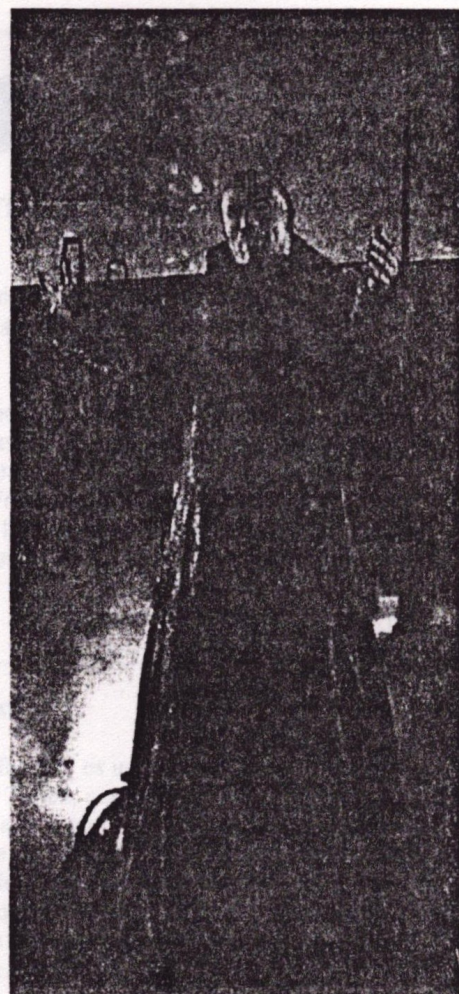
Sinopsis

Como claramente expresa el título del filme, Kenneth Branagh pretende devolver al mito de Frankenstein, recreado por el cine, su verdad original, tal y como lo concibió Mary Shelley en el verano de 1816, en villa Diodati (Ginebra), residencia de Lord Byron.

La intencionalidad del relato literario está explicitada en la segunda parte del título —*El moderno Prometeo*—, y su sentido se expresa a través de una cita del *Paraíso perdido*:

«¿Te supliqué yo acaso, Supremo Hacedor, que con arcilla me moldeases como hombre? ¿Solicité de Ti que me hicieses salir de la oscuridad...?»

Claramente, el relato es una singular reflexión sobre la condición humana, que adquiere todo su dramatismo al estar representada por un ser monstruoso, hecho de fragmentos y a quien no se le ha dado nombre. Como Prometeo con su asalto al cielo, Víctor Frankenstein intenta transgredir las leyes de la condición humana, realizando un acto que es privilegio del Sumo Hacedor. Desafiando cualquier límite, crea vida, pero el resultado no es una criatura perfecta, sino un ser monstruoso. Horrorizado por las consecuencias de su acto, abandona a la criatura a su suerte. Su propia obra acabará destruyendo a sus seres más amados y finalizará sus días perseguido por esa extraña criatura que le reclama un nombre y una



identidad que le permita vivir entre los humanos.

El filme de Kenneth Branagh altera algunos aspectos del argumento, como el protagonismo de Elisabeth, la novia y compañera de juegos infantiles de Víctor Frankenstein; o introduce nuevos personajes como Justine, la sirvienta que es acusada y condenada por brujería. Estas modificaciones, de hecho, no suponen alterar en profundidad el relato, sino explicitar un supuesto de la novela: la función del amor como única redención posible ante la transgresión cometida. En realidad, el relato es más contundente y tan sólo explícita como única salida posible la venganza de la criatura sobre su creador, pero el amor está presente inicialmente como actitud natural del hombre.

Siguiendo los pasos del *buen salvaje* rousseauniano, la criatura tiene buenos sentimientos hacia los demás, pero el rechazo que vive por su apariencia monstruosa le conduce al odio y a la destrucción. Kenneth Branagh expresa el espíritu de la obra al destacar en ella el carácter de fábula moral sobre la responsabilidad del género humano ante el progreso y los logros de la ciencia, pero el horror que puede provocar transgredir las leyes de la naturaleza se encuentra más matizado por otras cuestiones fundamentales, que apelan al sentido de la existencia humana, de la vida y de la muerte.

En relación a la novela, el filme trata de recrear cinematográficamente aspectos y

situaciones tan sólo apuntados e incluso elididos en la obra literaria. Como por ejemplo, todo el proceso de creación que en el filme de Branagh tiene una espectacular puesta en escena, o la detallada reconstrucción del medio familiar y social de Víctor Frankenstein.

Pero, en su intento de recrear a la criatura de Mary Shelley, el punto de referencia inevitable es la primera adaptación cinematográfica de James Whale, *Frankenstein* (1931) y su segunda recreación en *La novia de Frankenstein* (1935). La imagen de Boris Karloff es el referente inmediato de cualquier espectador al ver de nuevo el mito en las pantallas. La novedad del filme de Branagh consiste, precisamente, en romper esta imagen y ofrecer una figura alternativa para la criatura, que en este caso guarda una mayor fidelidad a la breve descripción de Mary Shelley. Las cicatrices que cubren el cuerpo de Robert de Niro son uno de los principales aciertos del filme, que, junto con el cuidado trabajo de ambientación y puesta en escena, consigue transformar el imaginario creado en torno al personaje.

La película está estructurada en dos partes claramente diferenciadas.

En la primera, se dibuja el carácter de Víctor Frankenstein, alejado de la imagen de científico loco y perverso que ofrecía el primer filme de Whale. La vida familiar de Víctor, la muerte de su madre en un parto a pesar de la ciencia médica, su relación con Elisabeth y con su hermano pequeño, su contacto con la ciencia de la época, sus inquietudes universitarias, etc., son los aspectos que van conformando su carácter. Explican su posterior evolución hacia la locura de intentar vencer a la muerte, de crear vida desobedeciendo los límites impuestos por la naturaleza.

En la segunda parte, vemos al personaje atormentado y amenazado por la monstruosidad de su obra. Él mismo acaba creando la destrucción de todo lo que ama, de todo lo que quería defender de la muerte. Un personaje trágico, sin duda, que acaba sucumbiendo al destino que quería transformar.

Actividades

El trabajo que proponemos sobre el filme orienta en una doble dirección: en relación al original literario, y respecto al conjunto de adaptaciones cinematográficas que han realizado directa o indirectamente sobre el personaje.

De hecho, la propia obra de Mary Shelley es la recreación de un mito, el mito del rebelde encarnado en Prometeo como artífice de la humanidad. Por tanto, es una lectura a partir del contexto de su época, el Romanticismo, que despierta del sueño de la Razón Ilustrada. En esta serie de lecturas posibles sobre el mito incluimos el filme de Kenneth Branagh, que apela no sólo a las creaciones literarias clásicas de Esquilo o los propios románticos como Percy B.

Shelley, sino también a las realizadas desde la contemporaneidad, como la de A. Gide o la de A. Camus en el ámbito literario, o el conjunto de filmes realizados desde la primera adaptación de Whale.

Proponemos, por tanto, las siguientes actividades:

- Valorar las distintas interpretaciones del acto creativo y del origen de la humanidad, en función del contexto cultural del momento en que se formulan.

- Considerar las distintas versiones que nos ha ofrecido el cine, fijándonos en la imagen que nos dan de la criatura y de Víctor Frankenstein.

Apuntamos, a continuación, una serie de filmes sobre el personaje de Frankenstein, que pueden utilizarse en el trabajo, teniendo en cuenta los distintos tipos de adaptación que suponen cada una de ellas, en relación a la obra o al filme de Whale, y a sus posibles utilidades (como símbolo, metáfora, parodia, etc.) dentro del nuevo relato en que se inscribe:

- *Frankenstein*, James Whale (1931).
- *La novia de Frankenstein*, James Whale (1935).
- *La maldición de Frankenstein*, Terence Fisher (1957).
- *El espíritu de la colmena*, Víctor Erice (1973).
- *El jovencito Frankenstein*, Mel Brooks (1974).
- *Victor Frankenstein*, Clavin Floyd (1976).
- *Blade Runner*, Ridley Scott (1981).
- *Remando al viento*, Gonzalo Suárez (1987).
- *Eduardo Manostijeras*, Tim Burton (1990).



Halfaouine

Ficha técnica

Título original: *Halfaouine, l'enfant des terrasses/Asfour stah*.

Dirección: Ferid Boughedir.

Guión: Ferid Boughedir, adaptado por Maryse Léon García y Nouri Bouzid.

Fotografía: Georges Barsky.

Música: Anouar Brahm.

Producción: Ahmed Baha Eddine Attia, Hassan Daldoul y Eliane Stutterheim, para CinéTéléfilms, Scarabée Films y France Média, Túnez/Francia, 1990.

Interpretación: Selim Boughedir, Mustapha Adouani, Rabia Ben Abdullah y Mohammed Driss.

Duración: 98 minutos.

Sinopsis

Halfaouine es uno de los barrios populares de Túnez, conocido por su gran plaza, frente a la mezquita de Sahed Etabaa, y por la calle de Halfaouine, un mercado siempre lleno de gente que desemboca en una plaza. Bab Souika, célebre porque allí es donde se inician las revueltas populares contra todo tipo de injusticias.

Esta descripción del lugar donde ocurre la historia no es una simple localización, sino el eje fundamental sobre el que se construye el relato. Boughedir explica que el proyecto de *Halfaouine* surgió después de visitar el popular barrio donde había vivido su abuelo.



Como observador distante, se dio cuenta de que allí, en aquel espacio de calles intrincadas y casas sin ventanas, podía captar algo, atrapar las creencias y valores de la sociedad magrebí y los conflictos que en ella se esconden. Estos espacios, como las callejas sinuosas y las casas abiertas hacia su interior, reflejaban el enclaustramiento de la mujer árabe, oculta su cara y su figura por los valores ancestrales de esa sociedad dominada por los hombres. Hombres y mujeres viven en espacios radicalmente distintos y sólo los niños, hasta cierta edad (por lo menos los chicos), pueden circular libremente entre ambos.

La historia de Noura, el protagonista del filme que acaba de cumplir 12 años, se desarrolla en esta geografía. Su espacio aún no está limitado y reglamentado por las costumbres. Puede disfrutar del mundo de las mujeres, reír en su compañía y ver sus cuerpos medio desnudos en los baños. Su mirada ya no es la de un niño, pero aún puede ocultarla y disimularla antes de ser expulsado definitivamente como adulto. El despertar de la sexualidad transforma, pues, ese mundo de mujeres, acogedoras y llenas de ternura, en un mundo fascinante y extraño que le atrae de forma inexplicable.

Pronto deberá abandonar y cambiar este paraíso de los sentidos por el mundo de los hombres, donde hay que aprender rápidamente a endurecerse.

Este tránsito de la adolescencia a la vida adulta queda reflejado en la película a modo de crónica relatada por el propio Noura. A través de su mirada, observamos las reuniones con las mujeres, sus encuentros en la calle con sus amigos, las celebraciones familiares, etc., un mundo exuberante de sentimientos y deseos, que se aleja de los tópicos occidentales sobre el mundo árabe. El espacio es, de hecho, el auténtico protagonista; un espacio dibujado por un punto de vista, el de Noura, que siguiendo las leyes elementales de la geometría nos da una perspectiva, una visión de lo que observa.

El interés del filme se encuentra precisamente en esta capacidad de la cámara para construir esta geografía de la mirada de Noura y, a través de ella, mostrar una reflexión crítica sobre ese mundo jerarquizado. Su mirada desvalida al ser expulsado del mundo de las mujeres y todavía no aceptado por el de los hombres es un interrogante crítico respecto a esta división y a sus consecuencias.

Las contradicciones entre los deseos y las normas también se expresan de forma festiva y transgresora. Así, los amores y encuentros furtivos en las azoteas, las bromas y las risas de las mujeres al sentirse miradas cuando tienden la ropa o ponen a secar los cereales, son un buen ejemplo de esa otra visión de la cultura árabe que nos transmite el filme. Acostumbrados a una determinada imagen de los países islámicos, donde el fundamentalismo y el terrorismo son sus notas dominantes, vemos en

el filme este espacio abierto de las azoteas, ese otro espacio construido sobre las casas (sobre la rigidez de leyes ancestrales), que permite un margen de tolerancia y de transgresión.

La película nos muestra un mundo distinto, una cultura diferente a la nuestra, respetando totalmente esta diversidad. Podemos extrañarnos ante determinadas costumbres y normas, pero en ningún momento dicha extrañeza se utiliza como espectáculo exótico, sino que se convierte, en cambio, en un reconocimiento de la diferencia a partir de nuestros propios hábitos y costumbres.

El mundo de las mujeres y de los hombres en el filme puede parecernos distinto, pero no ajeno al nuestro. Aceptar la diferencia es reconocer la *distinta* identidad del otro y, por lo tanto, considerarlo como semejante a nosotros. Esta oscilación entre la identificación y la extrañeza está perfectamente expresada en el filme a través de sus espacios, esos espacios aislados y compartidos, cerrados y abiertos, ocultos y llenos de luz; espacios, en definitiva, contrastados y oscilantes entre dos mundos, como el joven Noura entre las ensoñaciones infantiles y la sexualidad adulta. Esos mundos contrastados nos abren a ese espacio donde los deseos se contraponen violentamente con el peso de la ley y la autoridad.

Esta mostración dual y abierta refleja el carácter crítico y novedoso del filme, pues esa oscilación entre lugares que planteábamos se utiliza en la doble vertiente crítica e irónica. La denuncia social que el filme nos propone a través de la distancia crítica de un observador, el joven Noura, no está exenta de humor y de ironía, aspectos todos ellos reflejados en su estilo, a medio camino entre el documental y la comedia.

Actividades

Proponemos el trabajo sobre el filme a partir de esta dualidad que hemos apuntado: una dualidad referida al tema en relación a nosotros, espectadores occidentales; una dualidad entre hombres y mujeres, entre adolescentes y adultos, entre las normas y los deseos, entre el autoritarismo y la tolerancia; en definitiva, el análisis queda centrado en el modo de expresar este juego de ambivalencias a través de una representación determinada de los espacios; esos lugares simbólicos donde se depositan y se transforman los valores y creencias de una sociedad. Así pues, sugerimos los siguientes trabajos:

- Apuntar las escenas o secuencias más representativas de cada uno de los espacios en que se mueve Noura.

- Determinar en cada uno de ellos qué lugar ocupamos como espectadores; es decir, a través de qué posición contemplamos la escena o bien vivimos la situación reflejada.

- Valorar la diferencia que se establece entre hombres y mujeres, y comentar los momentos más significativos.

- Considerar las similitudes posibles entre nuestra cultura y la historia del filme.

- Analizar el carácter crítico del filme y contrastarlo con otros donde la jerarquía sexual de los hombres en la cultura árabe se expresa de forma distinta. A modo de ejemplo, sugerimos la película *No sin mi hija*, de Brian Gilbert (1990).

BACHILLERATO

1492. La conquista del paraíso



Ficha técnica

Título original: *1492: The Conquest of Paradise*.

Dirección: Ridley Scott.

Guión: Roselyne Bosch.

Fotografía: Adrian Biddle.

Música: Vangelis.

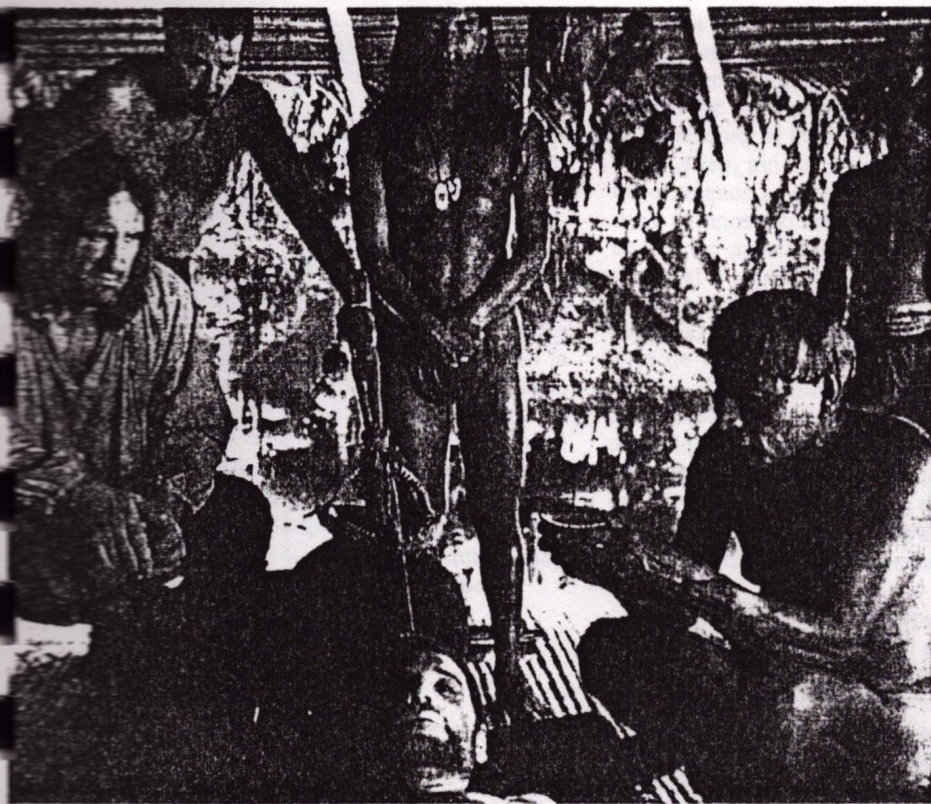
Producción: Ridley Scott, Alain Godman y Pere Fages, para Cyrk, Legende y Due West, Gran Bretaña/España/Francia, 1992.

Interpretación: Gérard Depardieu, Sigourney Weaver, Armand Assante, Ángela Molina y Fernando Rey.

Duración: 148 minutos.

Sinopsis

En este filme, dirigido por Ridley Scott, se plantea el tema del descubrimiento de América desde una perspectiva innovadora con respecto al tratamiento presente en otras realizaciones. Efectivamente, tanto en *Cristopher Columbus*, de David MacDonald (1949), o su réplica *Alba de América*, de Juan de Orduña (1951), habían determinado unos principios cinematográficos —estéticos o temáticos— muy concretos, que ofrecían una visión falsamente crítica, en el primer caso, e inocentemente hagiográfica, en el segundo. De hecho, en este sentido hay un vacío cinematográfico importante hasta llegar al esperado año del V Centenario. Con motivo de esta celebración, se retoma la polémica y el debate en torno al sentido de la efeméride. En él participan, desde diversos espacios, opiniones que elaboran en cada caso una particular visión de la trascendencia del Descubrimiento. Fueron muchas las voces que se dejaron oír, muchos los estudios historiográficos ventilados. En este escenario, también el cine manifestó su posición de la mano de filmes como *Cristobal Colón, el descubrimiento*, de John Glenn; *1492: la conquista del paraíso*, de Ridley Scott; y el trabajo de José Luis Cuerda en *La marrana*, realizadas todas ellas en 1992. Alrededor de estas producciones, también se generó la polémica por lo que hace referencia a la



precisión histórica y a la manera oportuna de elaborar de forma cinematográfica los hechos.

El trabajo de John Glenn fue concebido como un filme-espectáculo, muy cercano a los cánones de lo que podríamos considerar como serie B, pero inscrito en el seno de una oficialidad que no aportaba nada nuevo, acomodándose al terreno del llamado género de *capa y espada*.

Al contrario, el trabajo de José Luis Cuerda elude el tema central, la aventura de Colón, y rescata para la memoria histórica un episodio protagonizado por dos pícaros que tienen un interés especial en añadirse a la aventura del Descubrimiento. Estos dos personajes reflejan su total inconsciencia respecto al futuro historiográfico, mientras aparecen dominados por la lucha por la supervivencia en el marco de la España de 1492. Se trata de un desertor de la toma de Granada y de un ex prisionero de los sarracenos en Túnez. Ambos conducen la historia totalmente ajenos al gran acontecimiento, directamente implicados en una visión centrada en los márgenes de la Historia, allí donde tiene cabida la vida cotidiana.

Y, finalmente, el también polémico *1492: la conquista del paraíso*, la producción de Ridley Scott, se sitúa en el punto medio de este debate, dado que la opción que toma el director se aleja tanto del tratamiento de género como del sociológico. Scott se centra abiertamente en Colón, en su idea visionaria y en el significado personal de su aventura. Por tanto, en su filme no intenta descubrir los hechos, sino ofrecer el sentido que hubiesen podido tener para su propulsor, observando con mirada esmerada a una serie de personajes complementarios, colocados dramáticamente como

contrapeso o réplicas de su protagonista mayestático.

Actividades

A continuación, proponemos algunos puntos orientativos con el fin de trabajar esta película en el aula:

- Analizar y clasificar los intereses expansionistas, aventureros, económicos, religiosos, etc., que mueven, tanto al personaje de Colón como a la Corona española, a emprender la aventura de buscar un nuevo recorrido para la ruta de las Indias.

- El filme se inicia con la definitiva toma de Granada. Se puede analizar el significado de esta secuencia en relación al conjuntode la película.

- Establecer un retrato sumario de Colón como personaje. ¿Qué cualidades le atribuye Ridley Scott?, y ¿qué defectos? Contrastarlo con otras definiciones del personaje, por medio de la consulta de materiales diversos, principalmente bibliográficos.

- Comparar las afirmaciones relativas al mito de América como tierra de riquezas infinitas y la explotación económica que se llevó a término.

- En la perspectiva del V Centenario, comentar el significado global de la colonización española de América. La relación entre las culturas autóctonas y la invasora, los procesos de asimilación de todo tipo y la continuidad de las relaciones entre España y las colonias, y las ex colonias.

- Evaluar el impacto del descubrimiento de las Indias, con respecto a los conocimientos científicos de aquel momento.

- En las últimas secuencias, el filme abandona el tono eufórico que preside los primeros momentos del Descubrimiento. Se

PABLO MILANES



Música: José M^a Vitier

Versos: Mirta Aguirre

Cantan: Pablo Milanes y María Felicia

Todos somos niños y sabemos por eso cuanto debemos saber de poesía.

Pero, ¿qué habría sido de todo el trabajo si no hubiese habido un joven llamado Pablo Milanes y una muchacha llamada María Felicia, con sus propios niños muy atentos a todo, y cada cual con su "genio"

al lado, que nos permitieran oír la silenciosa música de Mirta y las espléndidas sonoridades

de José María Vitier como un todo cuya plenitud nos satisface, y alegra, y enorgullece?

Ni una palabra más. El niño que llevo adentro está impaciente por que empiece la fiesta.

**Si yo volviera a nacer
es el disco infantil
de Pablo Milanes
que gustará a los niños...
y a los mayores.**

Otros títulos publicados de Pablo Milanes:

Canta boleros. • Amo esta Isla. • No me pidas.
Evolución • Exitos



Información y catálogo: DISCMEDI
C/ Cardener 32-34. Tels.: (93) 284 95 16 -
284 95 54. 08024 Barcelona (Spain)

puede analizar cuál es el giro que dan, finalmente, los acontecimientos, y qué es lo que se insinúa en los últimos momentos de la película.

— Detrás de toda conquista hay una mentalidad de dominio y de control. En este caso, impuesta a través del poder de las inversiones y de la fuerza militar. ¿Qué personajes del filme representan las intenciones de esta mentalidad?

— El personaje de Isabel la Católica descrito por Scott se desmarca de todos los otros modelos que le han precedido en la pantalla y del *retrato* que la historiografía propone de esta reina. Se puede analizar en qué nuevas convenciones se acoge el papel representado por Sigourney Weaver, y compararlo con otras representaciones pictóricas, literarias y cinematográficas.

— ¿Cuál es el tratamiento que Ridley Scott hace de la población indígena?

reducirse a la suma de los elementos que la conforman. El resultado es totalmente original y provoca un efecto ambivalente en el espectador —base de su particular manera de representar el terror—.

En *Alien*, guiado por la máxima «en el terror, menos es más», Ridley Scott construye al monstruo en el lugar más terrorífico, el de nuestra imaginación, el lugar donde el miedo oscila entre el placer y el horror, provocando un constante estado de angustia. Sentimos la presencia amenazadora de *Alien* sin poder determinar nada más, ni el lugar ni la forma. Este pasajero ajeno puede surgir en cualquier momento y de cualquier lugar; nada queda protegido de su ataque. De hecho, lo podemos llevar incluso en nuestro interior sin darnos cuenta, tal y como sugiere el filme al situarlo en el cuerpo de uno de los astronautas de la nave.

En *Blade Runner*, el cuerpo extraño y amenazador surge también del propio hombre, es obra de su potencia creadora. Los replicantes Nexus 6 han sido creados para servir a los hombres, son simulacros perfectísimos, que finalmente se revuelven contra su creador para reclamar más tiempo de vida. Estos robots han generado la capacidad de tener sentimientos —una extraña melancolía por un pasado inexistente— y, con ellos, la conciencia de su fin. Los límites entre la copia (los replicantes) y el original se borran, finalmente, con este canto a la vida, que no es más que la conciencia de sí mismo, de la propia muerte.

Decker, el *blade runner* destinado a eliminarlos —retirarlos, en el lenguaje de la policía—, toma conciencia de los estrechos márgenes que separan al hombre de estos robots perfectos. Sus sentimientos hacia Rachel, una bellísima replicante a las órdenes de Tyrell, transformarán definitivamente su actitud de forma simétrica a la evolución de los replicantes.

Constatamos la continua ambivalencia presente en el relato de Ridley Scott, a través de las funciones que realizan los personajes. El perseguidor acaba siendo el perseguido, y al final el replicante le salva la vida pronunciando las poéticas e inquietantes palabras que simbolizan claramente la condición humana:

«Yo he visto cosas que vosotros no creeríais. He visto atacar naves en llamas más allá de Orión. He visto rayos C brillar en la oscuridad cerca de la Puerta de Tanhäuser. Todos esos momentos se perderán en el tiempo como lágrimas en la lluvia. Es hora de morir.»

Para el individuo, sólo existe un final del mundo, el que está fechado con su propia muerte. Con él, desaparecen unas experiencias irrepetibles que ninguna otra persona podrá vivir. Este lamento por su pérdida lleva implícita la protesta por la inutilidad de la vida.

Tal como indica José M^a Latorre, *Blade Runner* es un amargo filme existencialista

sobre la muerte como un vacío total del mundo, de la propia existencia. El sentido de la vida y de la muerte, estas eternas preguntas que siempre se formula el hombre y son significativas de su condición, quedan como preguntas sin respuestas, pérdidas como estos momentos irrepetibles.

Un contraste escenificado también a través de los decorados, el vestuario, los artefactos cuidadosamente diseñados y, sobre todo, en la visión de la gran metrópolis de Los Ángeles, ciudad arcaica y futurista, donde el pasado y el futuro se conjugan en una extraña armonía de formas barrocas y abigarradas, combinadas con toda clase de ingenios de la más sofisticada tecnología.

Blade Runner es también un claro ejemplo de esta cultura frágil y fragmentaria que caracteriza nuestra modernidad. Tanto los escenarios como los personajes son productos residuales y heterogéneos que provienen del pasado (de las diversas tradiciones míticas, literarias, estéticas). Este *collage* se organiza a través de un desdoblamiento constante de las fuerzas opuestas —simulacro y realidad, vida y muerte, hombre y replicante, amor y odio, pasado y futuro, amenaza y salvación, mostración y ocultación—, para componer finalmente una unidad armónica que ejemplifica la condición de la naturaleza humana.

El resultado conseguido en la película responde fielmente al espíritu de la obra de Philip K. Dick, autor de la novela en que se basa el guión de la película. Según afirma el autor, la novela *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?* surgió en torno a una reflexión sobre la crueldad humana, al leer numerosos documentos de la Gestapo como material para la obra *The Man on the High Castle* (1963), basada en la suposición de una victoria nazi en la Segunda Guerra Mundial:

«De aquí mi idea: hay una bifurcación, una dicotomía entre lo que es humano realmente y lo que solamente imita lo que es humano realmente.»

La sociedad de *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?* es un universo de falsificación organizada y sistemática, donde el prestigio reside en conseguir un animal vivo, hecho prácticamente imposible para la gran mayoría de personas, que deben contentarse con engendros mecánicos, debido a la práctica desaparición de los animales sobre la faz de la Tierra. Estas imitaciones, cada vez más perfectas, transforman la evolución en una sustitución que amenaza la separación entre los dos órdenes de realidades.

Esta oscilación entre realidad y simulacro se convierte en el espíritu trágico que refleja el filme, como una condición de la vida humana. Tragedia que reproduce el mito de los orígenes de la humanidad en las nuevas condiciones del presente.

Los dioses han abandonado definitivamente al hombre, y en su lugar se ha depositado la ciencia.



Blade Runner

Ficha técnica

Título original: *Blade Runner*.

Dirección: Ridley Scott.

Guión: Hampton Fancher y David Peoples, según la novela de Philip K. Dick, *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?*

Fotografía: Jordan Cronenweth.

Producción: Michael Deeley, *Blade Runner Partnership*, The Ladd Company, para Warner Bros., EE.UU., 1982.

Interpretación: Harrison Ford, Rutger Hauer, Sean Young y Edward James Olmos.

Duración: 117 minutos.

Sinopsis

Este se ha convertido en el filme de culto y referencia necesaria para explicar la evolución del género de ciencia-ficción. Sus impresionantes imágenes —resultado de unos magníficos efectos especiales del equipo de Douglas Trumbull— son uno de los principales atractivos del filme, imágenes de la ciudad futura y de sus habitantes que no responden a los arquetipos propios de la ciencia-ficción.

Ridley Scott había iniciado esta ruptura con el género en su filme anterior, *Alien*, el octavo pasajero (1979), donde combina elementos diversos del terror gótico, la ciencia-ficción y el thriller. Esta amalgama de elementos heterogéneos es también la base sobre la cual se construye *Blade Runner*, un filme que participa a la vez de la novela y el cómic, y que introduce toda la ambientación del cine negro de los años 40 en un relato de ciencia-ficción.

Esta diversidad de elementos se estructura en una unidad armoniosa que no puede



«El trabajo del escritor de ciencia-ficción consiste en someter a un examen riguroso los objetivos, los *leit-motifs*, las ideas y las tendencias de su propia sociedad, a fin de ver a qué se parecerá el mundo futuro si estos elementos llegan a ser dominantes.»

Actividades

Veamos, a continuación, algunas propuestas para analizar este filme en el aula:

- La ciudad de Los Ángeles del año 2019 que nos muestra el filme posee algunas de las características que podemos observar en las grandes metrópolis actuales. Se pueden destacar los elementos más realistas (más parecidos a la situación actual) de los imaginarios.

- Comparar esta imagen de Los Ángeles con otros espacios urbanos representados en el cine. (*Metrópolis*, de Fritz Lang, 1926; *Brazil*, de Terry Gilliam, 1984; *2001, una odisea del espacio*, de Stanley Kubrick, 1968; *La ley de la calle*, de Francis F. Coppola, 1984, etc.)

- *Las ciudades invisibles*, de Italo Calvino, sirven de contrapunto literario al tema, proporcionándonos una idea de ciudad próxima al sueño, como construcción imaginaria a partir de los temores y deseos del hombre. Se puede analizar el filme a la luz de este texto.

- *Blade Runner* y, en general, los filmes

o las novelas de ciencia-ficción, pueden considerarse utopías, ya que describen un futuro probable o posible. En las imágenes actuales sobre el futuro, es inevitable tratar la tecnología y la ciencia en relación al hombre, reflejando por tanto una visión pesimista u optimista, según se valore el momento presente y las líneas de fuerza que lo configuran. ¿Qué tipo de visión plantea el filme de Ridley Scott sobre la sociedad futura y, concretamente, sobre el papel de la ciencia?

- Del pesimismo que refleja el filme —y también del posible optimismo—, se desprende una visión particular de nuestro presente. La narración extrapola el sistema de vida occidental, poniendo en evidencia que la lógica de este sistema conduce al estado de cosas de la película.

- ¿Qué valores negativos y positivos de nuestra sociedad se muestran en el filme? Se puede concretar la respuesta en los aspectos sociales y políticos: el tipo de vida del ciudadano que vive en la gran metrópolis de la Tierra, su *status* social, sus profesiones, el tipo de habitáculo, los vínculos sociales y las formas de relación, el sistema policial de vigilancia, etc.

- De una ciencia-ficción que planteaba, fundamentalmente, la llegada de los extraterrestres con su saber y su tecnología sofisticados, se ha pasado a un futurismo sobre la

sociedad, basado en las nuevas tecnologías actuales. Desde los años 70, se ha producido un cambio en la visión de ese futuro que nos espera. Cabe valorar las causas de este pesimismo, concretándolo con hechos sociales y políticos de resonancia internacional.

- Recopilar materiales sobre estas visiones pesimistas a través de la tradición literaria (Orwell, Huxley, Asimov, Bradbury, etc.) y de los dibujantes y guionistas de cómics.

- Situar la obra de Philip K. Dick en la tradición de la ciencia-ficción y comparar la novela con el filme, estableciendo parecidos y diferencias. ¿Cuáles son los cambios más relevantes: situación, personajes, desenlace, etcétera?

- El nuevo montaje del filme, aparecido en nuestras pantallas en 1992, tiene un desenlace muy distinto del impuesto por la producción. ¿Cuál parece más satisfactorio? Explicar las razones.

- A través de los replicantes, la película presenta una visión determinada de la naturaleza humana. Su búsqueda desesperada para construirse un pasado es una clara metáfora de la necesidad de la memoria para adquirir una identidad, para dejar de ser un simulacro de hombre y volverse auténticamente un ser humano. Actualmente, parece producirse un proceso inverso. La vivencia de la identidad muchas veces extrema las diferencias hasta convertirlas en jerarquías, o bien se prima la vivencia del presente, del instante, olvidando los vínculos que se mantienen con el pasado.

La intolerancia que se vive en muchos países a través de un enfrentamiento étnico o cultural, la preminencia de una actualidad desvinculada de la Historia que nos transmiten los medios de comunicación, la edad de los personajes de los anuncios publicitarios, etc., son algunos de los ejemplos de los valores más apreciados en nuestra sociedad.

Se pueden comentar estos ejemplos, o bien otros que pongan de manifiesto la progresiva deshumanización o automatización que vivimos en el mundo actual.

- Analizar la actitud de los principales personajes, los replicantes y los humanos, y su evolución, desde dos vertientes:

- a) Valorando el sentido de la decisión que toma el líder de los replicantes en el enfrentamiento final con Decker.

- b) Considerando la actitud de Decker, respecto a los replicantes que debe eliminar.

- El argumento del filme es una clara alusión al mito de Prometeo. Así, se puede revisar las versiones del mito que se han utilizado en diversas épocas y en distintas tradiciones. Y comparar la versión original del mito y sus variantes en la cultura clásica, en la cultura moderna (concepción renacentista del hombre) y en la contemporánea (la visión romántica —*Frankenstein* o *El Prometeo moderno*, de Mary Shelley— y la del siglo XX, transmitida a través de la ciencia-ficción.

- Profundizar en el tema de la ingeniería genética y sus aplicaciones. Considerar las

implicaciones éticas y sociales de la manipulación genética.

Ciudadano Kane

Ficha técnica

Título original: *Citizen Kane*.

Dirección: Orson Welles.

Guión: Herman J. Mankiewicz, John Houseman y Joseph Cotten, según un argumento de Orson Welles.

Fotografía: Gregg Toland.

Producción: Orson Welles, Mercury Productions, para RKO-Radio Pictures, EE.UU., 1941.

Interpretación: Orson Welles, Joseph Cotten, Dorothy Comingore y Everett Sloane.

Duración: 119 minutos.

Sinopsis

Este filme también forma parte de la propia cadena de mitos que el cine ha ido creando a lo largo de estos cien años. Por esto, *Ciudadano Kane* debería ser de obligada visión para todas aquellas personas que estén en período formativo básico.

El ciudadano Orson Welles tenía sólo 25 años cuando realizó el filme, e inmediatamente el personaje real sobre el que se inspiraba su historia, el Sr. Hearst (denominado en el filme Charles F. Kane), puso los medios necesarios para impedir primero y boicotear después el filme. El joven prodigio empezó así su carrera cinematográfica jalonada de éxitos estéticos, pero también de fracasos comerciales que dieron al traste con la intención de la RKO, productora de su primera película, de continuar apoyando al genio que parecía tener entre manos.

La gran calidad del filme no se centra simplemente en la originalidad de su puesta en escena, sino que recurre a una gran variedad de matices argumentales respecto tanto a la clase dirigente americana que, entre finales del siglo XIX y principios del XX, expandió su área de influencia y poder económico, como a los mecanismos de seducción que esta clase ejerció a través del control de los medios de comunicación. En el centro de este retrato, un ciudadano americano: el señor Kane.

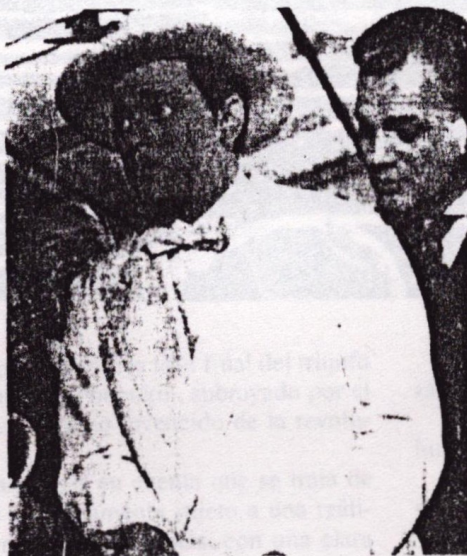
Como ya hemos dicho, el filme basa su relato, más o menos, en la vida del millonario y magnate de la prensa norteamericana William Randolph Hearst, quien poseía, entre otras empresas, más de cien periódicos. A partir del enigma planteado por las últimas palabras que pronunció al morir («Rosebud»), un diario decide encargar a un periodista la indagación sobre su significado. Aquí, pues, se inicia una historia que se confunde con la de su héroe, Charles F. Kane, del que seguimos la evolución a través de cinco *flash-backs* que describen una

vida entera transcurrida en Norteamérica, entre 1880 y 1940, fechas del nacimiento y la muerte del personaje, ciudadano.

En este recorrido vital, vamos conociendo los distintos episodios de su vida: cómo apoyó el descalabro de la guerra de Cuba desde las páginas de uno de sus periódicos; su tediosa vida conyugal con una de las sobrinas del presidente de los EE.UU.; su presentación como candidato a las elecciones; las relaciones de amistad interesada que sostenía con todo el mundo; el cambio de orientación social producido por su segundo matrimonio; su irrefrenable ansia de poder y su temible soledad.

Finalmente, cuando se determina incinerar los enseres que Kane había ido acumulando a lo largo de toda su vida, aparece a la vista de los espectadores un trineo con el que había jugado de pequeño, en el que está inscrita la palabra «Rosebud», el misterioso nombre que pronuncia momentos antes de morir.

Kane (léase también Hearst) formaría parte de aquella generación de arribistas y especuladores; capitanes de la industria; magnates de la prensa; reyes del petróleo,



del acero y grandes financieros, que simbolizaban la edad de oro del capitalismo. La propuesta de Orson Welles, en relación al personaje que él mismo interpreta, se inscribe en un juego desmitificador que ahuyenta todo tratamiento hagiográfico, hecho que le confiere un carácter innovador respecto a las pretensiones de un cine como el americano de aquellos años, inmerso en la nada desdeñable tarea de reescritura heroica del pasado.

Actividades

De cara a afrontar un trabajo en el aula, deberemos considerar distintos aspectos:

- *Acerca del contexto histórico.*
 - Definir el panorama histórico reflejado en el filme a través de la biografía del personaje.

- A partir de la evolución del imperio Kane, detectar las relaciones entre el mundo político y los medios de comunicación (prensa), fenómeno absolutamente nuevo del siglo XX.

- Analizar los paralelismos entre la figura de Kane y la de los actuales magnates de la prensa, como el caso italiano de Berlusconi.

- Analizar la versión biográfica a partir de las consideraciones específicas derivadas del tratamiento histórico.

• *Acerca de los personajes.*

- Definir la relación entre el personaje de Leland y Kane.

- Confrontar los motivos que conducen a Leland a iniciar una investigación sobre los negocios de Kane.

- Analizar la imagen negativa del éxito que refleja el filme a través de la trayectoria del personaje de Kane.

- Considerar, en el desarrollo de la narración, la prepotencia del poder del personaje, reflejada en su pérdida de calidad de vida afectiva, debida al continuo enfrentamiento entre Kane y sus amigos.

- Confrontar los distintos registros interpretativos de los personajes centrales en relación a los arquetipos habituales desarrollados por la institución cinematográfica.

- Dentro del juego arquetípico, convendría hacer una especial mención a los personajes femeninos que circulan por el mundo de Kane, analizando su función subordinada o no, respecto al protagonismo.

• *Acerca de la puesta en escena.*

Aparte de una excelente interpretación de los actores, el filme posee gran cantidad de elementos innovadores. Proponemos analizar los siguientes:

- El espléndido uso de la profundidad de campo en una de las primeras secuencias de la película, cuando en el fondo de la imagen, a través de la ventana, se ve jugando al niño Kane con un trineo, mientras, en un primer término, los padres firman la transferencia de la custodia de su hijo a manos de una institución bancaria.

- Otro momento significativo es el del sucesivo deterioro de su relación matrimonial con Emily, representado a lo largo de una serie de desayunos emblemáticos, encadenados mediante el recurso de la elipsis.

- Analizar las mayestáticas ordenaciones de los encuadres en el momento de la ruptura entre Leland y Kane.



Producción: Yakov Blioch,
para Estudio Goskin.
Interpretación: Aleksandr Antonov,
Grigori Aleksandrov, Vladimir Barski
y Mikhail Gomarov.

Sinopsis

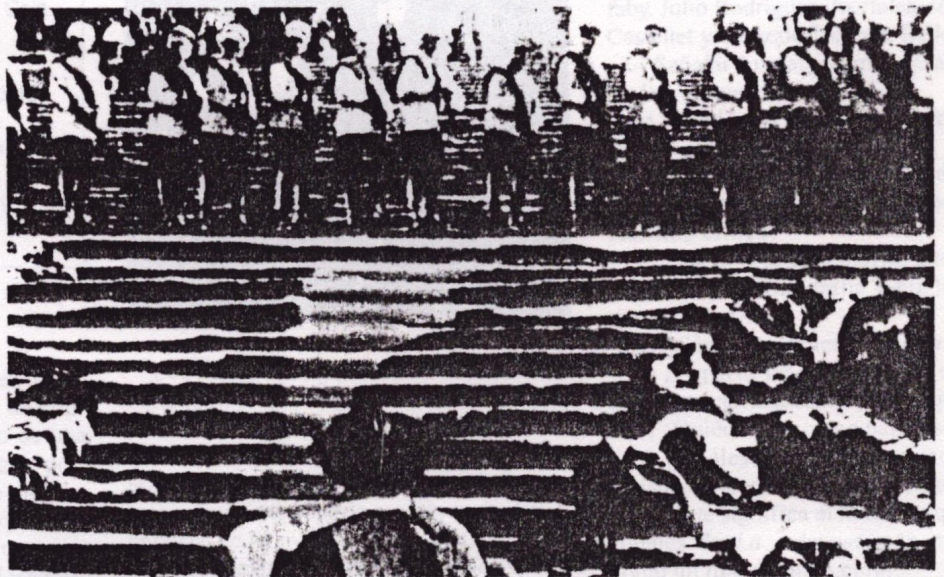
Proponer un filme de estas características para su trabajo en clase significa considerar, en primer lugar, su posición reconocida dentro de la historia del cine. Y, por lo tanto, tendremos que abordarlo a partir del contexto histórico de la Revolución Rusa y junto a las aportaciones de aquel momento, tanto en la creación cinematográfica en el terreno de la estética, como en la ideología y el trabajo de montaje, aspectos que, por otra parte, se dan plenamente relacionados entre sí. El lugar preeminente en el que se encuentra, en general, el trabajo de Eisenstein supone, por lo tanto, inscribir el filme en su entorno y acercarlo a la consideración de discurso cultural. Quizá se trate de una de las obras que mejor acogen la interdisciplinariedad propuesta en los anteriores artículos, dada su adscripción explícita a un momento muy significativo y a su también explícita reflexión estética.

Durante el año 1925, Sergéi M. Eisenstein recibe el encargo de realizar un filme sobre la Revolución Rusa de 1905, con motivo de la conmemoración del veinte aniversario de la misma. Después de un largo periodo de trabajo con la guionista Nina Agadzhanova, ambos decidieron acotar los acontecimientos narrados en la película a los hechos ocurridos en la localidad de Odessa. Quedaron fuera, pues, los intentos de llevar a la pantalla los hechos más significativos ocurridos tanto en las principales ciudades, como los que ocurrieron dentro mismo del ejército. Por este motivo, *El acorazado Potemkin* no debe considerarse como una representación exacta de los hechos ocurridos, sino como una interpretación creada por Eisenstein a través de un guión que se propone fundir en una sola unidad el espíritu revolucionario y los hechos sucedidos en la Rusia zarista, durante el año 1905.

Dividido en cinco partes, pero formando una unidad de marcado carácter épico, el filme se inicia con el amotinamiento de los marineros del acorazado, anclado en el puerto de Odessa. Después de un intento de represión por parte de los oficiales, los marineros toman el poder y tiran a los oficiales por la borda. Uno de los dirigentes del movimiento resulta muerto por estos oficiales y es trasladado a la localidad de Odessa. La población reacciona unánimemente y se une a la lucha del acorazado. La guardia zarista inicia la represión, reflejada en las célebres escenas de las escaleras del puerto. Los marineros del Potemkin intentan ayudar a la población, pero el ejército zarista se acerca hacia ellos y decide hacerles frente. A pesar de esto, el acorazado podrá pasar

entre los buques de las fuerzas reales sin que se produzca ningún disparo.

El filme, de esta forma, se convierte en una síntesis entre lo que sucedió dentro del ejército (representado por los hechos históricos de la sublevación en el acorazado) y las huelgas, las manifestaciones y la brutal represión que tuvieron lugar en las principales poblaciones de Rusia. Eisenstein consigue, con este filme, no sólo explicar lo que ocurrió, sino también comunicar a los espectadores el espíritu revolucionario de una época y las clases sociales que la integraban (recordemos las imágenes de personas de clase burguesa mezcladas con las clases más populares, aplaudiendo en el puerto y en las escaleras de Odessa), y con-



juga magistralmente la idea final del triunfo con el paso del Potemkin, subrayado por el texto: «[...] terreno invencido de la revolución».

Hay que tener en cuenta que se trata de un filme absolutamente sujeto a una realidad determinada y, además, con una clara voluntad didáctica que le confiere el hecho de estar pensado para celebrar épicamente un aniversario.

Su interés no viene dado, pues, por lo que tenga de verosímil respecto al proceso revolucionario, sino precisamente por el ejercicio de convertir estos momentos referidos en acontecimientos suficientemente ejemplares de lo que vino después.

Actividades

Ésta es, pues, nuestra propuesta de análisis de este filme:

• Acerca del contexto histórico.

Quizás una de las consideraciones más visibles referidas a *El acorazado Potemkin* sea la de contemplarlo como un síntoma del conjunto de factores que intervienen sobre una época determinada. Concretamente, se trata de una relectura del pasado (1905) desde la mirada de un presente (1925). Por

este motivo, sería conveniente referirse al contexto histórico, tanto pasado como presente, del filme:

– Revolución 1905-1906.

a) Guerra Ruso-Japonesa.

b) Conflictos obreros generalizados motivados por los despidos y por la reivindicación de la jornada de ocho horas. Creación de los primeros *soviets* de obreros.

c) Descalabro de las tropas rusas frente a las japonesas y progresivo desencanto de la tropa militar.

d) Historia del Potemkin.

e) Importancia de los hechos del Potemkin (o de la revolución de 1905-1906) en el posterior proceso revolucionario.

– La URSS en 1925:

a) Analizar la época histórica de la realización del filme y su utilidad política.

b) Institucionalización del proceso revolucionario en la URSS.

c) Valoración historiográfica legitimadora del proceso de 1905-1906.

d) Visión épica de la Historia.

• Acerca de las aportaciones del filme.

– Considerar la preeminencia de los acontecimientos por encima de la heroización de los personajes.

– Evaluar el tratamiento lumínico e iconográfico de los rostros de los personajes y su particular puesta en escena, que va más allá del naturalismo.

– Analizar la puesta en escena no naturalista del acontecimiento, relatado a partir del uso de los distintos tipos de encuadres.

– El ensamblaje de estos diversos encuadres provoca una serie de asociaciones que tienen por objeto despertar en el espectador un ejercicio crítico asociativo. Poner de relieve este tipo de montaje, con ejemplos concretos.

– Analizar el tratamiento del tiempo, que en el caso de la secuencia de las escaleras del puerto (que resulta una secuencia emblemática), se presenta con una elongación significativa.

- *Fragmentos y escenas significativas.*
 - Amotinamiento de los marineros por el mal estado de la comida. Encuadres de conjunto y primerísimos planos de la comida y de los rostros de los personajes.
 - Escenas de la caída de la guardia zarista sobre la población de Odessa.
 - Secuencia final del acorazado, atravesando el bloqueo de la flota zarista.



La colmena

Ficha técnica

Dirección: Mario Camus.
 Guión: José Luis Dibildos, según la novela homónima de Camilo José Cela.
 Fotografía: Hans Burmann.
 Música: Antón García Abril.
 Producción: José Luis Dibildos, para Agata Filmes, España, 1982.
 Interpretación: José Sacristán, Ana Belén, Concha Velasco, Francisco Rabal y Victoria Abril.
 Duración: 132 minutos.



Síntesis

La publicación de *La colmena*, en 1951, ha sido considerada por la mayoría de críticos y comentaristas como el inicio de una nueva etapa en la literatura española de posguerra. Esta opinión, en parte, está motivada por el reconocimiento y el eco que tuvo entre la nueva generación de escritores que irrumpió en la década de los 50. Josep M^a Castellet, en *Notas sobre la literatura española contemporánea* (1955), la considera junto con *Historias de una escalera*, de Buero Vallejo, como una de las obras salvables de toda la producción literaria de los años posteriores a la Guerra Civil. Dejando aparte todas las realizadas en la década anterior, *La colmena* se valora como un estímulo que, en palabras de Castellet y de Luis Goytisolo, permite establecer un enlace con la tradición crítica iniciada con la picaresca y finalizada, antes de *La colmena*, con Pío Baroja.

Esta reivindicación de la novela de Cela, como obra social de los años inmediatos a la guerra, ha motivado que se mantenga su carácter crítico y su estilo coloquial y detallista, hasta ser el signo inequívoco de un realismo que permite explicar y estructurar la evolución de la novela de posguerra. Sin caer en definiciones grandilocuentes, derivadas de tipificaciones vacías, es evidente el cambio de situación que representa *La colmena* en la relación escritor-sociedad. La visión que nos da Cela de la sociedad madrileña de los años 40 no tiene nada que ver con la mirada triunfalista del franquismo, contraste que fue claramente detectado por la censura de la época, que prohibió la publicación de la novela, editada finalmente en Buenos Aires.

Los más de 300 personajes, entre reales e imaginarios, que aparecen en el relato nos dan una visión panorámica del ambiente de temor, miseria y hambre que se vivía en el Madrid de aquellos años. La difícil existencia cotidiana entre la sordidez y la desesperanza se convierte en el núcleo de la narración, matizada por las existencias individuales que se cruzan y relacionan en el escenario central del café de Doña Rosa, en un corto intervalo de tiempo. La reducción espacial y temporal ofrece el marco de referencia de la representación barroca y fragmentaria de los personajes, necesaria, por otro lado, dada la intención del propio autor de ser «un pálido reflejo, una humilde sombra de la cotidiana, áspera, entrañable y dolorosa realidad... un trozo de vida narrado paso a paso, sin reticencias, sin extrañas tragedias, sin caridad, como la vida discurre, exactamente como la vida discurre [...]».

La adaptación cinematográfica realizada por Mario Camus nos permite hacer un doble trabajo de análisis y valoración, puesto que la lectura fílmica de la obra remite a las difíciles relaciones entre Cine y Literatura, entendidas como traducción-interpretación, que necesariamente lleva a considerar previamente la significación literaria de la obra adaptada.

Actividades

Centrándonos en esta perspectiva de análisis, hemos elaborado la siguiente guía de trabajo:

– Analizar y valorar la significación literaria y política de la novela española de posguerra.

– Contrastar la década de los años 40 con la de los 50, indicando los cambios políticos y sociales más relevantes.

– Situar la obra y la trayectoria intelectual de Camilo José Cela en el marco social y político analizado.

– Señalar qué lugar ocupa *La colmena* en su obra y valorar su importancia literaria en el contexto cultural de la época.

– Nombrar a los autores catalanes y castellanos que vieron prohibida la publicación de sus obras, y averiguar los motivos que la provocaron.

– Debatir los resultados obtenidos en los distintos apartados, destacando las diferentes actitudes y metodologías implícitas en los distintos estudios o comentarios literarios sobre la obra, realizados por Joan-Lluís Marfaby, Julio Rodríguez Puértolas, Josep Maria Castellet y Gonzalo Torrente Ballester.

– Señalar los rasgos más característicos de *La colmena*:

a) ¿Podemos definirla como novela social? ¿En qué sentido?

b) ¿Qué aspectos de la sociedad madrileña del año 42 refleja? ¿Podemos hablar de realismo crítico?

– ¿Qué aporta *La colmena* a todo lo que ha dicho la historiografía sobre la inmediata posguerra?:

a) ¿Cómo se estructura la narración?

b) ¿A partir de qué rasgos o situaciones están caracterizados los personajes?

c) ¿Quién actúa como narrador?

d) ¿Cuáles son las preocupaciones que constantemente tienen los personajes?

e) ¿Qué significa el hecho de que los personajes de *La colmena* sean presentados como un tipo de masa coral?

f) ¿Qué diferencia hay entre este planteamiento y el de otras obras que sólo tienen dos o tres personajes?

g) ¿Cuál es el sentido dramático que tiene el café de Doña Rosa en la obra?

– Mario Camus plantea una determinada lectura de la obra de C.J. Cela. Se pueden explicar las diferencias entre la obra literaria y la película, teniendo en cuenta los resultados del análisis anterior. ¿Qué elementos de la obra destaca el filme?

– Buscar información sobre cómo vivían las familias de cada alumno en los primeros años del franquismo: qué mobiliario tenían; de qué forma vestían; qué trabajo realizaban; cuáles eran sus distracciones, sus miedos. Comparar los resultados con lo reflejado, tanto en la novela como en la película.

– Plantear las relaciones entre Cine y Literatura: ¿en qué sentido podemos hablar de adaptación o de fidelidad a la obra literaria?:

a) ¿Es posible reproducir cinematográficamente un determinado estilo o forma de escritura?

b) Confrontar otras adaptaciones literarias con el filme de Mario Camus. Proponemos como ejemplo *Tristana*, de Luis Buñuel (1969); *La verdad sobre el caso Savolta*, de Antonio Drove (1978); y *Tiem-*

Para saber más

Filmografía para Primaria

- *Astérix el galo*, René Goscinny y Alberto Uderzo, 1976.
- *Astérix en Bretaña*, Pino Van Lamsweerde, 1985.
- *Astérix y la sorpresa del César*, Paul y Gaëtan Brizzi, 1986.
- *Atrapado en el tiempo*, Harold Ramis, 1993.
- *Cantando bajo la lluvia*, Gene Kelly, Stanley Donen, 1952.
- *Carros de fuego*, Hugh Hudson, 1982.
- *Cinema Paradiso*, Giuseppe Tornatore, 1988.
- *Cuando vuelvan las ballenas*, Clive Rees, 1989.
- *Cuenta conmigo*, Rob Reiner, 1986.
- *Cyrano de Bergerac*, Jean Paul Rappennau, 1989.
- *Danny campeón del mundo*, Gavin Millar, 1989.
- *Derzu Uzala*, Akira Kurosawa, 1975.
- *El cameraman*, Edward Sedgwich, 1928.
- *El chico*, Charles Chaplin, 1921.
- *El globo rojo*, Albert Lamorisse, 1956.
- *El gran dictador*, Charles Chaplin, 1940.
- *El héroe del río*, Charles Riesner, Buster Keaton, 1928.
- *El maquinista de la General*, Buster Keaton y Clyde Bruckman, 1926.
- *El navegante*, Buster Keaton, Donal Crisp, 1923.
- *El pequeño Tate*, Jodie Foster, 1991.
- *El quinteto de la muerte*, Alexander Mackendrick, 1955.
- *El rey de los cowboys*, Buster Keaton, 1925.
- *El secreto de la pirámide*, Barry Levinson, 1985.
- *El submarino amarillo*, George Dunning, 1968.
- *Esperanza y gloria*, John Boorman, 1987.
- *Fabricando al hombre perfecto*, Susan Seidelman, 1987.
- *Frankenstein de Mary Shelley*, Kenneth Branagh, 1994.
- *Furia de titanes*, Desmond Davis, 1980.
- *¡Hatschuph!*, Ulrich König, 1987.
- *Ivana al ataque*, Josef Pinkava, 1963.
- *Ivanhoe*, Richard Thorpe, 1952.
- *Juegos de guerra*, John Badham, 1983.
- *Karate Kid*, John G. Avildsen, 1984.
- *King Kong*, Ernest Schoedsack, Merian C. Cooper, 1933.
- *La guerra de los mundos*, Byron Haskin, 1953.
- *La historia interminable*, W. Petersen, Herman Weigel, 1984.
- *La ley de la hospitalidad*, Buster Keaton y Jack Blystone, 1919.
- *La lista de Shindler*, Steven Spielberg, 1993.
- *La maldición de las brujas*, Nicolas Roeg, 1990.
- *La piel dura*, François Truffaut, 1976.
- *La princesa prometida*, Rob Reiner, 1987.
- *La quimera del oro*, Charles Chaplin, 1925.



- *Lady Halcón*, Richard Donner, 1984.
- *Las aventuras del barón de Munchhausen*, Terry Gilliam, 1988.
- *Las aventuras de Tom Sawyer*, Norman Taurog, 1938.
- *Las tres edades*, Eddie Cline, Buster Keaton, 1923.
- *Los cazafantasmas*, Ivan Reitman, 1984.
- *Los contrabandistas de Moonfleet*, Fritz Lang, 1955.
- *Los lobos no lloran*, Carroll Ballard, 1983.
- *Mary Poppins*, Robert Stevenson, 1964.
- *Mi amigo Van Gogh*, Michael Rubbo, 1990.
- *Nickelodeon*, Peter Boogdanovich, 1976.
- *Pathfinder, el guía del desfiladero*, Nils Gaup, 1987.
- *Piratas*, Roman Polanski, 1986.
- *Tucker, el hombre y su sueño*, Francis Ford Coppola, 1988.
- *Una noche en la ópera*, Sam Wood, 1935.
- *Viaje al centro de la Tierra*, Henry Levin, 1959.
- *Viaje alucinante*, Richard Fleischer, 1960.

Filmografía para Secundaria Obligatoria

- *1492, la conquista del paraíso*, Ridley Scott, 1992.
- *Adiós muchachos*, Louis Malle, 1987.
- *Akelarre*, Pedro Olea, 1984.
- *Amadeus*, Milos Forman, 1984.
- *American Graffiti*, George Lucas, 1973.
- *Arde Mississippi*, Alan Parker, 1988.
- *Armada Brancalone*, Mario Monicelli, 1966.
- *Bienvenido Mr. Marshall*, Luis García Berlanga, 1952.
- *Bodas de sangre*, Carlos Saura, 1981.
- *Campanadas a medianoche*, Orson Welles, 1966.
- *Cantando bajo la lluvia*, Gene Kelly, Stanley Donen, 1952.
- *Carros de fuego*, Hugh Hudson, 1982.
- *Cromwell*, Ken Hughes, 1970.
- *Cuanto más mejor*, Speke Lee, 1990.
- *Cyrano de Bergerac*, Jean Paul Rappeneau, 1989.
- *Daens*, Stijon Coninx, 1993.
- *Danyia*, Carles Mira, 1987.
- *De ratones y hombres*, Gary Sinise, 1992.
- *Deprisa, deprisa*, Carlos Saura, 1980.
- *Días de radio*, Woody Allen, 1987.
- *Dragon Rapide*, Jaime Camino, 1986.
- *Eduardo Manostijeras*, Tim Burton, 1990.
- *El acorazado Potemkin*, Sergei M. Eisenstein, 1925.
- *El gran dictador*, Charles Chaplin, 1940.
- *El hombre elefante*, David Lynch, 1980.
- *El hombre tranquilo*, John Ford, 1952.
- *El loco del pelo rojo*, Vincent Minnelli, 1956.
- *El milagro de Ana Sullivan*, Arthur Penn, 1962.



- *El ojo público*, Howard Franklin, 1992.
- *El país del agua*, Stephen Gyllenhaal, 1992.
- *El pequeño Buda*, Bernardo Bertolucci, 1993.
- *El pequeño salvaje*, François Truffaut, 1969.
- *El profesor de música*, Gerard Corbiau, 1988.
- *El regreso de Martin Guerre*, Daniel Vigne, 1982.
- *El rey pasmado*, Imanol Uribe, 1991.
- *El río que nos lleva*, Antonio del Real, 1989.
- *El tormento y el éxtasis*, Carol Reed, 1965.
- *En busca del fuego*, Jean-Jacques Annaud, 1981.
- *Enrique V*, Kenneth Brannagh, 1989.
- *Escapada al sur*, Mike Newell, 1991.
- *Espartaco*, Stanley Kubrick, 1960.
- *Esquilache*, Josefina Molina, 1988.
- *Excalibur*, John Boorman, 1981.
- *Faraón*, Jerzy Kawalerowicz, 1965.
- *Galileo, Galilei*, Liliana Cavani, 1968.
- *Gandhi*, Richard Attenborough, 1982.
- *Golfus de Roma*, Richard Lester, 1966.
- *Halfaouine*, Ferid Boughedir, 1990.
- *Hamlet*, Franco Zeffirelli, 1990.
- *Héroe por accidente*, Stephen Frears, 1992.
- *Historia oficial*, Luis Puenzo, 1985.
- *Imagina: John Lennon*, Andrew Solt, 1988.
- *Indochina*, Régis Wargnier, 1991.
- *Jesús de Montreal*, Denis Arcand, 1989.
- *Johnny Guitar*, Nicholas Ray, 1954.
- *Kermesse heroica*, Jacques Feyder, 1935.
- *La caja de música*, Costa Gavras, 1989.
- *La colmena*, Mario Camus, 1982.
- *La diligencia*, John Ford, 1939.
- *La estrategia del caracol*, Sergio Cabrera, 1993.
- *La hija de D'Artagnan*, Bertrand Tavernier, 1994.
- *La misión*, Roland Joffe, 1986.
- *La noche americana*, François Truffaut, 1973.
- *La noche del cazador*, Charles Laughton, 1955.
- *La plaza del Diamante*, Francesc Betriu, 1981.
- *La sal de la tierra*, Herbert Biberman, 1953.
- *La selva esmeralda*, John Boorman, 1985.
- *La tapadera*, Martin Ritt, 1976.
- *Ladrón de bicicletas*, Vittorio de Sica, 1948.
- *Ladrones de anuncios*, Maurizio Nichetti, 1989.
- *Las cartas de Alou*, Montxo Armendáriz, 1990.
- *Las largas vacaciones del 36*, Jaime Camino, 1976.
- *Las uvas de la ira*, John Ford, 1940.
- *Lazarillo de Tormes*, César Fernández Ardavin, 1959.
- *Los dientes del diablo*, Nicolas Ray, 1959.
- *Mesías salvaje*, Ken Russell, 1972.
- *Mi dulce pueblecito*, Jiri Menzel, 1985.
- *Mi pie izquierdo*, Jim Sheridan, 1989.
- *Mi tío*, Jacques Tati, 1958.

- *Mucho ruido y pocas nueces*, Kenneth Branagh, 1993.
- *Padre Padrón*, Paolo y Vittorio Taviani, 1977.
- *Pascual Duarte*, Ricardo Franco, 1976.
- *Paseo por el amor y la muerte*, John Huston 1969.
- *Pequeño gran hombre*, Arthur Penn, 1970.
- *Philadelphia*, Johnnatan Demme, 1993.
- *Pirosmani*, Guéorgui Shenguelàia, 1972.
- *Primera plana*, Billy Wilder, 1974.
- *Quadrophenia*, Frank Roddam, 1972.
- *Queimada*, Gillo Pontecorvo, 1969.

Filmografía para Bachillerato

- *27 Horas*, Montxo Armendáriz, 1986.
- *1789*, Arianne Mnouchkine, 1973.
- *2001: una odisea del espacio*, Stanley Kubrick, 1968.
- *Adiós muchachos*, Louis Malle, 1987.
- *Al anochecer*, Francesca Archibugi, 1990.
- *Alemania pálida madre*, Helma Sanders Brahms, 1980.
- *Alexander Newski*, Sérgio M. Eisenstein, 1938.
- *Asunto de mujeres*, Claude Chabrol, 1988.
- *¡Ay! Carmela*, Carlos Saura, 1989.

- *El club de los poetas muertos*, Peter Weir, 1989.
- *El cochecito*, Marco Ferreri, 1961.
- *El desencanto*, Jaime Chávarri, 1976.
- *El enigma de Gaspar Hauser*, Werner Herzog, 1975.
- *El gabinete del doctor Caligari*, Robert Wiene, 1919.
- *El Gatopardo*, Luchino Visconti, 1963.
- *El hombre de mármol*, Andrzej Wajda, 1977.
- *El juego de Hollywood*, Robert Altman, 1992.
- *El prado*, Jim Sheridan, 1990.



- *Quiz show*, Robert Redford, 1994.
- *Rebeldes*, Francis Ford Coppola, 1983.
- *Ricardo III*, Lawrence Olivier, 1955.
- *Rosalie va de compras*, Percy Adlon, 1988.
- *Salaam Bombay*, Mira Nair, 1988.
- *Tasio*, Montxo Armendáriz, 1984.
- *Tiempos modernos*, Charles Chaplin, 1936.
- *Tierra y libertad*, Ken Loach, 1995.
- *Todas las mañanas del mundo*, Alain Corneau, 1991.
- *Tormento*, Pedro Olea, 1974.
- *Tristana*, Luis Buñuel, 1970.
- *Un ángel en mi mesa*, Jane Campion, 1990.
- *Urga, el territorio del amor*, Nikita Mikahalkov, 1991.
- *Van Gogh*, Maurice Pialat, 1991.

- *Barry Lindon*, Stanley Kubric, 1975.
- *Becket*, Peter Glenville, 1964.
- *Before de rain*, Milcho Manchevski, 1993.
- *Berlin, sinfonia de una gran ciudad*, Walter Ruttmann, 1927.
- *Blade Runner*, Ridley Scott, 1982.
- *Bodas de sangre*, Carlos Saura, 1981.
- *Café irlandés*, Stephen Frears, 1993.
- *Canciones para después de una guerra*, Basilio Martín Patino, 1971.
- *Con la muerte en los talones*, Alfred Hitchcock, 1959.
- *Chicos del barrio*, John Singleton, 1991.
- *Danton*, Andrzej Wajda, 1982.
- *Delitos y faltas*, Woody Allen, 1989.
- *Días contados*, Imanol Uribe, 1993.
- *El bosque animado*, José Luis Cuerda, 1987.

- *El proceso de Burgos*, Imanol Uribe, 1979.
- *El rey pescador*, Terry Gilliam, 1991.
- *El séptimo sello*, Ingmar Bergman, 1956.
- *El té del haren de Arquimides*, Mehdi Charef, 1985.
- *El tercer hombre*, Carol Reed, 1949.
- *El verdugo*, Luis García Berlanga, 1963.
- *El video de Benny*, Michael Haneke, 1992.
- *En busca del fuego*, Jean-Jacques Annaud, 1981.
- *Estado de sitio*, Costa Gavras, 1972.
- *Fresa y chocolate*, Tomás Gutiérrez Alea, 1993.
- *Fresh*, Boaz Yakin, 1993.
- *Freud, pasión secreta*, John Huston, 1962.
- *Hester Street*, Joan Micklin Silver, 1974.

- *Iván el Terrible*, Sérgui M. Eisens-
tein, 1943.
- *Johnny cogió su fusil*, Dalton Trumbo,
1971.
- *La caída de los dioses*, Luchino Vis-
conti, 1969.
- *La casa de Bernarda Alba*, Mario
Lamús, 1987.
- *La ciudad y los perros*, Francisco J.
Lombardi, 1985.
- *La chica terrible*, Michael Verhoe-
ven, 1989.
- *La flauta mágica*, Ingmar Bergman,
1974.
- *La marsellesa*, Jean Renoir, 1937.
- *La noche oscura*, Carlos Saura, 1988.
- *La promesa*, Margaret von Trotta, 1994.
- *La puerta del cielo*, Michael Cimino,
1980.
- *La Regenta*, Gonzalo Suárez, 1974.
- *La rosa púrpura del Cairo*, Woody
Allen, 1985.
- *La sal de la tierra*, Herbert Biberm-
man, 1953.
- *La soledad del corredor de fondo*, Tony
Richardson, 1962.
- *La verdad sobre el caso Savolta*, Anto-
nio Drove, 1979.
- *La vida y nada más*, Bertrand Taver-
nier, 1989.
- *Lloviendo piedras*, Ken Loach, 1993.
- *Lluvia negra*, Shoei Imamura, 1989.
- *Madame Bovary*, Claude Chabrol,
1991.
- *Marat Sade*, Peter Brook, 1967.
- *Mi tío de América*, Alain Resnais, 1980.
- *Mundo aparte*, Michael Schultz, 1976.
- *Niños robados*, Gianni Amelio, 1992.
- *Noche de Varennes*, Ettore Scola, 1981.
- *Novecento*, Bernardo Bertolucci, 1976.
- *Octubre*, Sérgui M. Eisenstein, 1927.
- *Ordet*, Carl T. Dreyer, 1965.
- *Ran*, Akira Kurosawa, 1985.
- *Recuerda*, Alfred Hitchcock, 1945.
- *Rey y Patria*, Joseph Losey, 1964.
- *Riff-Raff*, Ken Loach, 1991.
- *Roma, ciudad abierta*, Roberto Rosse-
llini, 1945.
- *Sin perdón*, Clint Eastwood, 1992.
- *Sorgo Rojo*, Zang Yimou, 1987.
- *Tiempo de silencio*, Vicente Aranda,
1986.
- *Todas las mañanas del mundo*, Alain
Corneau, 1991.
- *Tom Jones*, Toni Richardson, 1963.
- *Un lugar en el mundo*, Adolfo Arista-
rain, 1991.
- *Vacas*, Julio Medem, 1991.
- *Vieja memoria*, Jaime Camino, 1978.
- *Winstanley*, Kevin Brownlow, Andrew
Mollo, 1975.
- *Yo, Cristina*, F. Ulrich Edel, 1981.

Títulos básicos para una videoteca escolar

- *Adiós muchachos*, Louis Malle.
- *Beau geste*, William A. Wellman.
- *Cantando bajo la lluvia*, Stanley
Donen.

- *Dersu Uzala*, Akira Kurosawa.
- *Drácula*, Terence Fisher.
- *Cinema Paradiso*, Giuseppe Tornatore.
- *Cuenta conmigo*, Rob Reiner.
- *El barón fantástico*, Karel Zeman.
- *El globo rojo*, Albert Lamorisse.
- *El gran dictador*, Charles Chaplin.
- *El héroe del río*, Charles Riesner.
- *El hombre tranquilo*, John Ford.
- *El joven Edison*, Norman Taurog.
- *El ladrón de Bagdad*, Michael Powell,
Ludwig Berger, Tim Whelan.
- *El mago de Oz*, Victor Fleming.

- *L'enfant sauvage*, François Truffaut.
- *La conquista del Polo*, Georges Méliès.
- *La diligencia*, John Ford.
- *La gloria del meu pare*, Yves Robert.
- *La guerra de los botones*, Yves Robert.
- *La hija de D'Artagnan*, Bertrand Ta-
vernier.
- *La kermesse heroica*, Jacques Feyder.
- *La noche del cazador*, Charles Laugh-
ton.
- *La piel dura*, François Truffaut.
- *La princesa prometida*, Rob Reiner.
- *La quimera del oro*, Charles Chaplin.



- *El maquinista de la General*, Buster
Keaton, Clyde Bruckman.
- *El navegante*, Buster Keaton, Donald
Crisp.
- *E.T., el extraterrestre*, Steven Spiel-
berg.
- *Fantasia*, Ben Shazsteen, Walt Disney.
- *Frankenstein*, Terence Fisher.
- *Jasón y los Argonautas*, Don Chaffey.
- *King Kong*, Ernest B. Schoedsack,
Merian C. Cooper.

- *Ladrón de bicicletas*, Vittorio de Sica.
- *Las aventuras del príncipe Achmed*,
Lotte Reiniger.
- *Las cuatro plumas*, Zoltan Korda.
- *Las vacaciones de Mr. Hulot*, Jacques
Tati.
- *Los cinco mil dedos del Doctor T.*, Roy
Rowland.
- *Los contrabandistas de Moonfleet*,
Fritz Lang.
- *Mary Poppins*, Robert Stevenson.

- *Mi tío*, Jacques Tati.
- *Mucho ruido y pocas nueces*, Kenneth Branagh.
- *Nanuk el esquimal*, Robert J. Flaherty.
- *Pasión de los fuertes*, John Ford.
- *Qué verde era mi valle*, John Ford.
- *Quo vadis*, Mervyn LeRoy.
- *Río Bravo*, Howard Hawks.
- *Robin de los bosques*, Michael Curtiz, William Keighley.
- *Ser o no ser*, Ernst Lubitsch.
- *Solo ante el peligro*, Fred Zinnemann.
- *Sopa de ganso*, Leo McCarey.
- *Tarzán y su hijo*, Richard Thorpe.
- *Tiempos modernos*, Charles Chaplin.
- *Una noche en la ópera*, Sam Wood.
- *Veinte mil leguas de viaje submarino*, Richard Fleischer.

- *Viaje a la Luna*, Georges Méliès.
- *Viaje a Melònia*, Per Alin.

Bibliografía

Apuntamos como obras básicas, de consulta y lectura, una variedad de textos, tanto generales como especializados en una determinada metodología o perspectiva de análisis.

Esta selección pretende afirmar la complejidad misma del hecho cinematográfico y, consecuentemente, invalidar cualquier tipo de manual o pauta que limite sus posibles lecturas.

A pesar de las dificultades que puedan ofrecer alguno de los libros apuntados, creemos que su lectura es necesaria para ini-

ciarse con un mínimo rigor en el análisis cinematográfico.

Las referencias bibliográficas se agrupan en distintos apartados para facilitar su elección, en función de los intereses personales y profesionales de cada uno.

Diccionarios y obras generales

Se incluyen las obras de consulta que facilitan la información mínima e indispensable de las películas producidas.

Aguilar, C. (1989): *Guía del video-cine*, Madrid: Cátedra.

Autores Varios (1989): *Diccionario del cine*, Madrid: Rialp.

Caparros Lera, J.Mª (1994): *100 grandes directores*, Madrid: Alianza.

Centenario del cine

Acuerdo MEC-Ministerio de Cultura para la promoción del cine y los medios audiovisuales en los centros educativos

En 1990 se reúnen representantes del ICAA, del MEC y de RTVE y, a partir de la idea de que las formas de expresión audiovisual constituyen un elemento esencial de la manifestación y difusión de la cultura y de la comunicación social, consideran necesario actuar con un plan específico destinado a la iniciación en la cultura cinematográfica, dirigido a jóvenes en edad escolar.

Con el objetivo de formar en lenguajes audiovisuales, el gusto estético y artístico, la interpretación de las imágenes y la planificación del proceso de elaboración de documentos audiovisuales, se coopera en la producción y distribución de una serie de doce capítulos de veinticinco minutos cada uno, con el título *Amar el Cine*. Los títulos de cada capítulo son los siguientes:

- «La fábrica de sueños».
- «Nacimiento de una película».
- «¡Acción!»
- «Los rostros de las películas».
- «El lenguaje del cine».
- «La pantalla iluminada».
- «El cine tiene truco».
- «La narración filmica».
- «Géneros cinematográficos».
- «El cine español».
- «Miscelánea».
- «Enseñar a ver el cine».

La serie utiliza presentadores, entrevistas a personajes del medio, reportajes y fragmentos de obras, para hacer un recorrido bastante amplio por los recursos expresivos, los oficios, las técnicas, los estilos, los procesos y el análisis del cine.

La serie será emitida en breve en TV.

La distribución a los centros escolares la realizará el Programa de Nuevas Tecnologías del MEC, (PNTIC), así como la aportación de los medios técnicos y humanos necesarios para la ejecución de las tareas de formación.

El PNTIC también diseñará las unidades didácticas para la explotación de la serie en el aula.

En mayo del presente año, y con motivo de la celebración del centenario del cine, el MC y el MEC establecen un Acuerdo Marco de Colaboración para la promoción de hábitos culturales en nuestra sociedad, dirigido prioritariamente a los niños y jóvenes, desarrollando actividades dentro de un programa de trabajo anual.

Uno de los ámbitos es la promoción del Cine y Medios Audiovisuales.

Hasta el momento, las actividades ya cristalizadas y puestas en marcha son las siguientes:

- La difusión, en el marco del Centenario de la Cinematografía, de la serie *Amar el Cine*.

- Programa de visitas didácticas a la Filmoteca Española. Estas visitas serán los viernes por la mañana, para alumnos de Secundaria o similar, en grupos de hasta 50 alumnos, con monitores. En total pasarán unos 1.200 alumnos. Se visitarán los archivos, se observarán soportes y proyectores, y se asistirá a la proyección de muestras de cine primitivo.

- Difusión y explotación didáctica del Ciclo Iniciación al Cine, programado por la Filmoteca en el cine Doré, dirigido especialmente a jóvenes, reservando dos de sus sesiones habituales durante la semana: una de carácter cerrado para centros educativos, con la presencia de algún experto en el medio cinematográfico o de la crítica; y otra de carácter abierto.

Se pretende que estas actividades sean secundadas en una segunda fase, por otras provincias del territorio MEC.

- Ciclo de cine español. Organizado por la Asociación Cien Años de Cine, se proyectarán en torno a 40 películas, en salas comerciales, en TV y en centros culturales, alcanzando su difusión a una serie de capitales de provincias.

- Apoyo a las actividades del Festival «Cinema Jove», con aportación económica para premios o asistencia de jóvenes.

El Programa de Nuevas Tecnologías del MEC, por su parte, convoca un concurso de creación de documentos audiovisuales para centros educativos, y también apoyará a éstos en la organización de actividades de promoción del cine.

Se pretende que las actividades en las que participen los centros no sean hechos aislados, sino que se utilicen en conjunto y se integren en lo posible de modo global en la promoción y el estudio de los medios audiovisuales y el cine en particular, aprovechando el empuje y el movimiento que todas las acciones en torno a la celebración del centenario del cine nos proporcionan.

Más información:

Programa de Nuevas Tecnologías del Ministerio de Educación y Ciencia.