

● Cary Bazalgette
Londres (Reino Unido)

Solicitado: 07-10-09 / Recibido: 16-01-10
Aceptado: 28-05-10 / Publicado: 01-10-10

DOI:10.3916/C35-2010-02-01

El apagón analógico: el British Film Institute y la educación en los tres últimos decenios

Analogue Sunset. The Educational Role of the British Film Institute, 1979-2007

RESUMEN

En este artículo se plantean los elementos clave de las estrategias de educación en el cine llevadas a cabo por el Instituto Británico del Cine (BFI) en las escuelas británicas durante los veinticinco últimos años de la era analógica. Desde siempre, el BFI se ha implicado de forma activa en el diseño de los planes de estudio de cine, así como en todo lo que de algún modo suscitó preocupación entre los educadores, como fue el caso de la apuesta, de un lado, por el uso instrumental del cine para apoyar el plan curricular y el aprendizaje de las cualidades intrínsecas y distintivas del cine como mediador y, de otro lado, la apuesta por su función ideológica en la sociedad. También se aborda en este artículo la cuestión de si el cine en sí mismo constituye un área de estudio o si sería más adecuado incluirlo en el ámbito de la televisión como parte de los medios de imagen en movimiento. El BFI ha desempeñado un papel crucial en la investigación de estos interrogantes, así como en la demostración y ejemplificación de la enseñanza del cine destinada a los jóvenes. No obstante, las continuas vicisitudes que han surgido en este tiempo han orientado las perspectivas educativas en diferentes direcciones. La tesis central de este artículo es demostrar que la educación en el cine, aplicable a todos los medios de comunicación en general, debe ser un derecho accesible a todos los estudiantes, y no quedar reducido a una minoría o presentado como una posible opción. Los proyectos clave que se detallan a continuación en este artículo orientan sobre algunos procedimientos destinados a que las instituciones culturales subvencionadas con dinero público puedan intervenir en la política educativa y en su implantación.

ABSTRACT

This paper traces key features of the BFI's evolving strategies for film education in UK schools during the final 25 years of the analogue era. Historically, the BFI did much to establish the characteristics of film study, but it also embodied tensions which have continued to preoccupy educators, such as the relationship between the instrumental use of film to support the curriculum, and learning about its intrinsic and distinctive qualities as a medium, or about its ideological function in society. The paper also addresses the question of whether «film» on its own constitutes a valid area of study, or whether it is more properly studied alongside television as part of «moving image media». The BFI has played a key role in exploring these issues and in exemplifying how film, or moving image media, can be taught to younger learners, but the internal vicissitudes it has constantly experienced have always pulled its educational activities in different directions. The central argument of this paper is that film education –and indeed media education in general– should be an entitlement for every learner, not something offered only to a minority or provided as an optional extra. The key projects described in this paper indicate some of the ways in which a publicly funded cultural institution can intervene in educational policy and practice.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Cine, imagen en movimiento, educación, alfabetización mediática, planes de estudio, centros educativos.
Film, moving image, education, media literacy, entitlement, curriculum, schools.

◆ Cary Bazalgette es Asesora de Educación en Medios en el British Film Institute
de Londres (Reino Unido) (carybaz@gmail.com).

Traducción: Amor Aguaded Pérez

1. Introducción

En Reino Unido no existió un plan de estudios centralizado y normalizado hasta bien entrado el siglo XX. Como consecuencia, educar para el cine era una idea extendida libremente entre unos cuantos educadores interesados por el área que tenían acceso a películas de 16mm y lo utilizaban con fines didácticos en sus escuelas. Estos entusiastas comenzaron a compartir ideas y ponerlas en práctica a partir de la década de los treinta, sin despertar desaprobación a ninguna escala. Sin embargo, esta situación comenzó a cambiar completamente en 1979, cuando empecé a trabajar para el BFI. Con la llegada del gobierno conservador de Margaret Thatcher, la educación se convirtió en tema central de debate en política interna y dividió a la opinión pública durante las décadas siguientes.

Paralelamente, también cambió el acceso a los medios de imagen en movimiento. Con la llegada del vídeo a los hogares y escuelas se hizo posible pasar del estudio y análisis de sólo películas a la inclusión de contenidos procedentes de la televisión. A finales de los años ochenta aparecieron también cámaras de vídeo relativamente económicas que propiciaron la inclusión del proceso de producción en la enseñanza. Por aquel entonces, los ordenadores y la «edición no lineal» del material de audio y vídeo mediante nuevas herramientas como Avid o Cubase anticipaban de algún modo un futuro post analógico en el que la naturaleza de las relaciones de los usuarios con los medios audiovisuales serían radicalmente distintas. Por otra parte, con la entrada del nuevo siglo, Internet protagonizó una nueva transformación, en este caso relativa a nuestra relación con la información.

En este contexto, la labor del BFI se volvió potencialmente importante. La educación, los medios de comunicación y la creciente revolución digital condicionaban la enseñanza y presentaban a la vez amenazas y nuevas oportunidades para las instituciones culturales públicas, especialmente para aquellas implicadas en el mundo del cine y la televisión. En este artículo se describen cuáles fueron las líneas de actuación del BFI en este proceso de veintiocho años de negociación de competencias.

2. Contextualización

El BFI se fundó en 1933, después de la aparición de un informe de la Comisión Británica de Películas Educativas y Culturales en 1932 con el título «La película en la vida nacional». Este informe fue el resultado del trabajo de un grupo de educadores del BFI de Educación para Adultos que investigó el uso instrumental de las películas en el ámbito educativo y el de-

arrollo de la apreciación y el gusto crítico de los espectadores¹. En sus comienzos existía cierta confusión en torno a la verdadera función del BFI, tensiones que se reflejaron en los debates sobre alfabetización mediática no sólo en el cine, sino en otros medios también. Para el año 1960, el BFI había asumido más funciones específicas encaminadas a su papel de fomentar el gusto y la crítica de los espectadores. En los años treinta se crearon la revista «Sight and Sound» y la «National Film Library», que posteriormente pasaría a llamarse «National Film and Television Archive»; en 1952 se creó en Londres el Teatro Nacional de Cine y el Fondo de Cine Experimental, que más tarde sería el Consejo de Producción del Instituto Británico del Cine (BFI). En 1957 se celebró el Festival de Cine de Londres. Sin embargo, el compromiso del BFI con la educación no estaba definido y avanzaba a paso lento. Se organizaron cursos de verano para adultos, se publicaron panfletos para fomentar el sentido crítico de los espectadores y, durante el transcurso de la II Guerra Mundial, se secundó la labor de cuatro profesores en su intento por «promover el uso del cine con fines educativos y otras finalidades» (Bolas, 2009: 38). Sin embargo, el objetivo del BFI parecía oscilar entre la educación informal para adultos y la pedagogía formal en las escuelas, respondiendo a la vez a objetivos y aspiraciones potencialmente contradictorios. Se fomentó el visionado de películas, especialmente documentales, como vía para concienciar y generalizar los temas sociales de importancia, así como para educar al público en su selección de películas. El BFI se involucró también en debates sobre los efectos del cine sobre los niños, defendiendo una postura partidaria del desarrollo de aptitudes críticas entre los niños a la hora de ver películas, favoreciendo el visionado de películas de calidad.

Más adelante detallaré cómo estas cuestiones permanecieron constantes a lo largo de la historia del BFI. Sin embargo, ahora es preciso resaltar dos importantes avances en materia de educación que tuvieron lugar en Reino Unido en 1950. En abril, Stanley Reed asumió el cargo de Film Appreciation Officer. En octubre, con el apoyo de Stanley Reed, se creó la Sociedad de Profesores de Cine, que más tarde, junto al BFI, pasaría a constituir la SEFT. El BFI y la Sociedad trabajaron conjuntamente en numerosas actividades y publicaciones que, aunque estaban destinadas a un público reducido, significaron la constitución de un marco que permitió valorar la existencia y el desarrollo de la educación para el cine. Se trabajó la adquisición del análisis crítico, el estudio general de la historia del cine y, en algunos casos, cómo hacer cine. A finales de los

años setenta el BFI había logrado reunir y asumir responsabilidades y competencias que en otros países estaban repartidas entre varias instituciones: un archivo nacional de cine y televisión, una cinemateca nacional, una biblioteca nacional de material de cine y televisión, una biblioteca de fotogramas y posters, la administración de producciones cinematográficas subvencionadas por el estado, financiación para la creación de una red cinematográfica, para puestos académicos en educación superior, para la distribución de cine independiente y no británico, y la creación de una editorial académica. De 1988 a 1999 se albergó también el Museo de la Imagen en Movimiento. No obstante, toda esta actividad creció de forma poco sistemática, influenciada por la existencia de puntos de vista divergentes, diferentes criterios profesionales y falta de una visión conjunta e integradora, haciendo florecer a menudo disparidades entre los miembros BFI.

3. Definición de la cuestión

En este contexto, el Departamento de Educación del BFI sobresalió por su tenaz e insistente lucha en su labor, a pesar de contar con pocos medios económicos y escasa autonomía para decidir o liderar propuestas, permaneciendo a menudo relegado a un segundo plano. En 1971, seis miembros del departamento organizaron una protesta para criticar una propuesta de la dirección del BFI destinada a frenar la investigación del Departamento. Cuando comencé a trabajar en el BFI en 1979, la investigación tenía un papel fundamental en el Departamento. Se había trabajado especialmente en las escuelas de verano, donde se crearon áreas de cine y teoría crítica que serían fundamentales para definir las líneas de investigación sobre las que se había estado trabajando en Reino Unido y en otras partes en los últimos años².

Mi función específica, en la que ya tenía cierta experiencia, consistió en el diseño de material de clase adaptado y accesible para los profesores de los centros educativos. A principios de los setenta había tenido la oportunidad de trabajar para un grupo creado por el Departamento para el desarrollo de un curso de cine destinado a alumnos de 16 a 18 años. Esta iniciativa conjunta del BFI y la Autoridad Londinense de Educación Inner permaneció activa durante 13 años, pro-

duciendo numerosos recursos para el aula y proyecciones en el Teatro Nacional de Cine (Bolas, 2009: 210-212). En este contexto apliqué mi propio criterio didáctico en dos escuelas de educación secundaria de Londres, haciendo uso de la filmoteca de películas de 16 mm creada por el BFI y la ILEA con un sistema de préstamos gratuito. Asistí a las clases que organizaban por la tarde BFI y el London Extra-Mural Department de la Universidad de Londres sobre teoría crítica e historia del cine. Llegué incluso a participar en un par de escuelas de verano organizadas por el BFI.

En aquel momento, mi papel principal como beneficiario de los esfuerzos del Departamento de Educación del BFI, consistía en apoyar y divulgar la educación en el cine con la base de la teoría académica, el acceso a películas y las oportunidades de localizar a

Mientras nos encontramos inmersos en el final de la era analógica, nuestro conocimiento de los medios de comunicación en general y de cómo hacemos uso de ellos, y más aún, de cómo tendríamos que aprender a hacer uso de ellos, parece estar a punto de cambiar una vez más. Estamos todavía en los comienzos de la era digital, rodeados de multitud de predicciones tecnológicas, pero conscientes de que lo que realmente marcará el cambio será el uso que, de ahora en adelante, hagamos de las tecnologías.

otros con intereses similares. Sin embargo, no había adquirido ningún patrón pedagógico que detallara cómo debía ser exactamente la educación para el cine entre los más pequeños, qué tipo de películas eran apropiadas para ellos, cómo hacerles accesible la fascinación y el interés que había despertado en mí una vez el análisis de una secuencia, cómo hacerles comprender la complejidad y la sorprendente riqueza del cine, cómo plantear a los educadores la necesidad de estudiarlo. Como madre, experimenté de cerca cómo interactúan los más pequeños con el cine y la televisión desde el primer momento, cómo el cine y la televisión están presentes en la vida del niño, y ya por aquel entonces empecé a plantearme por qué no existía la educación para el cine en las escuelas de educación primaria.

Mis colegas del BFI, que estaban inmersos en otros proyectos, consideraron mi propuesta imposible.

Por aquel entonces, a la vez que se había establecido el curso que mencioné anteriormente organizado por el BFI e ILEA, había aparecido otra titulación formal de estudios de cine (Sixth Form Film Study) destinada a jóvenes de 16 años, propuesta por David Lusted, un profesor londinense. Yo había investigado de qué forma el sistema educativo en Inglaterra y Gales podía permitir la introducción de cursos optativos sobre temas novedosos que podrían convertirse en titulaciones reconocidas (Bazalgette, 2007: 37). Lusted elaboró un grupo de planificación para iniciar un nivel «O» de examen en Estudios de Cine³, que acogió a los primeros estudiantes en 1972. Al igual que el curso del BFI/ILEA, la iniciativa de Lusted atendía a los enfoques críticos convencionales: autoría, género e historia; sin embargo, incluía la variable «industria cinema-

trabajaba para implantar cursos de formación para docentes que apoyaran esta iniciativa, que se estaba convirtiendo en una titulación consistente con una demanda creciente.

4. Pedagogía del cine (y la televisión) en la era analógica

Hasta 1980, el estudio del cine en escuelas estaba sujeto al trabajo con películas, cortometrajes o fragmentos en carrete de 16 mm., que llegaban por correo en latas de acero. En las aulas se necesitaba oscuridad, un proyector de 16 mm., un soporte para el proyector, la pantalla, cables y, preferentemente, altavoces externos. Hay numerosas anécdotas sobre las proyecciones de aquél entonces en las escuelas: chicos que cuando se proyectaba en los laboratorios, aprovechaban la

oscuridad para abrir la llave del gas, copias de CinemaScope que llegaban sin una lente anamórfica, carretes desparramados y enrollados por el suelo. Teniendo en cuenta esto, no resulta extraño entender que sólo unos pocos se aventuraran a enseñar cine. Una de las principales aportaciones del curso del BFI/ILEA fue la introducción de fotogramas en forma de diapositivas que podían introducirse en un proyector giratorio para el estudio en clase de la puesta en escena. El BFI publicó diapositivas

La educación, los medios de comunicación y la creciente revolución digital condicionaban la enseñanza y presentaban a la vez amenazas y oportunidades nuevas para las instituciones culturales públicas, especialmente para aquellas implicadas en el mundo del cine y la televisión. Así se describen cuáles fueron las líneas de actuación del BFI en este proceso de veintiocho años de negociación de competencias.

tográfica». El estudio de instituciones mediáticas había sido una constante en los estudios de cine o medios en el Reino Unido. El «O» Level in Film Study era un examen escrito sin producción práctica. La capacidad de los candidatos para responder y analizar películas quedaba reflejada en un portafolio evaluado por el docente de acuerdo a criterios establecidos por el Associated Examining Board. La importancia de este hecho residía en que, de esta forma, se establecía el cine como un área legítima de estudio, aunque minoritaria, proporcionando una oportunidad única a todos aquellos interesados en la enseñanza del cine, asegurando un reconocimiento constante del área en los centros educativos. Con la aparición de este examen se marcó igualmente un nuevo punto decisivo, pues incluir a jóvenes de 14 a 16 años significaba desterrar la idea convencional que relacionaba el estudio de cine con grupos de edad más avanzada. Cuando llegó al BFI, Lusted ya formaba parte de la plantilla y

de un gran número de películas y las vendió a profesores por correo, desmontadas, acompañadas por regla general de anotaciones, guías o propuestas pedagógicas. La respuesta y el entusiasmo que generaron estas publicaciones fue lo que hizo que el Departamento de Educación del BFI tomara consciencia de la importancia y la dimensión potencial derivada de la publicación de material de ese tipo, y a partir de ahí, contactaron conmigo.

El estudio del cine en ese momento estaba dirigido principalmente al análisis de los elementos visuales, accesibles a través del estudio de los fotogramas. Otros aspectos importantes quedaron fuera de la programación, tales como el movimiento o el enfoque de la cámara, y otros elementos clave de la expresión cinematográfica que aparecen en el proceso de edición: duración, transiciones, yuxtaposiciones, secuencias o dimensiones de sonido. Este trabajo abarcó desde el campo teórico de la semiótica por autores como Guy

Guthier, cuyo estudio, «La semiología de la imagen», fue publicado por el BFI como un conjunto de diapositivas que suscitó en interés por la fotografía en general, la historia de la cultura visual y el papel de los medios visuales como defensores de las distintas posturas ideológicas. Mi primera labor en el BFI consistió, por tanto, en la elaboración de recursos para usar en el aula, con estudiantes de 11 a 14 años, más tarde para las edades de 7 a 11 años, trabajando con imágenes y material visual recopilado a partir de anuncios y noticias.

El desarrollo de estos recursos se enmarca en el avance tecnológico que revolucionó el acceso a la imagen en movimiento: la consolidación del vídeo y la normalización del VHS como formato estándar para uso educativo y doméstico. La importancia de esta tecnología en el aula no residió sólo en el hecho de que los docentes adquirieron un fácil acceso a las películas, sino también en que pudieron comenzar a grabar programas de televisión y convertirlos en material para clase. Finalmente, los treinta años de debate sobre la cuestionada influencia de la televisión sobre los jóvenes, podían resumirse en la práctica de clase destinada al desarrollo de destrezas en los jóvenes para interactuar con este medio. Los términos «educación en los medios» y «ciencias de la información» se extendieron en mayor medida que los estudios de cine: aunque incluían y englobaban el cine, la televisión fue la que captó la atención de los docentes. El predominio de la televisión en la enseñanza en el Reino Unido durante la década de los ochenta fue el tema central que Len Masterman desarrolló en su libro «Teaching about Television», donde recogió la necesidad de una conciencia generalizada entre los docentes para considerar las dificultades que entrañaba el uso de material fílmico en las aulas, dificultades que habían desembocado en la creciente importancia y consideración de la televisión como medio para el estudio (Masterman, 1980: 7). El estudio del cine comenzó a asociarse con círculos de alto nivel cultural de difícil acceso, como un intento por apartar a los principiantes de Hollywood y acercar el cine al arte europeo. Algunos tomaron esta dirección, pero el curso «Sixth Form», las publicaciones del BFI y las escuelas de verano se centraron especialmente en las manifestaciones contemporáneas y populares del cine y la televisión.

5. Optatividad y acceso a la enseñanza de medios

A principios de los ochenta, el Gobierno británico experimentó cierta ansiedad en relación con la influencia de los medios sobre los jóvenes. A raíz de esa incertidumbre, ordenó elaborar un informe del orga-

nismo Majesty's Inspectorate of Schools (HMI) sobre la relación entre niños y televisión, que concluyó con la observación de que los cursos específicos sobre medios de comunicación no eran suficientes: los educadores debían tomar parte en el análisis y el debate de programas de televisión con los jóvenes (Department of Education and Science, 1983). Esto suponía que la educación en los medios debía constituir un proyecto mucho más ambicioso, algo a lo que todos debían tener acceso, implicando a las principales instituciones educativas, inspectores, autoridades educativas locales, formadores del profesorado y gobierno. Después de haber trabajado en el nivel básico con educadores de centros de educación primaria, puedo constatar que la primera fase fue clave para empezar a tomar conciencia de que el objetivo primordial debía ser el acceso generalizado a la educación en los medios.

En 1986 impulsé la creación de un grupo de trabajo (Primary Working Group), constituido por veinte educadores y académicos, encargados de definir y describir la educación en los medios entre los más jóvenes, atendiendo a los conceptos clave que la identificaban y la hacían eficaz. El resultado fue la diferenciación de seis áreas clave de conocimiento: organismos e instituciones, categorías, tecnologías, lenguas, público y representaciones. La finalidad del trabajo, fue, por encima del dominio teórico, generar e impulsar la investigación del texto mediático (Bazalgette, 1989: 8).

Mientras desarrollamos ese proyecto, el Gobierno de Margaret Thatcher anunció que, 13 años después de que el Primer Ministro británico Callaghan introdujera lo que llamó el gran debate sobre educación, era el momento de comenzar a legislar para crear un Currículo Nacional para Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. Apresuradamente incluimos las ideas que teníamos en un currículum destinado a educación primaria, desarrollando cada una de las áreas clave mencionadas anteriormente, describiéndolas como objetivos y detallando cómo debía enfocarse el aprendizaje dentro de cada área (Bazalgette, 1989: 22-27). Este documento se distribuyó entre muchas personas, entre ellas, miembros del grupo designado por el Gobierno para desarrollar el informe sobre el Inglés para el nuevo Currículo Nacional. Éramos conscientes de que no iba a ser posible plantear la separación de la alfabetización mediática como disciplina aparte, y que muchos de los que la impartían eran profesores de Inglés. Por ello, fue gratificante leer en el primer informe que elaboró este grupo del gobierno, donde se especifica que «la televisión, el vídeo y el cine constituyen

manifestaciones básicas de la experiencia de los niños fuera de la escuela, debiendo ser, por tanto, objeto de atención de los educadores. Nuestro supuesto es que los niños deben tener la oportunidad de aplicar sus conocimientos críticos ante estas muestras de cultura contemporánea» (Proposals of the Secretary of State 1989, 14.3). Este informe también cita la definición de alfabetización mediática incluida en el currículum (ibíd. 9). Es reseñable que este colectivo del gobierno seleccionara esos tres medios como los principales en el proceso de alfabetización, en contraposición con el gran número de medios que citamos en nuestro informe.

6. Tensiones

Los años noventa fueron poco alentadores para la educación en los medios en el Reino Unido. Después de extinguir la tradición industrial del país y sus fuerzas sindicales, el Gobierno Conservador retomó el ámbito de la cultura y la educación, elaborando un programa centralizador y autoritario que continuaría durante el Gobierno de Blair a partir de 1997. Las autoridades locales, el cuerpo de inspectores y los mismos educadores, que habían iniciado y fomentado el cambio curricular, vieron su poder limitado y restringido. Los educadores se vieron inmersos en la simplificación de tareas, en la generalización de un proceso centralizado de determinación de objetivos y evaluaciones. Los exámenes de Ciencias de la Información se presentaron también al nivel avanzado, permitiendo introducir disciplinas a nivel universitario, para estudiantes de 18 años. El número de candidatos creció rápidamente, pero los cursos fueron menospreciados por políticos y por los propios medios de comunicación.

Con la salida de Anthony Smith en 1989, el tradicional sentido de gobierno y dirección del BFI se vio difuso, dando lugar a la intensificación de luchas internas. Después de 1993 coordiné al personal encargado de trabajar con escuelas e institutos, al tiempo que el BFI creó su propio Máster, rechazado por las Universidades que sostenían que debía haber colaborado con instituciones culturales públicas. De algún modo se asumió que, por aparecer en el Currículum Nacional, la alfabetización mediática podía dejar de desarrollarse a nivel escolar, en favor de un mayor desarrollo en la educación superior. Al tiempo que el BFI disminuía su compromiso con la teoría crítica, lo que se tradujo en la reducción de costes y la desaparición de las escuelas de verano y la beca para el SEFT a finales de los ochenta, el Currículum nacional constituyó el punto de partida del problema real que supuso el establecimiento de la política de acceso generalizado a los

medios. Desde mi punto de vista, ésa debía ser nuestra principal prioridad, pues había un número importante de Universidades y departamentos que se ocupaban de la vertiente académica e intelectual, por tanto, no correspondía al BFI el tomar parte en esa iniciativa. Por otra parte, el establecimiento de los medios de educación en los centros educativos era ya de por sí un gran reto, que parecía improbable que pudiera ser abarcado por otra institución.

Aún es necesario detallar otro factor que dificultaba la situación. En 1985, que fue para la industria el año del cine británico, distribuidores y exhibidores cinematográficos británicos comenzaron a financiar sus propias empresas educativas. Film Education, dirigida por Ian Wall, un empresario que había enseñado medios de comunicación, comenzó a producir y distribuir gratuitamente recursos por centros educativos, basándose en nuevos estrenos, y organizó proyecciones y actos para los escolares. El personal educativo del BFI reaccionó con desaprobación: la educación cinematográfica se desviaba del patrón asignado, se fomentaba el cine pero no la televisión, se favorecían las superproducciones, los productos contemporáneos, se incluía el cine como soporte para el estudio de otras disciplinas, en lugar de priorizarlo como disciplina en sí, y se valoraba la percepción generalizada del cine como algo glamuroso y exótico. Desde la directiva del BFI se nos reprochó no haber logrado la influencia alcanzada por Film Education, pero lo cierto era que no teníamos los mismos objetivos que ellos y, por supuesto, no habíamos conseguido la financiación que ellos obtuvieron.

Durante el periodo de 1989 a 1998, la dirección del BFI se mantuvo dubitativa acerca de lo que requería concretamente de su sección educativa. Con la salida de Manuel Alvarado en 1993, nadie quedó al cargo de la sección, y se produjo una marcha constante de intelectuales, descontentos con el ambiente intimidatorio que se respiraba en el BFI. Por mi parte, continué con mi trabajo como coordinadora de los grupos de trabajo en los centros educativos según el programa de acceso a los medios, con la colaboración de socios como HMI, BBC, Channel 4 y la Open University. Esta última había desarrollado un programa de educación a distancia para profesores, que perdió con el tiempo parte de su potencial por no establecerse como titulación superior. No obstante, los materiales que desarrollaron y en especial, el Libro de Lectura constituyeron piezas claves para el desarrollo del campo y fueron una buena muestra de buenas prácticas del momento (Alvarado & Boyd-Barrett, 1992).

Otra intervención destacada fue la de la Comisión

de Investigación del Inglés del BFI, en 1993, cuyo objetivo era desafiar la actitud hostil del gobierno hacia la educación en los medios. La Comisión se reunió durante dos días en Londres, escenario en el que se plantearon ideas en favor y en contra de la inclusión de los medios de comunicación, junto a la lengua y la literatura, en el currículum nativo. La conclusión final que obtuvieron, basada en la evaluación independiente que llevaron a cabo, fue que el acceso generalizado a la enseñanza de los medios era un principio generalmente reconocido y aceptado que sería fomentado (Bazalgette, 1994: 16). Asimismo, advirtieron de las tensiones existentes que seguirían siendo el marco central del debate durante los años siguientes. Plantearon si el aprendizaje debía contemplar tan sólo lo audiovisual o debía incluir igualmente el software informático, las artes visuales y la música. Se cuestionó por qué la atención a la cultura popular significaba la exclusión de «importantes trabajos de cine o televisión que podrían considerarse valiosas aportaciones a la herencia cultural». Otras cuestiones que se debatieron fueron la falta de recursos y formación y la sobrecarga del currículum en educación secundaria. Curiosamente, no se observaron dificultades para la integración de la enseñanza de medios en la educación primaria. Por último, se adelantó que, con el continuo desarrollo de las nuevas tecnologías de la información, la palabra «inglés» no podría englobar para siempre las diferentes manifestaciones de la comunicación humana que los estudiantes tendrían necesidad de conocer. Aunque el Gobierno no asumió las consideraciones de esta Comisión, cuando se revisó el currículum no se eliminaron las referencias existentes relativas a la educación en los medios.

Durante estos años de dedicación al mundo de la educación en los medios, tuve la oportunidad de constatar que la falta de solidez que caracterizaba el debate era producto de la complejidad del asunto y del fracaso de los educadores, cuya labor era decisiva para solventar las tensiones que habían sido identificadas en la Comisión. Sin embargo, sus opiniones eran discordantes: para algunos, todo suponía un avance, y planteaban la educación en los medios como una medida de

mejorar los niveles de lectura y escritura, como medio para proteger a los niños de los contenidos agresivos o simplemente, como una oportunidad para hacer uso de la tecnología o ser creativos. Otros, entre los que me incluyo, opinaban que ese tipo de argumentación parcial y oportunista era ineficaz. Cada postura seleccionaba distintos aspectos de los medios para argumentar su opinión: algunos incluían el cine; otros no. Algunos profesores de Ciencias de la Información no conseguían trascender hacia una visión general y real del problema, inmersos en las dificultades que encontraban a la hora de localizar recursos para sus clases, y en muchos casos, en sus propias escuelas, no alcanzaban un 3% de alumnos de entre 14 y 18 años. Como representante de una institución pública, el BFI, sentí

Los estudiantes experimentan los medios como un continuum en su vida diaria (de los libros a YouTube) y tienen derecho a conocer la totalidad de productos mediáticos disponibles, desarrollando las aptitudes críticas que necesitan para analizar, evaluar y cuando sea necesario, cuestionar las representaciones mediáticas que se encuentren. Esta política es complicada de llevar a cabo exclusivamente por un organismo cultural como es el BFI, a pesar de sus quijotescos esfuerzos, a menudo, parciales e inadecuados; ni tampoco es tarea de las industrias mediáticas cuyos esfuerzos por promover el análisis crítico de sus productos es ambivalente.

la necesidad de atender los intereses de los nueve millones de niños y jóvenes de Reino Unido, cuyas oportunidades de aprender y ser educados en los medios se estaban viendo seriamente limitadas. En 1998 llevamos a cabo un estudio para delimitar la naturaleza y la dimensión de la educación en los medios en las escuelas de educación secundaria en Reino Unido. Aunque inicialmente se dedujo que existía un gran entusiasmo por el tema, es necesario precisar que en la mayoría de los casos, la forma en la que se trabajó con los medios en estas escuelas consistió en la realización de anuncios, folletos o posters. Los estudiantes entraron en contacto con el cine y la televisión pero sólo como forma de apoyar los contenidos que aprendían y estudiaban en clase (Barratt, 1998). El estudio de la imagen en movimiento por sí misma fue

para la mayoría una idea interesante pero imposible de alcanzar por la falta de capacidad y confianza de los docentes.

7. El nuevo milenio: los problemas de siempre

En 1997 el Partido Laborista ganó las elecciones generales y Tony Blair se convirtió en Primer Ministro británico. Una de las primeras medidas que emprendió el nuevo gobierno fue encargar un estudio para analizar la situación de la industria cinematográfica británica. El informe incluía entre sus recomendaciones el hecho de que debía fomentarse la opinión del público y de que la educación debía lograr más «cineliteratos» (Film Policy Review Group, 2008). De acuerdo con estas conclusiones, se encargó al BFI la creación de un grupo de trabajo que especificara cómo llevar estas recomendaciones a la práctica. Formé parte de esta iniciativa como secretaria del grupo, y elaboramos 22 propuestas estratégicas destinadas a agencias específicas que tenían capacidad o al menos, disposición para realizar los cambios necesarios para fomentar la educación en las imágenes en movimiento (aunque se nos asignó solamente el cine, algunos miembros del grupo sugirieron que la televisión también debía incluirse).

Este trabajo se desarrolló en un contexto de cambios en el seno del BFI. Un nuevo director, John Woodward, comenzó a introducir cambios a principios de 1998, reestructurando la institución y aplicando políticas coherentes y eficaces para la consecución de objetivos concretos. A mí me fue asignada la coordinación del equipo de educación, que por aquel entonces contaba con 20 integrantes. Impulsé cinco áreas interconectadas necesarias para hacer efectivo el desarrollo en conjunto de la educación en los medios en el Reino Unido. Estas cinco áreas eran: formación del profesorado, publicaciones, investigación, actividades y promoción. A pesar de apenas contar con presupuesto, conseguimos crear un curso de formación a distancia para profesores, en colaboración con la Open University. Conseguimos financiación para investigar y recopilar información sobre el estado de la cuestión; conseguimos recursos para poder enseñar cine y televisión en el aula en todos los niveles educativos, y diseñamos un ambicioso programa de actividades para profesores y alumnos en el National Film Theatre.

En cuanto al plan de promoción del acceso general a los medios, tuve la impresión de que el énfasis debía centrarse en el estudio de la imagen en movimiento en lugar de seguir insistiendo en la visión ortodoxa de que la educación en los medios debe abarcar todos los medios. Los cursos especializados para adul-

tos lograron desarrollarse en este sentido: los profesores de educación primaria (5 a 14 años) no lo lograron. El estudio de palabras en una página o en una pantalla no dejaba de ser un ejemplo más de métodos educativos tradicionales. Y es que lograr que estos niños accedieran al estudio de películas y contenido televisivo, así como crear vídeos en el aula, constituía un avance decisivo necesario para el cambio fundamental en los enfoques educativos tradicionales. Recibí multitud de críticas por parte de una minoría de educadores pertenecientes a la «vieja escuela» (Masterman, 2002) por intentar volver a lo que se concebía como una tentativa anticuada y elitista que no respetaba la tradicional forma de enseñar en los medios. Antes estas críticas, desarrollé un conocimiento más extenso y racional sobre el trabajo del Instituto BFI en ese período (Bazalgette, 2002).

El impulso para retomar el estudio de la imagen en movimiento surgió a partir de varias fuentes. En 1999 desde la dirección de la Estrategia Nacional de Alfabetización del Gobierno para escuelas de educación primaria⁴ se nos planteó la cuestión de en qué medida relacionábamos nosotros el cine con los medios impresos. Sorprendentemente, descubrimos que no concebían el cine como una herramienta secundaria destinada a fomentar el debate en las aulas o la escritura y mostraron su disconformidad con la práctica generalizada de emplear fragmentos de películas con estos fines. Por el contrario, consideraban interesante el lograr implicar a los alumnos con las películas en sí mismas, visualizar y debatir películas completas, no fragmentos, para poder trabajar con conceptos como la narrativa o el género. Como nosotros, planteaban que lo interesante era concebir las películas como textos, como material potencial para visualizar y debatir en el contexto del aula, con posibilidad de visualizar la película más de una vez para conseguir profundizar la capacidad de comprensión y entendimiento del alumno. Como, según la Estrategia de Alfabetización, había solamente una hora a la semana disponible para la alfabetización, se buscaron cortometrajes y producciones cortas que pudieran ser visualizadas en esa hora, pero que al mismo tiempo fueran adecuadas para los alumnos en cuanto a temática, lenguaje, riqueza y complejidad para fomentar el análisis y el estudio en profundidad. La mayoría de cortometrajes sin embargo no reunía todos estos criterios, y encontrar material adecuado y conseguir los derechos no era tarea fácil. No obstante, de 2001 a 2007 publicamos siete colecciones cinematográficas acompañadas de material de apoyo para profesores y destinadas a las distintas edades de los alumnos de entre 3 y 14 años. A partir de la

tercera colección pasamos de vídeo a DVD, y del material de apoyo en papel a incluirlo on-line. Llegamos a proporcionar un total de 55 películas, procedentes de todo el mundo, la mayoría para niños. El marketing tradicional era prácticamente imposible con tan poco presupuesto, por tanto, ofrecimos cursos intensivos de formación para personas con potencial para encabezar el desarrollo de la educación a nivel local, en lugar de contar directamente con los profesores de los centros educativos. Entre 2005 y 2007 formamos a más de 150 personas de 61 organismos locales. En 2007 se habían invertido ya 1.200.000 libras en formación y recursos (BFI, 2008).

8. Historia reciente

Por desgracia, el sendero que tomó Woodward en 1999 comenzó a debilitarse cuatro años más tarde, y el Departamento de Educación del BFI volvió a experimentar dificultades internas y reveses políticos. La política actual sigue las directrices del Consejo Británico de cine (UK Film Council) en materia de educación para el cine⁵, englobando a las distintas agencias responsables de la educación y fomentando una cooperación sistemática. Entre estas instituciones se encuentran el BFI, Film Education, nueve Agencias Regionales de Cine, el fondo First Light para impulsar a niños y jóvenes a hacer cine, Film Club, que concede préstamos gratuitos de DVD a centros educativos para que se proyecten después de las clases. Se estima que, anualmente, el Gobierno destina siete millones de libras a la educación en el cine, mientras que la educación en los medios (o alfabetización mediática, como aparece en la Ley británica de Comunicaciones de 2003) es competencia del organismo regulador de telecomunicaciones y radiodifusión. La alfabetización mediática se ve ensombrecida por el creciente entusiasmo que despierta la «inclusión digital». Pero esta situación podría volver a cambiar después de las elecciones generales de 2010 y ante la posible fusión entre el UK Film Council y el BFI.

La tendencia generalizada consiste en separar educación en el cine y educación en los medios. Hay una gran incoherencia, más centrada en los estudiantes, que en los productores. Los estudiantes experimentan los medios como un continuum en su vida diaria (de los libros a Youtube) y tienen derecho a conocer la totalidad de productos mediáticos disponibles, desarrollando las aptitudes críticas que necesitan para analizar, evaluar y cuando sea necesario, cuestionar las representaciones mediáticas que se encuentren. Esta política es complicada de llevar a cabo exclusivamente por un organismo cultural como es el BFI, a pesar de

sus quijotescos esfuerzos, a menudo, parciales e inadecuados; ni tampoco es tarea de las industrias mediáticas cuyos esfuerzos por promover el análisis crítico de sus productos es ambivalente. El organismo más adecuado para desempeñar esta función sería el Ministerio Británico de Infancia, Escuelas y Familias (Department for Children, Schools and Families), que está comenzando a plantear en su programa la alfabetización mediática, pero aún están por comprobar sus resultados.

Así, mientras nos encontramos inmersos en el final de la era analógica, nuestro conocimiento de los medios de comunicación en general y de cómo hacemos uso de ellos, y más aún cómo tendríamos que aprender a hacer uso de ellos, parece estar a punto de cambiar una vez más. Estamos todavía en los comienzos de la era digital, rodeados de multitud de predicciones tecnológicas, pero conscientes de que lo que realmente marcará el cambio será el uso que, de ahora en adelante, hagamos de las tecnologías.

Notas

¹ En este punto y en todo el artículo en general he de resaltar la invaluable y valiosísima aportación de Terry Bolas (2009) para el desarrollo de la valoración del cine en Reino Unido.

² Para acceder a una lista de escuelas de verano en este periodo se puede consultar Cook & North (1981).

³ «O» Level es el nivel elemental, fue el título general del General Certificate of Education (GCE) para jóvenes de 16 años en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte hasta mediados de los años ochenta.

⁴ Para acceder a más información sobre las Estrategias (el estado actual), puede consultarse la siguiente dirección web: www.nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/primary/primaryframework/literacyframework (03-12-09).

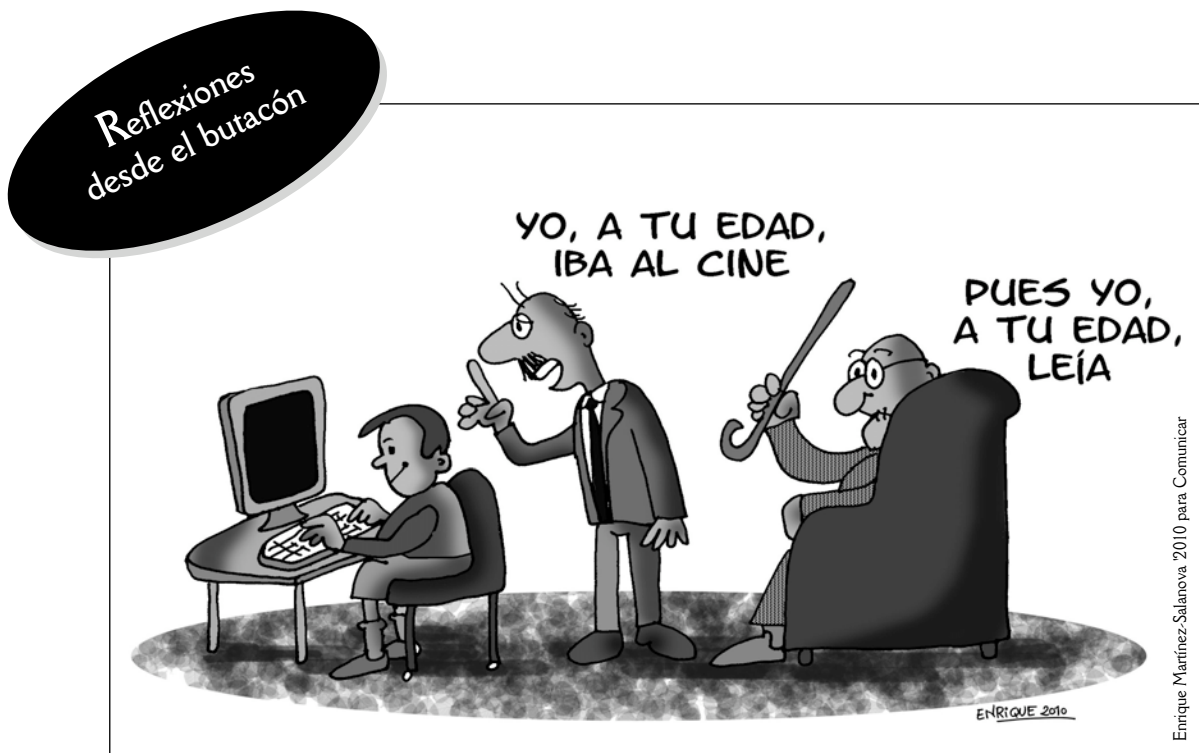
⁵ Véase www.21stcenturyliteracy.org.uk (03-12-09).

Referencias

- ALVARADO, M. & BOYD-BARRETT, O. (1992). *Media Education: An Introduction*. London: BFI.
- BARRATT, A.J.B. (1998). *Audit of Media in English*. London: BFI Education.
- BAZALGETTE, C. (Ed) (1989). *Primary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.
- BAZALGETTE, C. (2002). *An Open Letter to Len Masterman*. (www.mediaed.org.uk/posted_documents/openletter.html) (03-12-09).
- BAZALGETTE, C. (2007). La educación en los medios en el Reino Unido. *Comunicar*, XV, 28; 33-41.
- BOLAS, T. (2009). *Screen Education: from film appreciation to media studies*. Bristol (UK): Intellect.
- COMMISSION ON EDUCATIONAL AND CULTURAL FILMS (1932). *The Film in National Life*. London: George Allen and Unwin.
- COOK, J. & NORTH, N. (1981). *BFI Summer Schools 1971-79*. London: BFI Education.
- BRITISH FILM INSTITUTE (2008). *Reframing Literacy*. (www.bfi.org.uk/education/research/teachlearn/pdf/reframing_literacy.pdf) (03-12-09).
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1983). *Popular TV and*

Schoolchildren: the Report of a Group of Teachers. London: DES.
 FILM EDUCATION WORKING GROUP (1999). *Making Movies Matter.*
 London: BFI (www.bfi.org.uk/education/research/advocacy/pdf/-making-movies-matter.pdf) (03-12-09).
 FILM POLICY REVIEW GROUP (1998). *A Bigger Picture.* London: Department for Culture, Media and Sport.

MASTERMAN, L. (1980). *Teaching about Television.* London: Macmillan.
 MASTERMAN, L. (2002). *Down Cemetery Road* (privately distrib.).
 SECRETARY OF STATE FOR EDUCATION AND SCIENCE AND SECRETARY OF STATE FOR WALES (1989). *English for ages 5 to 16.* London: Department of Education and Science and the Welsh Office.



Enrique Martínez-Salanova 2010 para Comunicar