

S LA VISIÓN DIRECTA COMO PEDAGOGÍA: LA TELEVISIÓN DE ROBERTO ROSSELLINI

ÀNGEL QUINTANA

1. LA IMAGEN-DIDÁCTICA, ENTRE EL CONOCIMIENTO Y LA SEDUCCIÓN

Mientras la pedagogía, a un ritmo excesivamente lento, se plantea como introducir, aplicar y analizar el audiovisual; los medios de comunicación, de forma acelerada, promueven la dispersión del conocimiento y la fragmentación. Las imágenes ya no sirven para estimular el conocimiento, sino para satisfacer deseos e incitar al consumo. Los discursos audiovisuales dominantes ya no son los que utilizan la realidad como referente, ni los que intentan convertirse en elemento básico para la representación del mundo. Las imágenes fragmentarias han destruido los fundamentos de la ilusión que marcaron los primeros años de la historia del cine, para substituirlos por el simulacro. Tal como afirma Youseff Ishaghpour, el universo televisivo se ha constituido como la sacralización de lo cotidiano, como la banalización de la imagen por la presencia del hábitat (1). La televisión ha destruido tanto lo real, como lo imaginario, para acabar instaurando el imperio de lo familiar simulado. La televisión, como ha expuesto Jean Baudrillard, ha llevado a cabo el crimen perfecto: la muerte de la realidad y su substitución por el simulacro (2). ¿Cómo se puede pensar la imagen en plena era del simulacro? ¿De qué forma la escuela puede contribuir a la restitución de la verdad de las imágenes? Estos son algunos de los grandes cuestiones que debe plantearse la pedagogía.

En la mayoría de discusiones sobre la utilización pedagógica de los medios de expresión audiovisual, una de las principales preocupaciones reside en preguntarse de qué modo la escuela como espacio de la racionalidad puede integrar los elementos seductores propios de la imagen y desterrar las formas caducas del documental didáctico tradicional que situaban en primer término la retórica del discurso verbal. Frente a la crisis del viejo modelo didáctico, en el que la palabra se constituye en el elemento esencial de la información y las imágenes en un simple complemento ilustrativo, los nuevos pedagogos del audiovisual reivindican el uso de determinadas formas de seducción que integren los recursos formales dominantes. No obstante, si la reivindicación de la seducción no está acompañada de una reflexión sobre los mecanismos que la han hecho posible, puede llegar a ser peligrosa ya que supone la aceptación acrítica y la promoción de las nuevas formas impuestas desde la retórica del consumo. La televisión es actualmente el espacio privilegiado de la irracionalidad y de lo instintivo. Uno de los retos de la pedagogía audiovisual reside en poder llegar a establecer un método útil en un paisaje dominado por la espectacularización (3). Es evidente que la escuela no puede constituirse en espacio exclusivo de la racionalidad, debe promover el conociemien-

(1) Youseff Ishaghpour, *D'une image à l'autre. La nouvelle modernité du cinéma* (París, Denoël/Gonthier, 1982).

(2) Jean Baudrillard, *El crimen perfecto* (Barcelona, Anagrama, 1996).

(3) Sobre dicho aspecto, una de las reflexiones más interesantes sobre los problemas de integración de los aspectos seductivos de la imagen en la escuela es la que propone Joan Ferrés, quien afirma

que la televisión sólo puede llegar a ser un instrumento pedagógicamente integrador «cuando favorezca que interaccionen de manera lúcida la racionalidad y la emotividad, los mensajes del medio y los mensajes al medio». Véase Joan Ferrés, *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas* (Barcelona, Paidós, 1996), p. 305.

to a partir del placer y la emoción artística, utilizando la fabulación y el arte como instrumentos, pero debe evitar caer en la trampa del simulacro promovido desde la propia retórica de los medios. La escuela debe preguntarse continuamente cuáles son los códigos formales, los elementos significantes que estimulan una pretendida transparencia de la representación, de qué forma se genera el simulacro audiovisual. Si la escuela no descompone, descodifica, ni se preocupa por mostrar cómo los diferentes sistemas audiovisuales producen sentido, los alumnos nunca serán capaces de instaurar un método crítico frente a los numerosos procesos de seducción de que son objeto.

Para comprender la complicada encrucijada de nuestro presente, podemos extrapolar los problemas expuestos a la situación que vivió la antigua Grecia el año 400 a.c. bajo el gobierno de los sofistas, durante el período de recuperación de la democracia después de la caída de la tiranía promovida por el general espartano, Lisandro. En aquellos tiempos, los sofistas cercanos al poder, pretendían generar una impresión de saber en los atenienses mediante el uso de la retórica. Los sofistas enseñaban la técnica del éxito y de la afirmación de uno mismo, preferían imponer la opinión al verdadero conocimiento. En contraste con la situación, Sócrates estimulaba la duda, la reflexión, las preguntas sobre el discurso. El pensador ateniense cuestionó la civilización griega, dominada por la fatalidad, por la idea del destino cuya principal forma representativa era la tragedia. Sócrates acabó instaurando una fase mucho más racional en el pensamiento griego, reivindicando el poder del pensamiento. Sócrates fue condenado a muerte por los sofistas, que sintieron miedo de su apuesta por la racionalidad. En el siglo XIX, otro gran filósofo, Friederich Nietzsche consideró el socratismo como la anulación de lo instintivo, y por tanto, del papel cognitivo que puede desarrollar la emoción en el arte. En su conferencia titulada, *Sócrates y la tragedia*, Nietzsche afirmó: «El socratismo desprecia el instinto y, con ello, el arte. Niega la sabiduría cabalmente, allí donde está el reino más propio de ésta» (4). En la actualidad, los medios de comunicación audiovisual actúan como los sofistas, utilizan la seducción —la retórica— para introducir la semi-cultura, la pretensión de saber, en la esfera del simulacro. La escuela pretende estar más cercana a Sócrates, estimula la duda de carácter mayéutico que permita acceder al conocimiento verdadero de las imágenes. Sin embargo, al imponer la racionalidad, muchas veces se niega el placer, el conocimiento a partir de la emotividad artística o la fábula.

2. ROSELLINI, ENTRE LA RAZÓN Y LA INTUICIÓN

Las referencias al debate planteado entre Sócrates y los sofistas, entre Nietzsche y Sócrates, nos sirven de pórtico para introducir una de las experiencias didácticas más radicales llevadas a cabo en el terreno audiovisual: el proyecto didáctico que desde 1963 hasta 1977 llevó a cabo el cineasta italiano Roberto Rossellini. La intención del cineasta fue la de configurar una amplia enciclopedia audiovisual, promovida por el Estado —en aquellos años propietario exclusivo de la televisión— que permitiera fomentar la educación y el conocimiento del telespectador. El proyecto didáctico de Rossellini estuvo circunscrito a la situación política de las diferentes cadenas europeas y se moduló en torno a una serie de obras de carácter enciclopédico que pretendían reflexionar sobre los avances de la humanidad en el conocimiento científico, y otra serie de obras biográficas sobre algunos personajes que vivieron un momento de cambio dentro de la historia de la humanidad, contribuyendo a la evolución de las ideas y de la ciencia. El proyecto televisivo de Rossellini se concretó en nueve títulos televisivos: *L'età del ferro* (1964), *La prise du pouvoir par Louis XIV* (1965), *La lotta dell'uomo per la sua sopravvivenza* (1967-1969), *Atti degli Apostoli* (1968), *Socrate* (1970), *Blaise Pascal* (1971), *Agostino d'Ipbona* (1972), *L'età di Cosimo de Medici* (1972) y *Cartesius* (1973). Junto con dichas obras pueden situarse dos películas realizadas para el cine, *Anno Uno* (1974) e *Il Messia* (1975), aparte de algunos títulos de corta duración para el medio televisivo. El proyecto no se limitó a los trabajos audiovisuales, sino que estuvo acompañado de numerosos textos planteados como una reflexión sobre las características generales de la sociedad actual,

(4) Friederich Nietzsche, «Sócrates y la tragedia» en *El nacimiento de la tragedia* (Madrid, Alianza, 1973), p. 222.



Rossellini en el rodaje de *Agostino d'Ippona* (1972).

sobre la historia de las ideas y sobre la necesidad de buscar una utilidad cognitiva para las imágenes. Entre dichos textos hay dos libros de ensayo: *Utopia, Autopsia* (1974) y *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo* (1977) (5).

Desde una perspectiva abiertamente racionalista, Rossellini utilizó a Sócrates como ejemplo para proponer un método mayéutico que le permitiera establecer un diálogo con el espectador y le planteara algunos interrogantes sobre el propio presente. Si para Sócrates el lenguaje era una nueva forma de transmisión de conocimiento, para Rossellini el lenguaje cinematográfico podía llegar a ser una nueva forma de transmisión de la información que potenciase una actitud activa del espectador ante las imágenes. Rossellini, que a lo largo de su vida estableció diferentes sistemas de identificación con el filósofo griego hasta convertirlo en protagonista de uno de los sus trabajos didácticos, *Socrate* (1970), definía de esta forma la vigencia del método mayéutico:

«La excentricidad de Sócrates consistía en la búsqueda de la verdad y la sabiduría, en el deseo de que los hombres aprendieran a apoderarse de su propia inteligencia y ha desarrollar sus propias facultades críticas para realizar de forma consciente su propia selección. Su excentricidad consistía en rechazar el título de maestro, en no pretender imponer a nadie las enseñanzas autoritarias, en creer en la dialéctica del diálogo y en la fuerza de la sabiduría» (6).

(5) Roberto Rossellini, *Utopia, Autopsia, Dieci alla decima* (Roma, Armando Editore, 1974). (La traducción española fue publicada en Barcelona, Dopesa, 1973). Roberto Rossellini, *Un esprit libre en doit rien apprendre en esclave* (París: Fayard, 1977). (Traducción

española publicada en Barcelona, Gustavo Gili, 1979).

(6) Lietta Tornabuoni, «Ventotto domande a Rossellini» en *Appunti del servizio di Stampa*. (Roma, RAI, Agosto, 1970), p. 5.

El principal objetivo de la empresa didáctica llevada a cabo por Rossellini consistió en buscar una dimensión ética para las imágenes, conseguir que el cine mostrara y no demostrara cuestionando sus bases expresivas. El cineasta italiano estableció un proyecto didáctico de ambición enciclopédica, encaminado a convertir la televisión en un instrumento para la difusión de la educación permanente y en un medio útil para combatir el proceso de especialización que apartaba al individuo del conocimiento (7). Para Rossellini, la función básica de la imagen fílmica era su capacidad cognitiva originaria —la imagen Lumière, entendida como mirada inocente— y el principal esfuerzo del cineasta consistió en convertir la imagen en un espacio de pensamiento y, por lo tanto de racionalidad. Entre las principales producciones del proyecto enciclopédico, destacaron algunas biografías fílmicas centradas en una serie de pensadores racionalistas que introdujeron algunas importantes innovaciones y debates en el campo del pensamiento y de la ciencia como Sócrates, San Agustín, Descartes, Pascal o León Battista Alberti. ¿Qué función desarrollaba el arte y la emotividad de las imágenes en la apología que Rossellini proponía de la racionalidad?

En sus trabajos didácticos, Rossellini se mantuvo reacio a la dimensión trágica del arte defendida por Nietzsche, ya que para el cineasta italiano esta concepción había culminado con los excesos del arte moderno, conduciendo lo artístico al imperio de los *lamenti* —lamentos— originados por el proceso de inadaptabilidad del creador moderno frente al mundo. Rossellini, profundamente marcado por el pensamiento estético de Benedetto Croce, creía que la estética tenía el deber de investigar sobre las formas de conocimiento intuitivo, que es diferente y autónomo del pensamiento lógico y práctico (8). El problema principal del pensamiento moderno residía, según las consideraciones de Rossellini, en que en las artes, el equilibrio entre el conocimiento —la razón— y la intuición —lo emotivo— se había roto, produciéndose un desplazamiento que acabó apartando el conocimiento de lo artístico. El proyecto pedagógico de Rossellini partió de un claro rechazo de la concepción de la figura del cineasta como artista/autor, fomentada desde la política de los autores francesa que había convertido al cineasta italiano en una figura ejemplar. Al artista romántico, Rossellini opuso el artista del Renacimiento —el cineasta también se identificaba con León Battista Alberti por su deseo de fundir el arte con la ciencia. Para Rossellini, la figura del cineasta no debía ser considerada como un autor —un semidios—, sino como un artesano. En el primero de los libros que acompaña su proyecto didáctico, *Utopia, Autopsia*, Rossellini declara: «El artista posee siempre una misión importante como educador» (9). En los últimos años de su vida, el cineasta matizó su declaración. Así, en su autobiografía póstuma, *Fragments d'une autobiographie* puede leerse: «Ha llegado el momento de destruir un error fundamental: no soy un cineasta» (10). Al transformar al cineasta en maestro de escuela y al convertir el autor en artesano, Rossellini propone una actitud absolutamente nueva en el ámbito cinematográfico ya que sitúa el individuo por encima del artista, desmitifica la práctica cinematográfica y cuestiona la política de los autores. Más allá de su importancia pedagógica, la utopía televisiva de Roberto Rossellini es un intento de reivindicación del humanismo en un momento de crisis de las relaciones existentes entre los individuos y el mundo.

(7) Las reflexiones sobre la obra televisiva de Roberto Rossellini han sido desarrolladas por el autor en su tesis doctoral, dirigida por el Dr. Romà Gubern: Àngel Quintana, *El projecte didàctic de Roberto Rossellini* (Universitat Autònoma de Barcelona, marzo 1996). Un resumen de algunos aspectos de dicha tesis, especialmente a los referidos al método didáctico, se halla publicado en el texto: Àngel Quintana, *Mediación y transparencia. Un método didáctico para la utopía televisiva de Roberto Rossellini* (Eutopías, vol. 134. Ediciones Episteme S.L. València, 1996) y en el artículo: «Le personnage référentiel dans les films didactiques de Roberto Rossellini» (París/lowa: *Iris*, n.24). Anteriormente había publicado un estu-

dio general de la obra de Roberto Rossellini, incluyendo su etapa didáctica: Àngel Quintana, *Roberto Rossellini* (Madrid, Cátedra, Madrid, 1995).

(8) Benedetto Croce, *Breviario de Estética. Cuatro lecciones seguidas de dos ensayos y un apéndice* (Madrid: Espasa-Calpe, 1977).

(9) Roberto Rossellini, *Utopia, Autopsia. Dieci alla decima* (Roma, Arando Editore, 1974), p. 115.

(10) Roberto Rossellini, *Fragments d'une autobiographie* (París, Ramsay, 1987), p. 29 y 20.

3. LA PEDAGOGÍA CONTRA LA CRISIS DE LA ILUSTRACIÓN

En el libro *Dialéctica de la Ilustración*, aparecido originariamente en la inmediata postguerra, Max Horkheimer y Theodor W. Adorno reflexionan sobre el modo en que los diferentes procesos llevados a cabo por la Ilustración, que condujeron al advenimiento de la modernidad, entraron en una crisis irreversible. En un momento de tránsito de la modernidad a la postmodernidad, una serie de valores, creados desde el iluminismo y que configuran la identidad cultural occidental, se debilitaron mostrando sus propias limitaciones. Horkheimer y Adorno realizan una interesante revisión de los valores ilustrados para cuestionar los efectos que la irrupción de la razón había provocado en el mundo (11). ¿De qué modo podía salvarse una ilustración que había perecido víctima de sus propias limitaciones? ¿Cómo confiar en el individuo después de la experiencia límite de Auschwitz?

En la inmediata postguerra, Roberto Rossellini realizó *Germania anno zero/Deutschland im Jahre Null* (1947), uno de los más impresionantes alegatos contra la corrupción moral y la destrucción de los valores humanistas en un mundo asolado por la barbarie. En una escena de la película, en medio de un Berlín en ruinas, el joven Edmund —el niño protagonista de doce años— se encuentra con su profesor nazi, quien no duda en recordarle una de las ideas claves del nazismo: «Fíjate en la naturaleza. Los débiles son siempre eliminados por los fuertes. Debemos ser valientes y sacrificar a los débiles». Las ideas de su educador, testimonio del poder que las ideas poseen en la escuela, convierten a Edmund en un psicópata que acaba asesinando a su padre. Rossellini nos recuerda cómo una guerra no puede borrar las ideas adquiridas durante unos años de aprendizaje. En 1947, la visión que Rossellini poseía del mundo era absolutamente pesimista: la civilización se encontraba en una crisis irreversible y la única escapatoria posible a la alienación individual —generada por unas determinadas formas de pedagogía del horror— era la desesperación existencial o la ilusión cristiana de un paraíso no terrenal. La reflexión moral marcó profundamente las obras que Rossellini realizó durante la posguerra. En una película clave del período, *Europa 51* (1952), el cineasta constató cómo el proceso de alienación había conducido a los seres humanos a refugiarse en las ortodoxias, las cuales habían acabado anulando el desarrollo de la individualidad y la capacidad de pensar.

El pesimismo de Rossellini se rompió de forma significativa en *India Matri Buhmi* (1958). Durante su experiencia en la India como extranjero, el cineasta descubrió un mundo donde la experiencia de la alteridad era perfectamente asumida en medio de un clima de tolerancia. La experiencia en la India sirvió a Rossellini para tomar contacto con la televisión —de forma paralela a un largometraje rueda la serie *La India vista da Rossellini/J'ai fait un beau voyage*—, explorar mediante un curioso uso de la voz en off una forma de enunciación armónica que diera cuenta del sentimiento de la pluralidad del entorno filmado y descubrir el poder sintético de las imágenes, empezando a establecer un camino de búsqueda de la imagen esencial entendida como la imagen con gran capacidad informativa (12). *India* marcó el inicio de un posible proyecto geográfico —que debía proseguir en el Brasil— con el que el cineasta quería llevar a cabo una especie de encuesta audiovisual —para el cine y la televisión— sobre los problemas del mundo contemporáneo. *India* devolvió a Rossellini la confianza en el individuo y le abrió las puertas para una revisión de las posibilidades pedagógicas del medio cinematográfico/televisivo. Acabado el viaje, en una entrevista a la revista *Cahiers du Cinéma*, Rossellini declaró:

«Mi empresa en la India ha sido como una especie de estudio para un proyecto más vasto que he empezado a estructurar. Creo que todos los medios de difusión se han convertido en estériles, ya que han abandonado la búsqueda del individuo tal como es» (13).

(11) Max Horkheimer y Theodor W. Adorno, *Dialéctica de la Ilustración* (Madrid, Trotta, 1994).

(12) La búsqueda de la armonía y la pluralidad en India, a partir de los métodos de enunciación de la voz en off, ha sido explorado por el autor en el texto: Ángel Quintana, «Voix plurielles, voix

distantes» en Nathalie Bourgeois, Bernard Bénéoliel y Alain Bergala (eds.), *India, Rossellini et les animaux* (Paris, Cinémathèque Française, 1997), pp. 84-95.

(13) Fereydoun Hoveyda y François Truffaut, «Entretien avec Roberto Rossellini» (*Cahiers du Cinéma*, n. 94, abril 1959), p. 4.

Rossellini respondió a la crisis de valores del mundo occidental proponiendo una recuperación del humanismo. El cineasta volvió a confiar en el individuo y este hecho lo condujo hacia una utopía en la que se restituyó la centralidad del sujeto y el poder de la razón. La imagen televisiva, considerada a principios de los años sesenta como una nueva imagen, debía contribuir a la rehabilitación del ocio como espacio útil para el desarrollo del pensamiento. El ser humano debía desarrollarse a partir de la interrogación constante de las cosas del mundo, mediante la afirmación de su libertad frente a la crisis de los valores de la sociedad. Rossellini desarrolló los fundamentos de la imagen didáctica como utopía. En un momento de agonía de los valores ilustrados propuso un retorno a la ilustración mediante una nueva enciclopedia audiovisual.

4. LA ENCICLOPEDIA TELEVISIVA FRENTE A LA SOCIEDAD DEL ESPECTÁCULO

Las obras que Roberto Rossellini realizó para la televisión reflejan las bases de su humanismo. A pesar de que muchas de ellas tuvieron como punto de partida un encargo, en todas ellas existe una coherencia temática que se pone de manifiesto en la elección de un punto de vista, desde el que Rossellini observa la Historia y la evolución de la humanidad. Las películas didácticas empezaron siendo obras de carácter geográfico, pero el proyecto inicial de *India* sólo tuvo continuidad en una pequeña producción titulada *Idea di un Isola* (1967). Las obras geográficas debían reflejar las preocupaciones del cineasta en el momento de utilizar la cámara para explorar diferentes sistemas de vida. El proyecto geográfico no pudo materializarse, debido al momento de la propuesta —la televisión se encontraba en estadio embrionario— y porque la industria cinematográfica quería recuperar la vieja imagen que Roberto Rossellini poseía como cineasta neorrealista, ofreciéndole títulos como *Il Generale Della Rovere* (1959) y *Era notte a Roma* (1960) que pretendían establecer un retorno al tema de la lucha contra la resistencia. La utopía inicial de Roberto Rossellini, concretada después del rodaje de *India Matri Buhmi*, consistía en realizar una serie de obras que mezclaran elementos de ficción y imágenes documentales, para acabar formulando una encuesta sobre los problemas geográficos del mundo. En 1960, Rossellini definió de esta forma el alcance de la aventura:

«Será una obra muy amplia, de la que no podré ocuparme sólo. Seré solamente el promotor, pero tendré a mi lado muchos hombres, sobre todo jóvenes, que puedan trabajar en la dirección que les propongo. Rodaran en China, en América del Sur, en África, por todas partes...» (14).

La frustración que supuso no poder llevar a cabo un trabajo de carácter geográfico orientó a Rossellini en 1961 hacia la construcción de un proyecto enciclopédico, consistente en diversas series orientadas a explicar al público la evolución de los descubrimientos científicos. Rossellini partió de una confianza ciega en el modelo de televisión estatal capaz de producir una serie de programas que contribuyeran a la educación permanente del espectador. No obstante, dicha confianza se vio frustrada. Aunque la RAI, como la mayoría de cadenas europeas, realizara una política divulgativa, ésta se forjó a espaldas del aparato cinematográfico y estuvo condicionada por unas estructuras financieras muy rígidas. Rossellini quiso plantear el proyecto didáctico como un camino de integración y reforma de las bases del modelo de televisión divulgativa que ya existía en el interior de la RAI. El proyecto enciclopédico original de Rossellini contemplaba un total de veinticinco trabajos audiovisuales por año durante un periodo de cuatro años. El programa proponía un recorrido desde la prehistoria hasta la edad contemporánea, convirtiéndose en una auténtica historia de la cultura y del pensamiento occidental. A pesar de los diferentes intentos de acercamiento a la televisión, los primeros trabajos que Rossellini asumió para el medio fueron obras de encargo. Así, por ejemplo, *L'età del ferro*, la primera serie de carácter científico, fue un encargo de

(14) Roberto Rossellini a «La table ronde». Emisión radiofónica, mayo 1960. Texto recogido en: Adriano Aprá (ed.), *Roberto Rossellini. India* (Roma, Cinecittà Estero, 1991), p. 40.

ITALSIDER, un organismo del Ministerio de Industria dedicado a la promoción pública de las empresas siderúrgicas. La segunda serie enciclopédica, *La lotta dell'uomo per la sua sopravvivenza*, fue producida por diferentes televisiones en 1967 y contó con la colaboración de la fundación De Menil y la compañía Schlumberger que esponsorizaron la empresa Horizonte 2000. La intención de las dos empresas consistía básicamente en promover proyectos audiovisuales de divulgación para ser vendidos a las cadenas de televisión de países subdesarrollados. Los dos espónsores se convirtieron en uno de sus principales pilares financieros de todo el proyecto didáctico del cineasta. A pesar de poseer numerosos proyectos de carácter enciclopédico, Rossellini no consiguió desarrollarlos porque sus costes eran elevados y su rendimiento mínimo. Las series eran difundidas en los horarios de baja audiencia destinados a los programas de divulgación. *La lotta dell'uomo per la sua sopravvivenza* reconstruía durante doce horas toda la historia de la humanidad, utilizando elementos de ficción y de ambientación histórica. Los altos costes de una producción de estas características eran difícilmente amortizables.

Las series televisivas de carácter biográfico sobre figuras capitales de la Historia de la humanidad se enmarcaron dentro de la operación de acercamiento hacia la industria del cine promovida por diferentes cadenas de televisión europeas a mediados de los años sesenta. Las series biográficas fueron la propuesta didáctica que mejores resultados dio a Roberto Rossellini. El cineasta realizó siete producciones biográficas para televisión — *La prise du pouvoir par Louis XIV* (1966), *Atti degli Apostoli* (1969), *Socrate* (1970), *Blaise Pascal* (1972), *Agostino d'Ippona* (1972), *L'età di Cosimo de Medici* (1972) y *Cartesius* (1974). También realizó dos obras biografías para el cine *Anno Uno* (1974) —centrada en la personalidad del democratacristiano Alcide De Gasperi— y *Il Mesia* (1975). Además, preparó algunos proyectos que estuvieron a punto de materializarse como *Caligola* y *Lavorare per l'Umanità* —sobre la figura de Karl Marx. Las biografías de Rossellini se caracterizaron por explicar historias colectivas a partir de existencias individuales. El cineasta utilizó la figura del personaje individual como vehículo para exponer unos conocimientos. El punto de vista de la enunciación era informativo y el relato histórico aparecía transformado en crónica y observado mediante una serie de efectos de distanciamiento desde el exterior. El propio cineasta definió de esta forma sus propósitos:

«En estas películas muestro las costumbres, los prejuicios, los miedos, las aspiraciones, las ideas y la agonía de una época y de un lugar. Muestro a un hombre —un innovador— que los afronta. Y obtengo un drama parecido a cualquier otro drama. Evito siempre la tentación de exaltar dicha personalidad, me limito a observarla. La relación entre un hombre y su época me proporciona suficiente material para construir la acción y estimular la curiosidad» (15).

El proyecto didáctico fracasó ante una televisión que no tardó en convertirse, gracias al simulacro representativo, en uno de los ejes de la sociedad del espectáculo. En el fondo, los resultados de la obra didáctica de Rossellini son el reflejo de una lucha quiétesca constante contra los procedimientos impuestos por la institución televisiva, los cuales no son más que una extensión de la lucha que el cine tuvo que mantener en los años cincuenta con los medios de producción cinematográficos. Durante los años sesenta, el cineasta tuvo que ajustar su proyecto a los diferentes cambios políticos de la RAI. El acercamiento llevado a cabo en la ORTF hacia la industria del cine francés en 1964 e impulsado por el dirigente Claude Contamine le permitió realizar *La prise du pouvoir par Louis XIV*. Las nuevas estructuras de colaboración entre el cine y la televisión promovidas en el interior de la RAI le permitieron realizar primero una serie de encargo como *Atti degli Apostoli* y posteriormente,

(15) Carta de Rossellini a Peter H. Wood, responsable del Pacific Film Archive de Berkeley, 20 de julio de 1972. Adriano Aprà (ed.), *Il Mio Metodo* (Venecia, Marsilio, 1987), pp. 427-428.

bajo la política emprendida por el directivo Angelo Romanò, algunos trabajos más personales como *Socrate*. A partir del momento en que en la RAI y la ORTF cambiaron las estructuras del monopolio estatal, el proyecto televisivo se vio imposibilitado para continuar. El interés cultural de las emisiones pedagógicas de Rossellini y el prestigio que ofrecía la colaboración de un reputado cineasta dejaron de interesar a los dirigentes de una televisión que, en Italia, a partir de 1975 empezó a competir con las cadenas privadas.

Rossellini no consiguió dar a su proyecto la amplitud que quería, ni otorgarle una difusión en el mercado internacional. Sin embargo, el cineasta diseñó las bases de una interesante utopía, sin precedentes en los diferentes medios de expresión audiovisual europeos, centrada en la recuperación de la funcionalidad que las imágenes poseían en sus orígenes como transmisoras de conocimiento. Como utopía, el proyecto de Rossellini resulta válido porque demuestra que el camino de institucionalización seguido por los diferentes medios de expresión audiovisual no es el único de los caminos posibles. No obstante, el principal valor del proyecto reside en su capacidad para trascender el simple marco de la especulación utópica, al proponer una reformulación de las formas institucionales de la escritura fílmica, a partir de la constitución de un método que pretendía acercarse al conocimiento entrando en tensión constante con los mecanismos ilusorios característicos del dispositivo cinematográfico. Rossellini buscó en sus obras didácticas la posibilidad de establecer una correspondencia entre su visión humanista del mundo y una utilización humanista de los recursos discursivos propios de las imágenes.

Roberto Rossellini consideraba que en el mundo audiovisual, toda búsqueda de carácter ético conlleva el establecimiento de una reflexión sobre la función del pensamiento en el discurso y sobre los problemas que poseen las imágenes para encontrar la utópica objetividad. Su búsqueda metodológica partió de la constitución de un ideal utópico hacia el que se debe orientar el trabajo del cineasta: la búsqueda de la verdad y de la imagen esencial. La búsqueda de la verdad fue asumida como una utopía y le sirvió para reforzar la impresión de realidad. Rossellini desnudó la imagen de los elementos accesorios e intentó que el referente de la cosa representada se convierta en el auténtico significante de la representación. La búsqueda de la imagen esencial podía conducir a la reivindicación del mundo visible y a la recuperación del poder cognitivo que poseía el cine en sus orígenes. Si en las obras cinematográficas que Rossellini realizó en los años cincuenta, la verdad surgía de la existencia de una tensión entre la realidad y la ficción —la construcción imaginaria y el azar—, en sus obras didácticas la verdad nació de la tensión permanente que se planteaba entre el conocimiento y la ilusión. Su método didáctico lleva implícito un estilo estético basado en la simplificación, el rechazo y la depuración.

5. LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE UN MÉTODO

Una vez planteados los objetivos generales del método didáctico, debemos preguntarnos de qué forma Rossellini, en las obras constitutivas de su proyecto enciclopédico, estableció una serie de interesantes estrategias didácticas orientadas hacia un uso mayéutico —en el sentido socrático— del audiovisual. ¿Cuál es la contribución del proyecto rosselliniano a la configuración de una imagen-didáctica? Dichas estrategias, insertadas en un método de peculiar escritura fílmica, abordan una serie de problemas básicos fácilmente aplicables al debate actual en torno la presencia de la imagen en la pedagogía.

En el modelo pedagógico clásico, la educación es vista como conducción. El acto didáctico es concebido como la transmisión de un saber constituido —el mensaje— de alguien que sabe —el emisor/profesor— a alguien que no sabe —el receptor/alumno— a partir de un itinerario perfectamente delimitado. Este modelo es rechazado por Rossellini quien defiende que lo importante no es la educación entendida como la publicidad de un discurso, sino como una instrucción. Cuando desde la pedagogía se ha planteado la utilización del audiovisual para transmitir un saber, ha surgido un nuevo problema de delimitación de los instrumentos útiles para la transmisión. En el modelo clásico las imágenes suelen ser utilizadas como simples complementos de un discurso verbal preestablecido que es enunciado mediante la voz en *off*. La importancia de las imágenes es siempre secundaria y en la mayoría de los casos no son más que simples ilustraciones. El propio cineasta resumió el problema en los siguientes términos:

«Nuestro ojo se mueve constantemente y recibe una gran cantidad de mensajes. En esto se funda la no-seducción. Sin embargo, librarse de la costumbre es un esfuerzo gigantesco: en efecto, me he dado cuenta de que en el fondo nuestro modo de concebir las cosas es siempre verbal, cuando filmamos no construimos imágenes, sino ilustraciones. La ilustración ilustra lo verbal y tiende a ser demostrativa. Debemos volver hacia una especie de visión primordial e inocente. Cuando el hombre apareció sobre la tierra no poseía un lenguaje. Empezamos a ver y viendo nos dimos cuenta de muchas cosas: aprendimos qué eran las jornadas, el año lunar y el año solar, que las estaciones cambiaban, que las plantas y los frutos nacían... Todas estas cosas las hemos visto, pero para fijarlas y recordarlas necesitamos el lenguaje, sin embargo el lenguaje nos ha acabado conquistando. Es por esta razón por la que Sócrates iba contra los sofistas y los retóricos, contra el arte de la seducción. Observando las cosas como son, el cineasta puede retornar la imagen a un estado casi virginal» (16).

La declaración de Rossellini puede considerarse como un resumen de sus ideas sobre el poder cognitivo de lo visual y nos conduce hacia el principal modelo pedagógico utilizado por el cineasta, la obra del pedagogo checo Jan Amos Comenius (17). En sus principales obras, Comenius reivindicó la visión directa de las cosas como forma de aprendizaje, ya que ésta permitía anular el proceso descriptivo de las transmisiones verbales y conocer las cosas en su inmediatez. El ojo recibe numerosas informaciones y posteriormente realiza un proceso de selección. La imagen esencial, que como hemos visto es uno de los ideales hacia el cual debe dirigirse el cineasta, debe poder mostrar el poder de la visión directa. Para Rossellini, la concepción del acto didáctico como una simple transmisión de saber lleva implícito un proceso de seducción. Rossellini no está demasiado alejado de la pedagoga francesa Geneviève Jacquinot, una de las figuras claves del estudio de la utilización didáctica del audiovisual, cuando manifiesta:

«La imagen, y sobre todo la imagen fílmica, es especialmente apropiada para ser utilizada en otro modelo didáctico que convierta el acto didáctico en un proceso de producción de sentido» (18).

Las producciones audiovisuales de carácter didáctico deben ser entendidas como una estructura abierta en la que las informaciones continuamente plantean cuestiones y estimulan al conocimiento. La intención didáctica deja de estar traducida por el filme, para hallarse implícita en la propia estructura textual. En las obras didácticas de Rossellini, este didacticismo orientado hacia la búsqueda de la verdad, está inscrito en los procesos de escritura regulados por un método que plantea de qué forma la imagen puede ser un vehículo óptimo para la transmisión del conocimiento. Para llevar a cabo esta función didáctica, Rossellini establece un pacto entre la ilusión y el conocimiento, consiguiendo transformar las viejas clasificaciones que durante años han separado el didáctico fílmico entre la ficción, vista como diversión/emotividad poco útil para el conocimiento, y la ciencia/razón, contemplada como vehículo óptimo hacia el conocimiento. En la utilización de los métodos audiovisuales, los documentales didácticos tradicionales seguirían la tradición del conocimiento científico —el logos— rechazando la ficción ya que la considerarían como parte del conocimiento mítico —el

(16) E. Bruno, A. Cappabianca, E. Magrelli, M. Manzini, «Conversazione con Roberto Rossellini» (*Filmcritica*, n. 264-265, mayo-junio 1976), p. 134.

(17) La referencia a la obra de Comenius es una constante en el pensamiento de Rossellini, especialmente en sus ensayos teóricos. Rossellini consideraba a Comenius como el primer pensador que reflexionaba sobre la importancia cognitiva de la visión directa y sobre el poder de síntesis de la visión. El acercamiento a Comenius condujo a Rossellini a definir el concepto de la imagen esencial,

entendida como la imagen sintética que ha conseguido desprenderse del poder descriptivo de la palabra. El concepto de la *Pansofía* de Comenius que promovía la enseñanza de todo a todo el mundo, permitió que Rossellini madurara el concepto de educación permanente. Sobre la obra de Comenius y la idea de visión directa puede consultarse el clásico Jan Amós Comenius, *Didáctica Magna* (Madrid, Akal 1986).

(18) Geneviève Jacquinot, *Image et Pédagogie*, (Paris, PUF, 1977), p. 17.

mitos—. Este hecho creó una división entre el documental proyectado en la escuela, generalmente asociado al aburrimiento, y la televisión doméstica, asociada con el entretenimiento. En el momento de realizar su utopía de la educación permanente, Rossellini cuestiona esta división, recuperando la idea crociana de transmitir el conocimiento mediante la intuición. Los creadores de imágenes audiovisuales deben ser como el artista renacentista y fundir la ciencia con el arte. El conocimiento científico debe salir de su núcleo de especialización —en este caso la escuela— para difundirse en la televisión. La ficción debe dejar de ser simple entretenimiento y ponerse al servicio de la educación. El objetivo fundamental de Rossellini reside en impedir que la didáctica sea la articulación de un saber a partir de un discurso verbal, para convertirse en un instrumento transmisor de información gracias a los elementos de producción de sentido que participan de la construcción de la obra fílmica. Para llevar a cabo dicha propuesta el audiovisual didáctico debe realizar un pacto con las estrategias propias de la ficción (19).

En sus obras didácticas, Rossellini parte de un respeto hacia la libertad del espectador, que no considera como una simple entidad abstracta, sino como un conjunto de individualidades que deben recuperar, mediante las imágenes, su condición humana destruida por los mecanismos de la sociedad del espectáculo. La pedagogía de Rossellini se orienta hacia la educación permanente y a partir del legado de Comenio se propone transmitirlo todo, a todos y en todo. Para llegar a un público amplio es preciso partir de la simplicidad, de la depuración de la imagen. Rossellini expone así sus objetivos:

«El lenguaje debe ser simple, debe ser directo, debe ser inteligible. Sólo de esta forma se puede conseguir la emoción y se puede forzar que la participación del público sea absoluta. Los ejercicios expresionistas de estilo, son siempre una cosa árida, están excesivamente alejados del público» (20).

Cuando Rossellini habla de la necesidad de simplificar el lenguaje, de hacerlo inteligible para transmitir los conocimientos más complejos de la forma más directa, está reafirmando su vocación pedagógica. El objetivo principal de la pedagogía reside en convertir en fácil todo aquello que es difícil. Por este motivo, el fin de la pedagogía de la imagen debe consistir en explorar el efecto referencial del mensaje. Todas las imágenes remiten a un mundo real anterior y el didactismo consiste en convertir los elementos constituyentes de dicho mundo real en elementos informativos. El espectador debe poder contemplar las obras didácticas de reconstrucción histórica de la forma más simple, entenderlas con claridad, evitando cualquier forma de distorsión de carácter estilístico.

El gran reto del didactismo de Rossellini consiste en saber integrar la información en la ficción, recuperar los elementos cognitivos de la imagen fílmica —los visuales y los sonoros—, realizar un proceso de simplificación del discurso y clarificar los hechos a partir de la síntesis. La creación de imágenes didácticas debe partir del reconocimiento y del fomento de las capacidades intelectivas del espectador. La gran lección que Rossellini introduce en el ámbito de la pedagogía audiovisual reside en considerar al espectador como auténtico productor de sentido de la obra y no como simple destinatario de un saber. Es por este motivo que, en un momento, en que desde las instituciones se insiste en los valores seductores de la imagen didáctica es absolutamente necesario invocar la lección del cineasta italiano y reivindicar una actuación libre y inteligente de la transmisión de conocimiento mediante el audiovisual. No en vano, Rossellini tituló uno de sus libros: *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo*.

(19) La idea del pacto ficcional aparece definida en la teoría literaria por John Searle como una suspensión de la incredulidad propia de la ficción. El lector tiene que saber que lo que se le cuenta es una historia imaginaria sin por ello pensar que el autor está diciendo una mentira. Dicha idea ha sido ampliamente discutida por la semiología, apareciendo otras terminologías como «contrato ficcional» o la más exacta de «promesa ficcional». Véase John

Searle, «The logical Status of Fictional Discourse» (*New Literary History*, 14, 1975), y más recientemente Umberto Eco, *Seis paseos por los bosques narrativos* (Barcelona: Lumen, 1996), p. 85.

(20) Ugo Gregoretti y Enzo Tarquini, «Un' Ora con Roberto Rossellini». Transcripción de una emisión televisiva. Entrevista fotocopada por la SACIS, 1969, p. 25.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se ha beneficiado de la ayuda de una Beca post-doctoral en la Universidad París III, concedida por el *Comissionat per a Universitats i Recerca* de la Generalitat de Catalunya. Expediente 1997BEAI300185.

ABSTRACT *The didactic project carried out by Roberto Rossellini between 1963 and 1975 proposed an interesting didactic methodology, inspired indirectly by the Socratic maieutic, to tackle, directly, the problem of the didactic image and to break dichotomy up into the didactics, understood as rational knowledge, and art, as intuitive knowledge. The didactic works of Rossellini suggest a pedagogical method, pointing towards the production of sense through images, from the direct vision of things, establishing continuously a tension between the ilusion and the knowledge.*

■ ÀNGEL QUINTANA es profesor titular de Historia y Teoría del Cine de la Universidad de Girona. Entre sus publicaciones destacan los libros *40 anys de Positif* (Filmoteca de la Generalitat, 1992, con José Luis Fecé), *Roberto Rossellini* (Càtedra, 1995), *El cine italiano 1942-1961. Del neorrealismo a la modernidad* (Paidós, 1997) y *Jean Renoir* (Càtedra, 1998). Es Presidente de la Asociación Catalana de Crítics y Escritores Cinematogràfics.