

(Recibido: 01-10-04 / Aceptado: 11-10-04)

• Pablo Ramos Rivero
La Habana (Cuba)

De la educación cinematográfica a la educación para la comunicación en Cuba

From film education to education for communication in Cuba

En este trabajo se esboza la evolución de educación para la comunicación en Cuba a partir de 1959. De una política cultural que inicialmente estuvo marcada por la influencia de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt se pasa, de una educación cinematográfica con un enfoque proteccionista, a prácticas que privilegian la participación de niños y adolescentes como gestores de procesos de comunicación.

This paper outlines the evolution of education for the communication in Cuba since 1959. Film education, which once had a protectionist approach influenced by the critical theory of the School of Frankfurt, is now promoting the participation of children and teenagers as agents of communicative processes.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Educación cinematográfica, educación para la comunicación, niños, cine-debate, lenguaje total, participación.

Film education, education for communication, children, cinema-discussions, total language, participation.

Varios autores (Oliveira, 1992; Aguaded, 1995; Torres, 2000) han destacado la impronta ideológica que distingue a muchas de las prácticas de edu-

cación para los medios en el contexto latinoamericano. Ello no es casual en un continente que iniciaba la segunda mitad del siglo XX sacudida por movimientos revolucionarios de diversa índole.

Aquí y allá, ante las agobiantes realidades económicas y sociales, la cultura y por tanto, la comunicación, es asumida a partir de radicales posturas políticas e ideológicas.

❖ Pablo Ramos Rivero es coordinador de la Red UNIAL, Casa del Festival de Cine de La Habana, en Cuba (unial@festival.icaic.cu).

El movimiento del nuevo cine latinoamericano, la teología de la liberación, la educación popular, la lucha por un nuevo orden mundial de la información y la comunicación fueron, más que discursos, prácticas que nutrieron reflexiones y quehaceres en torno al binomio comunicación/educación.

La adscripción –más o menos consciente– a determinada matriz teórica o metodológica, las circunstancias políticas y sociales, las tradiciones culturales y, por sobre todo, esa inefable mezcla de actitudes y sensibilidades que, en un «aquí y ahora», singularizan un determinado «espíritu de la época», van a dar cuenta de la mudanza en los enfoques que pueden encontrarse en la educación para los medios.

Esta característica se da con particular intensidad en Cuba. La adhesión militante a la herencia crítica

Su influencia toma impulso, justamente, con la Revolución cubana, y va a seguir como derrotero el auge del movimiento guerrillero y el triunfo electoral de Salvador Allende en Chile, hasta la implantación de los regímenes dictatoriales.

1. En el principio fue el cine

El control de lo que en las salas cinematográficas cubanas se exhibe y de lo que nacionalmente se produce para ellas, pasó a ser, desde 1959, una función privativa del estado. El Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográficos, fundado a escasos tres meses del triunfo revolucionario, fue y ha sido el ente encargado para ello.

Al año de la creación del ICAIC, Alfredo Guevara, su primer presidente, esclarece las razones que le

dieron sentido a los programas propuestos para la popularización del cine como forma artística que contribuiría a la educación del público. Para Guevara (1960), era imprescindible replantear toda la estructura del aparato cinematográfico, comprendida la producción nacional y la importación de los filmes de otras latitudes, lo que implicaba que cada cambio y toda reestructuración que se llevara a cabo debían partir de las necesidades del público y sobre la base de una profunda investigación del comportamiento de éste. La atención sobre el espectador quedó explícitamente

reflejada en la propia ley fundacional del ICAIC, en su primer apartado deja por sentado que el cine es un arte. Se sostiene, además, que, por virtud de sus características, el cine es un instrumento de opinión y formación de la conciencia individual y colectiva. El cine, concebido como arte, debe constituir un llamado a la conciencia y contribuir a liquidar la ignorancia, a dilucidar problemas, a formular soluciones y a plantear, dramática y contemporáneamente, los grandes conflictos del hombre y la humanidad. El cine –se concluye– es el más poderoso y sugestivo medio de expresión artística y de divulgación, y el más directo y extendido vehículo de educación y popularización de ideas.

Bajo el sobreentendido de la poderosa influencia que, de modo particular, ejerce la cinematografía sobre su público, se valora como primaria toda acción encaminada a educar y preservar la formación de éste

Desde esta nueva perspectiva, se ha intentado promover una Educación para la Comunicación que intenta superar el hiato entre una formación para la recepción o «lectura» de los medios y otra para la producción creativa o «escritura» de mensajes y que redimensione el papel del sujeto, de perceptor a creador de mensajes, y, aún más, de espectador a protagonista de procesos comunicacionales, gestados desde sus propias necesidades y capacidades.

proveniente del marxismo y a su proceder metodológico va a ser el denominador común de los tres fundamentales teóricos cubanos que elaboraron las primeras consideraciones sobre la función social a la que estaban llamados los medios de comunicación y, específicamente, la cinematografía dentro de las nuevas coordenadas ideológico-culturales promovidas por la Revolución cubana a partir de 1959. Ellos, provenientes de la sociedad cultural «Nuestro tiempo», fueron, a su vez, los pilares fundadores del Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográficos (ICAIC): Alfredo Guevara, Julio García Espinosa y Tomás Gutiérrez Alea. La cercanía con el modo de pensar crítico de la Escuela de Frankfurt se hace patente en su argumentación, algo nada casual si se toma en cuenta que la influencia de esta corriente crítica fue decisiva para toda una generación de intelectuales latinoamericanos.

(República de Cuba, 1959). Se precisa, entonces, para preparar al nuevo espectador, reestructurar las instancias de distribución y exhibición.

En consecuencia, las primeras medidas adoptadas por esta institución estuvieron dirigidas a modificar las instancias de distribución y exhibición: se trabajó en aras de la diversidad de géneros, temas y nacionalidades de los filmes a exhibir, ampliándose más allá del estrecho marco del consumo fílmico norteamericano, predominante hasta entonces y se propició, de igual modo, la apertura de nuevas salas de cine a escala nacional.

En el empeño por extender la exhibición cinematográfica, se crea, en agosto de 1961, el Departamento de Divulgación Cinematográfica, encargado del trabajo de las unidades de «cine-móviles»: camiones, mulos, lanchas y otros medios de transporte, que llevarían el cine, utilizando películas de 16 mm., a las regiones más apartadas del país.

El apoyo al movimiento de cine-clubes y la realización de cine-debates en centros escolares y laborales fue otra de las aristas de esta labor. En enero de 1960 comenzó a funcionar el cine-club obrero Chaplin, del ICAIC y en diciembre de ese propio año el Departamento de Cultura del Ministerio de Educación establece los cine-debates populares, que funcionaron en forma similar a un cine-club, en los barrios de los distintos municipios habaneros. En 1961 se crea la sección de cine-clubes de la Cinemateca de Cuba y en 1984 se crea la Federación Nacional de Cine-clubes.

Por otra parte, se intentó la difusión de la educación cinematográfica a través de la prensa y otros medios de comunicación. Así, en junio de 1960 sale a la luz el primer número de la revista «Cine Cubano», editada por el ICAIC. Su finalidad fue abordar, desde el punto de vista informativo y teórico, los problemas del cine nacional y del arte y la cultura contemporáneos.

En cuanto a la televisión, resultan paradigmáticos los programas «24 por segundo», surgido en 1970 y que logró mantenerse hasta finales de los años noventa e «Historia del cine», iniciado en 1973 y que aún se continúa transmitiendo. En la actualidad, son varios los programas que intentan un acercamiento crítico por parte de los telespectadores (Douglas, 1997).

Es también en la década de los setenta, donde comienzan a surgir algunas iniciativas de educación cinematográfica directamente orientadas hacia la población infantil y juvenil. Ellas fueron concebidas desde el propio ICAIC, sus instancias provinciales o por otras entidades educativas o culturales e, incluso, por agrupaciones religiosas vinculadas a la labor de apreciación cinematográfica.

2. Educación cinematográfica: del proteccionismo al lenguaje total

En nuestro país no existen programas de educación para los medios insertos como contenidos curriculares de los distintos niveles de enseñanza. La casi totalidad de las iniciativas en esta área se circunscriben a experiencias realizadas como actividades extradocentes o extraescolares.

A lo largo de más de cuatro décadas se han originado diversas prácticas que han tenido, en no pocas ocasiones, efímera existencia. Recogemos aquí, sin

El cine-debate fue el instrumento privilegiado para lograr dichos cambios, en la creencia de que la evaluación de los contenidos presentes en las obras cinematográficas frente a la experiencia personal y a la del resto de los miembros del grupo, a través de su discusión, se revelaba como un mediador fundamental en la interiorización, tanto de los valores éticos como estéticos presentes en los filmes.

ánimo de ser exhaustivo, algunas de ellas, orientadas, y no es casual, hacia la educación cinematográfica.

La primera referencia de actividades de educación cinematográfica orientadas a la niñez proviene, no de una institución estatal, sino del entonces Centro Católico de Orientación Cinematográfico (CCOC), que inaugura el 12 de marzo de 1961 su cine-club infantil, experiencia que sólo logra mantenerse muy escaso tiempo. Posteriormente, e influidos por el Plan de Educación Cinematográfica para Niños (Plan DENI) impulsado, a fines de la década del 60, por el Secretariado Latinoamericano de la Oficina Católica Internacional de Cine (SAL/OCIC), los miembros del CCOC organizaron, en 1979, un seminario vacacional de formación cinematográfica, con actividades de aprecia-

ción y creación durante el período vacacional a niños de entre 9 y 10 años de las parroquias de la vicaría de Marianao. En el tenso clima de confrontación ideológica entre un estado que se proclamaba ateo y la Iglesia, esta experiencia, como la anterior, tuvo corta vida.

También en el año 1979, en la ciudad de Santa Clara, en el centro del país, la especialista de la empresa provincial de cine crea los cine-clubes infantiles que, inicialmente, se orientaban a la realización de cine-debates con alumnos de cuarto a sexto grado de diversas escuelas, para luego ampliar sus actividades a un programa de apreciación cinematográfica, con encuentros semanales. Experiencias de corte similar comienzan a proliferar, desde entonces, en los distintos centros provinciales de cine. En esta línea se destaca la labor que en la provincia de Guantánamo lidera la especialista Mayra Jiménez, quien ha logrado potenciar círculos de interés de cine para escolares en las distintas salas de cine y vídeo de la provincia.

Prima, en estas iniciativas, una concepción proteccionista que tenía como máxima aspiración educar para el lenguaje cinematográfico, para así contrarrestar los posibles efectos nocivos de éstos. Se subrayaba que el aprendizaje por parte del niño y el adolescente de un lenguaje audiovisual al que están expuestos cotidianamente, permitirá crear una nueva actitud frente al cine y la televisión, que no es más que una actitud ante la vida.

En paralelo a estos trabajos, desde la Comisión de Estudios y Clasificación de Películas y del Departamento de Investigaciones del ICAIC, comenzaron a realizar «experimentos formativos», modelo tomado de las indagaciones psicopedagógicas realizadas en la entonces URSS, que tuvieron como objetivo modificar las actitudes que hacia el cine tenían diferentes grupos de jóvenes (Ramos, 1987).

El cine-debate fue el instrumento privilegiado para lograr dichos cambios, en la creencia de que la evaluación de los contenidos presentes en las obras cinematográficas frente a la experiencia personal y a la del resto de los miembros del grupo, a través de su discusión, se revelaba como un mediador fundamental en la interiorización, tanto de los valores éticos como estéticos presentes en los filmes.

Sobre esta base y, cercano también a las ideas de Albert Bandura con respecto al aprendizaje social, se sometieron a grupos de estudiantes de secundaria básica a la influencia periódica de sesiones de cine-debates semanales. Los debates se hicieron a partir de películas cuidadosamente seleccionadas, tomando en consideración que estuvieran adecuadas a los intereses, motivaciones, comprensión y estadio del desarro-

llo de la personalidad. A estos grupos experimentales se les hicieron corresponder grupos de control que no recibieron la influencia «formativa».

Una gran limitación de estos estudios fue el que, a pesar de declararse que el análisis de estas influencias no debe quedarse en la consideración del aspecto de contenido de las obras; de hecho, el énfasis se puso en la valoración de las conductas y actitudes de los protagonistas de los filmes propuestos como modelos de imitación, relegando el análisis de los aspectos expresivos y de lenguaje propios del arte cinematográfico. A su vez, la metodología del cine-debate ha sido cuestionada por diferentes autores. La observación hecha por Mario Kaplún (1982) a las disertaciones y conferencias que tratan de alertar al público acerca de los contenidos de los mensajes puede ser compartida por el cine-debate: la sustitución de una imposición ideológica —la de los medios— por otra imposición, en este caso, la del conductor del debate. Con anterioridad, Michel Tardy (1978) advertía que al reducir la riqueza de estimulación cognitivo-afectiva del lenguaje cinematográfico a su reproducción verbal en el debate, la obra cinematográfica se subordinada a una finalidad que les ajena y de la cual se convierte en instrumento. El filme deja de considerarse como tal y fluctúa completamente del lado de la moral, la geografía, la historia o las lenguas vivas. Con la complicidad activa del pedagogo, la materia expresada devora al medio de expresión, puntualiza Tardy.

La superación paulatina de este modelo fue posible gracias a las reflexiones y contactos promovidos por los encuentros «El Universo Audiovisual del Niño Latinoamericano», que el Departamento de Investigaciones comenzó a coordinar desde 1988 como parte de las actividades del Festival Internacional del Nuevo Cine Latinoamericano. Una consecuencia directa de estos intercambios fue el desarrollo de talleres para educar a grupos de escolares en la imagen audiovisual.

La inspiración inicial partió de las propuestas de alfabetización cinematográfica desplegadas por el colectivo de la Cinemateca Ecuatoriana en Quito y en Santiago de Chile por Alicia Vega (1989), ambas fundamentadas en los aportes del «Lenguaje total». Esta concepción, elaborada a inicios de los 60 por Antoine Vallet (1988) y por Albertine Faurier, sustentaba una práctica pedagógica, cuyo principio consiste en que cada uno sea, en sus relaciones comunicativas, incluidas las establecidas con los medios de comunicación de masas, receptor y emisor al mismo tiempo. Ello contribuiría a ensanchar las posibilidades de desarrollo personal y de participación más activa en la realidad social. Este principio pretendía desarrollar un conoci-

miento más efectivo de los medios de comunicación, sobre la base de una práctica directa con el lenguaje mismo: saber y saber hacer. Su finalidad, más que el aprender a «leer» y «escribir», será la de recibir y expresarse a través de este lenguaje moderno que incorpora un material nuevo, actual y dinámico que activa todo el ser.

El programa para el taller «La linterna mágica» que se desarrolló entre 1988 y 1991 en el Palacio Central de Pioneros, partía de estos presupuestos y su implementación se estructuró sobre la base de los siguientes principios básicos:

- Su carácter práctico, donde se enfatizaba en el aspecto creador del niño, para traspasar los límites de la apreciación para integrarse al proceso mismo de creación, en la búsqueda de un valor más auténtico de su expresión.

- Su carácter lúdico, movilizador del placer e interés de conocer y usar los códigos audiovisuales.

- Su carácter grupal, que permite al niño interrelacionarse activamente con el colectivo infantil, enriqueciendo su propia experiencia individual y afirmar su propia personalidad y autoestima.

El enfoque flexible y creador de la educación cinematográfica suponía, a la vez, que la mejor pedagogía era aquella capaz que permitiera al niño expresarse con las imágenes. La apreciación es aquí entendida como un nivel cualitativamente superior de la percepción estética, donde el niño transita de un «aprender a ver» a un «aprender a reconocer y valorar». De igual modo, se entendía la creación artística como una actividad propicia para el desencadenamiento de habilidades manuales, de expresión oral, plástica y corporal, que permitiera ampliar las posibilidades expresivas y comunicativas mediante la apropiación y recreación de la imagen audiovisual.

Estas experiencias fueron validadas experimentalmente en el Palacio Central de Pioneros Ernesto Che Guevara, donde se trabajó durante los años 1988 a 1992 con estudiantes de enseñanza primaria de escuelas ubicadas en cuatro municipios capitalinos.

En 1991 el Centro Nacional para el Trabajo cultural incorporó esta propuesta a su proyecto de trabajo educativo, siendo aplicada en algunas comunidades del Municipio de La Habana del Este e instituciones

culturales como la Biblioteca Provincial Rubén Martínez Villena, de Ciudad de La Habana y en otras del interior del país.

La propuesta metodológica de «La linterna mágica» fue reconocida por el Ministerio de Educación como una actividad complementaria a los programas de educación artística en los diferentes niveles de enseñanza. Desafortunadamente, la aguda crisis económica que se hizo sentir en los noventa y los posteriores cambios en los programas de estudio conspiraron para que esta iniciativa sobreviviera.

El contacto con disímiles experiencias internacionales y, en especial, con el aporte de la investigación latinoamericana sobre medios y niños al campo general de la investigación comunicativa, fue variando las concepciones en cuanto a lo que significa «educar al público». Una derivación de ello ha sido el tránsito de entender la educación cinematográfica en el contexto más amplio de la educación para la comunicación. En

Más que variar el sentido de la pregunta cara a la mass communication research (¿qué hacen los medios con los niños?), y orientarla en la dirección propuesta, durante los cincuenta, por Wilbur Schramm con relación a la televisión (¿qué hacen los niños con la televisión o con los medios en general?). Habría que preguntarnos: ¿cómo hacer una televisión, unos medios, para, con, por y desde la niñez y la adolescencia?

tal sentido, se coloca a la educación para la comunicación como un eje transversal en los procesos de educación ciudadana, concibiéndose a la comunicación como un proceso de puesta en común y, por tanto, de valoración y re-conocimiento de sus actores como personalidades que se construyen en su relación con el otro y consigo mismo.

3. De los medios a la gestión de procesos

Las más recientes alternativas implementadas hacen énfasis en la dimensión del crecimiento personal que toma en cuenta la alteridad, desde una visión más holística de la persona, influida por las corrientes de la psicología de corte humanista y constructivista.

Desde esta nueva perspectiva, se ha intentado promover una educación para la comunicación que inten-

te superar el hiato entre una formación para la recepción o «lectura» de los medios y otra para la producción creativa o «escritura» de mensajes y que redimensione el papel del sujeto, de receptor a creador de mensajes, y, aún más, de espectador a protagonista de procesos comunicacionales, gestados desde sus propias necesidades y capacidades. El sujeto se convierte en la dimensión nuclear en la educación para la comunicación, que se involucra, activamente en el proceso comunicativo.

Proyectos tales como «Géminis», en el cual actualmente trabajamos, son concebidos desde la matriz de la investigación y la acción participativa. Con este diseño metodológico se parte de la identificación, jerarquización y análisis de los problemas por los propios niños. Este proyecto, iniciado en 1995, fue consecuencia de la evolución de las concepciones y prácticas de las relaciones entre educación y comunicación.

La experiencia se ha centrado en tres objetivos específicos: gestar procesos de comunicación participativa y comunitaria a partir de la acción protagónica de niños, niñas y adolescentes; estimular la producción audiovisual desde, por y para niños, niñas y adolescentes; establecer vías de difusión e intercambio local, nacional y regional de dichas producciones.

Su metodología de trabajo parte de la matriz de la investigación y la acción participativa con el propósito de introducir a los niños y adolescentes en el mundo de la creación audiovisual, incentivar su creatividad, contribuir a estimular su capacidad crítica más allá del fenómeno audiovisual en sí mismo, e implicarlos en procesos participativos en el ámbito comunitario.

Con esta propuesta metodológica se parte de la identificación, jerarquización y análisis de temas y problemas que los propios niños y adolescentes identifican de su entorno. Todo ello se traduce en su participación activa frente a la valoración de estos problemas y en la búsqueda de soluciones que, partiendo de sus propias iniciativas creadoras, los convierte en gestores de procesos de comunicación en el ámbito comunitario.

Paralelo al trabajo con los niños y adolescentes, se lleva a cabo la capacitación de facilitadores (maestros, padres de familia u otros miembros de la comunidad) que se involucran desde las primeras fases del proyecto y que pasan a ser los continuadores del mismo.

Los niños y adolescentes participan en un proceso de observación, reflexión, apreciación y expresión creadora que, tomando como hilo conductor los problemas por ellos identificados, los convierten en protagonistas de procesos de cambio en su comunidad. A su vez, la discusión y análisis de filmes y programas de

televisión que habitualmente ven, potencia su recepción crítica.

Cada taller culmina con la realización de un producto audiovisual y la difusión de dichos productos, en un primer nivel, en los ámbitos comunitarios (Labrada, 2001). La perspectiva es que puedan alcanzar una circulación más amplia a través de los medios masivos, en una labor coordinada con la oficina del UNICEF en Cuba y el Instituto Cubano de Radio y Televisión (ICRT).

«Géminis», al potenciar la capacidad de los adolescentes en la gestión de procesos comunicativos en su ámbito comunitario, a la vez que promueve la participación activa en el conocimiento de la comunicación audiovisual, busca también desarrollar procesos psicológicos que subyacen a la conducta responsable: autoimagen, autoconcepto, autoestima y asertividad.

Con el auspicio del Grupo para el Desarrollo Integral de la Capital y de la Oficina del UNICEF en Cuba, se dan los pasos para extender el proyecto a otras comunidades de la ciudad.

Los nuevos desarrollos tecnológicos impulsados por la revolución digital marcan el futuro y el hoy de la comunicación audiovisual e imponen nuevos retos. Abren, también, una nueva perspectiva en el camino de la educación para la comunicación.

Esto implica algo más que variar el sentido de la pregunta cara a la «mass communication research» (¿qué hacen los medios con los niños?), y orientarla en la dirección propuesta, durante los cincuenta, por Wilbur Schramm con relación a la televisión (¿qué hacen los niños con la televisión o con los medios en general?). Habría que preguntarnos: ¿cómo hacer una televisión, unos medios, para, con, por y desde la niñez y la adolescencia? Implica reconocer que ha emergido una generación mediática que es capaz de criticar y cambiar el paisaje mediático.

Referencias

- AGUADED, J.I. (1995): «La educación para la comunicación. La enseñanza de los medios en el contexto iberoamericano», en AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Dirs.) (1995): *Educación y medios de comunicación en el contexto Iberoamericano*. Huelva, Universidad Internacional de Andalucía.
- DOUGLAS, M.E. (1997): *La tienda negra. El cine en Cuba (1897-1990)*. La Habana, Cinemateca de Cuba.
- GUEVARA, A. (1982): «Una nueva etapa del cine en Cuba», en PIEDRA, M. (Comp.): *Cine cubano. Selección de lecturas*. La Habana, Letras Cubanas.
- LABRADA, R. y OTROS (2001): «Géminis: de receptores a emisores», en RAMOS, P. (Coord.): *Tres décadas de edu-comunicación en América Latina: los caminos del Plan DENI* (cd-rom). Quito, OCLACC.
- KAPLÚN, M. (1982): *Lectura crítica*. Caracas, Centro Guarura.

OLIVEIRA, I. de (1992): «Teoría y práctica de la comunicación: su incidencia sobre los proyectos de educación para la comunicación en América Latina», en CENECA (Ed.): *Educación para la comunicación. Manual latinoamericano*. Santiago de Chile, CENECA/UNICEF/UNESCO.

OLIVEIRA, I. de (2001): *Media education in Brazil*. São Paulo, University Anhembi Morumbi.

RAMOS, P. (1987): «Los jóvenes y el cine: resultados de algunas investigaciones socio-psicológicas», en VARIOS (1987): *Investigaciones de la personalidad en Cuba*. La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.

RAMOS, P. (2001): *Tres décadas de edu-comunicación en América Latina: los caminos del Plan DENI* (cd-rom). Quito, OCLACC.

REPÚBLICA DE CUBA (1959): «Ley 169 (Creación del Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográficos ICAIC)», en VARIOS

(1988): *Hojas de cine. Testimonios y documentos del nuevo cine latinoamericano*. México, D.F., Fundación Mexicana de Cineastas.

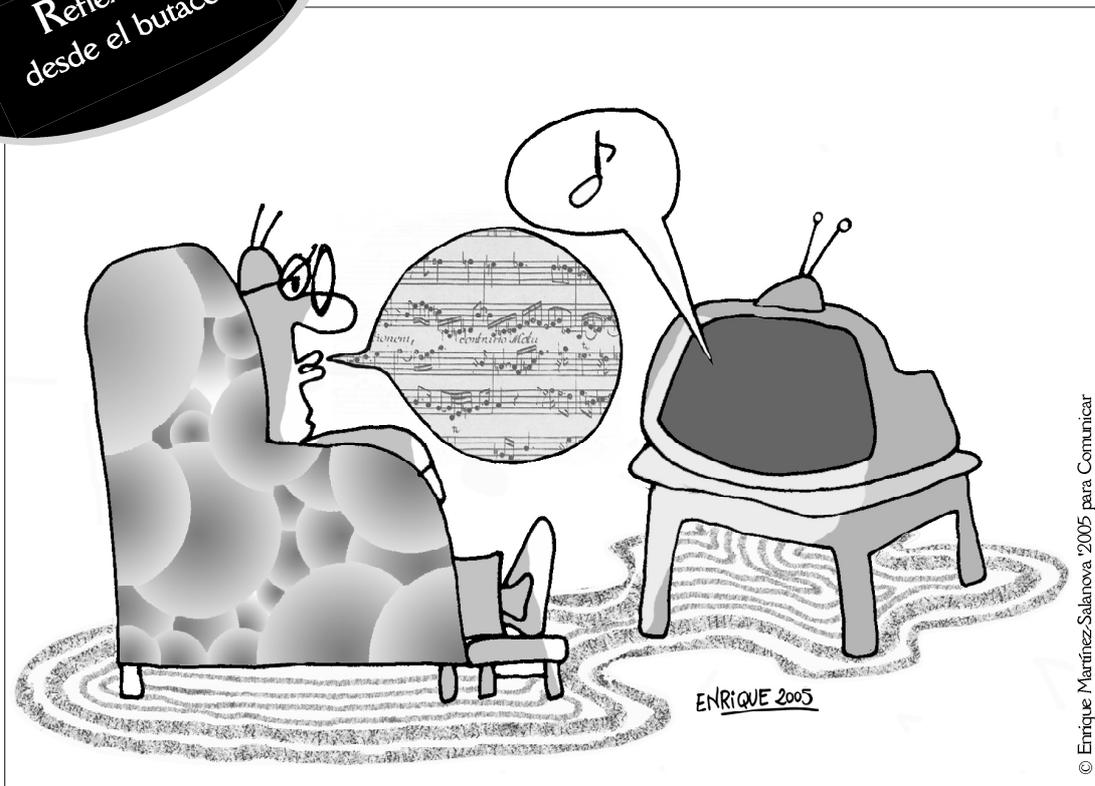
VALLET, A. (1988): *Educación en la comunicación*. Saint Etienne (Francia), Instituto del Lenguaje Total.

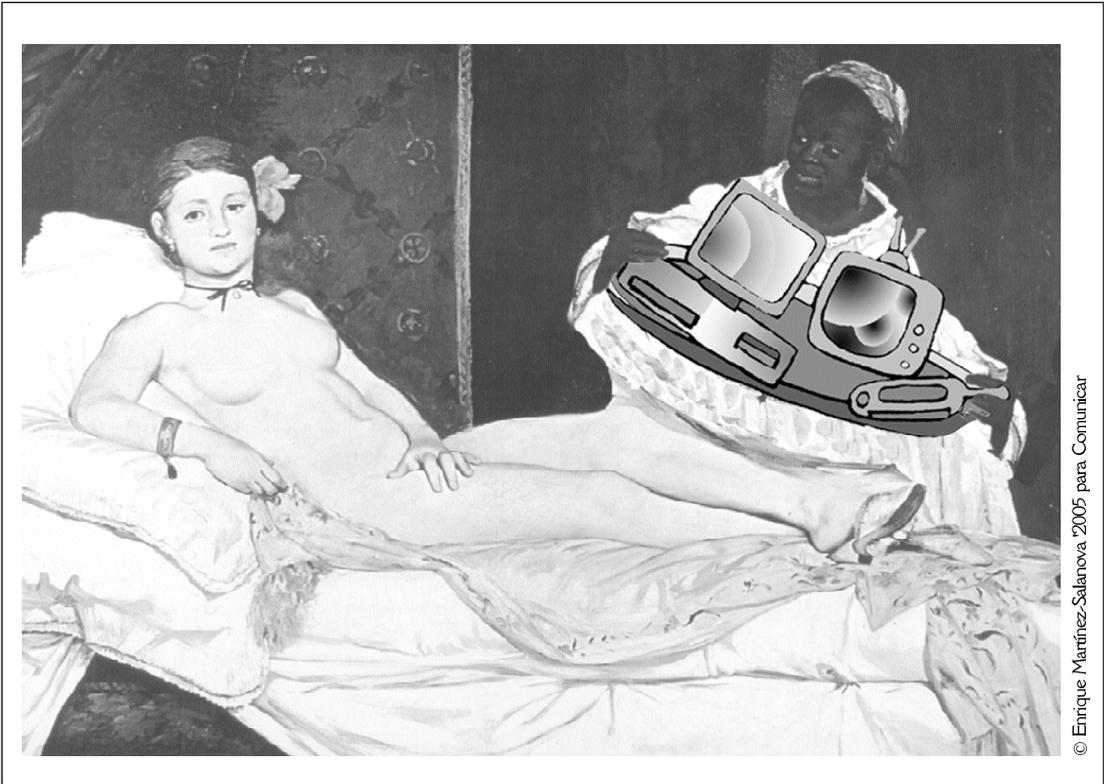
VEGA, A. (1989): «El cine como elemento de promoción para niños de extrema pobreza», en RAMOS, P. y FERNÁNDEZ, A. (Comps.) (2000): «Del otro lado de la imagen», en *Encuentros «El Universo Audiovisual del Niño Latinoamericano», 1988-1999*. La Habana, Red El Universo Audiovisual del Niño Latinoamericano.

TARDY, M. (1978): *El profesor y las imágenes*. Barcelona, Planeta.

TORRES, W.F. (2000): «Catálogo de las naves aqueas: introducción lineal a un campo estratégico del conocimiento en las llamadas sociedades periféricas», en VALDERRAMA H.C. y OTROS (2000): *Comunicación-educación. Coordenadas, abordajes y trayectorias*. Santafé de Bogotá, Siglo de Hombres Editores.

Reflexiones desde el butacón





© Enrique Martínez-Salanova, 2005 para Comunicar