

PAISAJES CULTURALES DEL CINE ESPAÑOL COMO RECURSO DIDÁCTICO

UDC 371.3:811.134.2'243

811.134.2'243:791.5

Ivana Nikolić

Universidad de Kragujevac, Facultad de Filología y Artes, Serbia

Resumen. *El cine, como forma artística, resulta interesante en varios niveles: como fenómeno cultural a la vez que recurso educativo. En el presente trabajo, con el apoyo del material cinematográfico, iniciamos un viaje a través del paisaje cultural español, con el fin de señalar tanto la riqueza de los elementos arquitectónicos y geográficos, como algunas de las posibilidades de su uso en el proceso de aprendizaje del idioma español como lengua extranjera de los estudiantes universitarios. Conociendo los elementos arquitectónicos y geográficos, los alumnos expanden sus conocimientos socioculturales, su competencia general y su capacidad de interpretar la realidad española. La estructura del recorrido abarca varias épocas del cine español en varias comunidades autónomas españolas. A través de esta breve travesía por el cine español, los alumnos pueden llegar a conocer los sitios que son social o culturalmente emblemáticos, conocer las diferencias entre los paisajes y arquitectura rurales y urbanos en distintas épocas, o incluso, seguir el desarrollo de un mismo sitio en la geografía española a través de las épocas. El material de este tipo puede ser útil para los estudiantes universitarios de ELE de todos los niveles de estudio, aunque, dependiendo del nivel, la explotación didáctica puede variar.*

Palabras clave: *cine español, referencias culturales, conocimiento sociocultural, elementos arquitectónicos y geográficos.*

Submitted September 1, 2023; Accepted October 10, 2023

Corresponding author: Ivana Nikolić

Universidad de Kragujevac

E-mail: ivana.nikolic@filum.kg.ac.rs

1. EL CINE COMO PLATAFORMA PARA EL DESARROLLO DE LOS CONOCIMIENTOS SOCIOCULTURALES

El análisis de la narración fílmica es un procedimiento muy útil desde el punto de vista cultural-sociológico, pedagógico-psicológico y estético-ético. Sus elementos rozan y analizan muchos aspectos del mundo cotidiano. El análisis de las películas abarca en sí mismo penetrar a las estructuras y fórmulas más profundas de las formas contemporáneas de cultura, la vida cotidiana, los poderes ideológicos. Por ese abanico de posibilidades, el cine se hace interesante en varios niveles: aparece como recurso educativo, a la vez que fenómeno comunicológico, cultural y sociológico (Kukić 2012, 19). El análisis fílmico sobrentiende un proceso complejo de interpretación que, según Kukić (2012, 19), se puede dirigir hacia varios enfoques: pedagógico-didáctico (si se destacan los valores educativos), comunicativo (las películas como un complejo de mensajes con significado sociológico y cultural), psicológico (adecuación al nivel intelectual y emocional, metódico (la película como un todo y el análisis de sus partes), ético (resaltar valores), estético (entender y desarrollar criterios).

Siguiendo el camino que nos proporciona el enfoque comunicativo, en este artículo nos gustaría poner de relieve el papel del cine español como punto de partida a la hora de desarrollar las competencias generales de los estudiantes universitarios del español como lengua extranjera en la Universidad de Kragujevac, Serbia. Más en concreto, nos gustaría centrarnos tan solo en los conocimientos socioculturales que nos provee el medio cinematográfico en forma de geografía, arquitectura, monumentos emblemáticos y lugares conocidos.

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER 2002, 99), los conocimientos socioculturales, junto con el conocimiento del mundo, forman parte de las competencias generales. Las competencias generales de los alumnos conforman un conjunto de competencias de la persona y son, a diferencia de las competencias comunicativas, las que “no se relacionan directamente con la lengua”, sino con la vida en general (MCER 2002, 9). Abarcan los conocimientos del sujeto (*saber*); las destrezas y habilidades (*saber hacer*); la competencia existencial (*saber ser*) y la capacidad de aprender (*saber aprender*) (MCER 2002, 99-106). Para poder definir los conocimientos socioculturales en concreto, nos detendríamos brevemente en la noción de la cultura en sí.

El concepto de cultura es muy amplio y complejo, las definiciones de cultura han sido numerosas, y los acercamientos a la noción se han ido aproximando desde enfoques descriptivo, histórico y normativo, hasta psicológico, estructural y genético (Kroeber, Kluckhohn 1952). Incluso, en los años cincuenta del siglo XX, Kroeber y Kluckhohn presentaron 164 definiciones de cultura (Barrera Luna 2013, 4; Kroeber, Kluckhohn 1952). El concepto de “cultura” nació definitivamente con Tyler el año 1871 y abarca todos los conocimientos, tradiciones, costumbres y hábitos inherentes a uno dentro de una sociedad a la que pertenece – costumbres, conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, etc. (Barrera Luna 2013, 3). Pero en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, la “cultura” suele definirse de manera pragmática como la cultura asociada con la lengua que se aprende (Byram, Grundy 2003, 1). Randal Holme (Holme 2003, 18-20) indica que en la era comunicativa, los profesores de idiomas tienden a centrarse en la “cultura” según una combinación de cinco puntos de vista: el punto de vista comunicativo, el punto de vista curricular clásico, el instrumental o el de lenguaje libre de cultura, el deconstruccionista y el punto de vista de competencias. Los primeros tres tratan el contenido cultural como

marginal, o incluso irrelevante, para el aprendizaje exitoso de una lengua. En los dos últimos domina la opinión de que la lengua y la cultura se adquieren en una interacción dinámica, siendo uno esencial para la plena comprensión del otro. Consideramos que la cultura y el idioma no se pueden trabajar como entidades separadas y que los contenidos culturales apoyan la adquisición de los contenidos lingüísticos.

Partiendo de un marco muy amplio de cultura, nos vemos en la necesidad de llegar a una clasificación más precisa de la noción de “cultura“, que nos permita situar más en concreto los elementos elegidos. Eugene Nida fue uno de los primeros que formuló una clasificación concreta de las referencias culturales, aunque para fines traductológicos. Distinguía cinco campos: ecología (flora, fauna y fenómenos atmosféricos); cultura material (todo tipo de productos, herramientas, artefactos y objetos); cultura social (trabajo y tiempo libre, organización social, control social); cultura religiosa y cultura lingüística (Nida 1945, 196-208). Otra clasificación, muy detallada, la establece Lucía Molina (2006, 80-85), quien distingue entre medio natural, patrimonio cultural, cultura social, organización social y cultura lingüística. Los contenidos del segundo grupo – Patrimonio cultural – además de otras facetas importantes del patrimonio cultural (los personajes reales o ficticios, hechos históricos, conocimiento religioso, cine, música, bailes, creencias populares, los objetos y utensilios, etc.), incluyen también monumentos emblemáticos y lugares conocidos, cuestiones relacionadas con el urbanismo y las viviendas.

Los conocimientos socioculturales, en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, tienen mención aparte, porque no forman parte directamente de la experiencia previa del alumno, o pueden estar sujetos a una serie de estereotipos (MCER 2002, 100). La posible clasificación que ofrece el MCER para el conocimiento sociocultural abarca lo siguiente:

La vida diaria (comida y bebida, días festivos, actividades de ocio, horas y prácticas de trabajo, etc.)

Las condiciones de vida (niveles de vida, condiciones de la vivienda, etc.)

Las relaciones personales (relaciones entre sexos, relaciones familiares, en el trabajo, con la autoridad, entre grupos políticos y religiosos, etc.)

Los valores, las actitudes y las creencias respecto a clase social, grupos profesionales, instituciones, tradición, historia, etc.

El lenguaje corporal

Las convenciones sociales (puntualidad, vestidos, regalos, bebida y comida, despedida, etc.)

El comportamiento ritual (ceremonias y prácticas religiosas, nacimiento, matrimonio, muerte, celebraciones, etc.) (MCER 2002, 100-101)

A esta lista, Van Ek añade conocimientos de temas geográficos, históricos, económicos, sociológicos, religiosos o culturales (Van Ek, 1986), coincidiendo con el Plan curricular del Instituto Cervantes, que, como referentes culturales, menciona los productos y creaciones culturales, los conocimientos generales sobre geografía, la población, el gobierno y la política, la economía y la industria, los medios de comunicación, etc.

Vemos que los elementos arquitectónicos y geográficos y los sitios emblemáticos pertenecen a distintos subgrupos de los referentes socioculturales. Según Nida, representan la cultura material humana, en el MCER son parte de las condiciones de vida, y en la clasificación de Lucía Molina pertenecen al patrimonio sociocultural del individuo. Estos elementos, parte de la vida diaria humana, muy a menudo resultan obviados en la enseñanza de idiomas y, sin embargo, forman el trasfondo que se puede aprovechar como punto de partida para profundizar en otros elementos socioculturales en el aula. Por otro lado, también pueden dar pie para trabajar

distintas destrezas comunicativas, independientemente del nivel lingüístico que requiera la película, porque sirven como material adicional a la hora de desarrollar cierta destreza comunicativa. Este grupo de referencias culturales, que hemos escogido para nuestro resumen, a diferencia del análisis de acontecimientos o personajes históricos u otros temas culturales en el cine, no ofrece tanto motivo para interpretaciones parciales o ideológicas en el aula. No se excluye la posibilidad de errores o de informaciones equivocadas, pero, en el caso de arquitectura, monumentos y lugares conocidos, tal posibilidad se reduce al mínimo.

2. EL CINE COMO RECURSO DIDÁCTICO

Salvo una gran minoría de estudiantes que no ve utilidad en los recursos audiovisuales en forma de películas, la mayoría de los alumnos agradece el uso de esta “herramienta” en clase, lo que, por lo tanto, ayuda a elevar el nivel de motivación en la asignatura. Aunque, debe destacarse que el grupo de alumnos aficionados a trabajar con películas en clase mayormente las considera una actividad de diversión o una posibilidad de pasar un rato agradable, en el que no trabajan otros contenidos, menos “divertidos”. Por lo tanto, habrá que preparar de antemano a los alumnos y de ese modo concienciarlos sobre los valores socioculturales de los contenidos presentados.

Cuando se habla de los instrumentos para codificación del lenguaje fílmico, Kukić (2012, 21-22) cita los siguientes elementos:

La percepción en sí;

Identificación de los objetos visuales y sonoros que aparecen en la pantalla;

La totalidad de simbolismos y connotaciones de diferentes tipos que se relacionan con objetos fuera de la película, o sea, en la cultura;

La totalidad de grandes estructuras narrativas;

La totalidad de los sistemas fílmicos (que abarcan las cuatro categorías mencionadas arriba).

Teniendo en cuenta esas especificidades del recurso fílmico, independientemente de si se trata de una película con papel motivador que utilizamos antes de la clase, la película que utilizamos en clase, o una película como material adicional, es importante adoptar el esquema de los procedimientos: prepararse, enfocarse, ver la película y hacer el análisis de la misma. De ahí proviene la estructura de la preparación del docente: ver la película y reconocer los valores educativos, enfocarse hacia ciertos temas, percibir la película como un todo, analizarla, verla de nuevo (Kukić 2012, 22).

Como las imágenes sirven para estimular diferentes sensaciones en los alumnos, el cine como una sucesión dinámica de imágenes ayuda a formular preguntas a base de lo visto, desarrollar distintas destrezas, adquirir conocimientos de distinta índole, así mismo desarrollar distintas subcompetencias dentro de las competencias generales. Obviamente, cuando optamos por utilizar el cine en el aula, siempre se destaca que hay que tener en cuenta que esa tarea no es sencilla, que las herramientas fílmicas funcionan según sus propias reglas y se deben interpretar con ayuda del docente a la hora de orientar a los estudiantes. Por las limitaciones del espacio en el formato cinematográfico, la representación de la realidad en la película queda limitada “solo a algunos aspectos del contexto en el cual se desarrolla” (Torres 2019, 21).

Normalmente, el análisis de una película debería abarcar varios bloques temáticos: contenido, tiempo y lugar, la idea, los personajes y el idioma (Kukić 2012, 22), pero en la

clase de idiomas, esos bloques se podrían modificar según los objetivos del grupo. En la *Estética del cine* (Aumont, Bergala 2005, 98-99) se resalta, por ejemplo, que ciertos tipos de personajes se pueden considerar representativos “no sólo de un período del cine, sino también de un período de la sociedad”, como es el caso de la comedia musical americana de los años 30 del siglo XX, que se relaciona directamente con la grave crisis económica por sus alusiones claras a la depresión y a los problemas sociales del momento. Sin embargo, no siempre se presenta a la sociedad tan directamente en las películas. Las interpretaciones de este tipo no deben simplificarse, dado que los modelos de la sociedad propuestos en el cine, pueden estar profundamente influidos por la ideología dominante del momento, o incluso pueden exigir “una lectura previa y profunda de la propia historia social” (Aumont, Bergala 2005, 99). Con elementos socioculturales, como son ambientes geográficos, arquitectura, lugares y monumentos emblemáticos, nos mantenemos en el lado seguro, ya que por un lado pueden llegar a ser representativos de una época, de un ambiente geográfico o una clase social, y por el otro, las influencias ideológicas en el que se crearon no cambian sustancialmente su interpretación en la clase de idiomas. Estos referentes, a la vez, influyen tanto en la mejora del entendimiento y conocimiento cultural del ambiente español, como en la mejora de la consciencia intercultural de los alumnos. Los estudiantes perciben, entienden y adquieren nuevos conocimientos a base de las escenas seleccionadas de la película, y al mismo tiempo, comparan esos conocimientos nuevos con los existentes sobre su propia cultura.

A la hora de elegir las películas para el artículo, no nos centramos siempre en las películas de más renombre, porque nuestra intención ha sido hacer un breve recorrido por varias épocas del cine español, buscando dentro del marco de cada una las películas con los elementos arquitectónicos, geográficos y lugares emblemáticos. Para la elección del *corpus* posible, se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

- diversidad territorial y geográfica (cuatro películas representan el ambiente rural, una película nos lleva del sur al norte de España, dos transcurren en el País Vasco, una en Castilla y León, una en Galicia, una en Aragón, siete películas transcurren en la capital de la Comunidad Autónoma de Madrid, una en la capital de la Comunidad Autónoma de Cataluña)
- la calidad cinematográfica de las películas;
- la variedad de los ambientes y/o elementos geográficos/arquitectónicos;
- los gustos y preferencias de los alumnos;
- la accesibilidad en el mercado.

Para poder satisfacer esos criterios, en parte nos basamos en las recomendaciones de los libros *Análisis fílmico del cine español, 60 películas para un fin de siglo*, *El Cine Español en 119 Películas*, y *100 years of Spanish Cinema*. Como explican las autoras en el Prólogo del *100 years*, el libro ofrece el panorama de los movimientos, películas y directores más importantes de la España del siglo XX, y el cine lo ven como un lugar privilegiado para captar las tensiones y conflictos que han configurado la nación española moderna y su identidad (Pavlovic, Alvarez 2008, xi). Por otra parte, han sido de ayuda las preferencias de los mismos estudiantes, sobre todo para incluir las películas de los finales del siglo XX y principios del siglo XXI, igual que las fuentes accesibles.

A continuación, presentamos una lista posible de las películas, a base de las cuales los alumnos podrían aprender más sobre arquitectura, paisajes, monumentos emblemáticos y lugares conocidos de España.

Al principio de la lista se encuentran las películas de las primeras épocas del cine español, que representan mayormente el ambiente rural español: *El ciego de aldea* (1906) de Ángel García Cardona, *La aldea maldita* (1930) de Florián Rey, y *Tierra sin pan* (1933) de Luis Buñuel. Siguen las películas que transcurren en Madrid, en distintas épocas: *El Crimen de la calle de Bordadores* (1946) de Edgar Neville, *Madrid* (1987) de Basilio Martín Patino, *¿Qué he hecho yo para merecer esto?* (1984) y *Las mujeres al borde de un ataque de nervios* (1988) de Pedro Almodóvar, *Barrio* (1998) de Fernando León de Aranoa, *Abre los ojos* (1997) de Alejandro Amenábar, y *El club de los incomprendidos* (2020) de Carlos Sedes. En *Mientras dure la guerra* (2019) de Alejandro Amenábar, *Kutsidazu* (2006), de Fernando Bernués y Mireia Gabilondo, *Ocho apellidos vascos* (2014) de Emilio Martínez-Lázaro, *Nuestros amantes* (2016) de Miguel Ángel Lamata y en *Barcelona (un mapa)* (2007) de Ventura Pons, tenemos la oportunidad de movernos por distintas comunidades autónomas españolas: Castilla la Mancha, Andalucía, el País Vasco, Galicia, Cataluña. Al final, presentamos varias películas que pasan por distintos lugares de Comunidad Autónoma de Cataluña y que representan la elección de la Oficina de Turismo de Cataluña: *Castelldefels en Brillante porvenir* (1964) de Vicente Aranda y Román Gubern, en *Barrios altos* (1987) de José Luis García Berlanga y en *Krámpack* (2000) de Cesc Gay; el Prat de Llobregat en *Anita no pierde el tren* (2001) de Ventura Pons, y en *Las horas del día* (2003) de Jaime Rosales; L'Hospitalet de Llobregat en *Tapas* (2005) de José Corbacho y Juan Cruz, y el Parque Natural de Collserola en *Pau y su hermano* (2001) de Marc Recha.

3. UN RECORRIDO FÍLMICO BREVE POR LOS SITIOS EMBLEMÁTICOS DE ESPAÑA

El cine como arte popular y forma de entretenimiento, el cine español en particular, estuvo influido por factores económicos y muy ligado a avances tecnológicos, que fueron cruciales para la grabación y proyección cinematográfica. La inseparabilidad de la economía, los aspectos institucionales, la tecnología y la estética fue considerable en España, un país plagado de pobreza y subdesarrollo. Sin embargo, a pesar de la falta de progreso político y económico del país, la historia cinematográfica de España nos revela la expansión del séptimo arte que se puede igualar a las de las sociedades industriales más avanzadas (Pavlovic, Álvarez 2008, 2–3).

En sus inicios, este medio existía sólo como una imagen, sin el acompañamiento del sonido grabado. La proyección de la película podría ir acompañada de la música de un solista de piano o violín o, más raramente, de una pequeña orquesta. En sus inicios, el cine no incluía el sonido como componente integral de su expresión y estructura (Kukić 2012, 20). Aunque hoy en día, precisamente el componente musical nos provee, además, de otros aspectos importantes, profundos conocimientos culturales en forma de música, veremos que incluso la época del cine mudo nos puede proporcionar valor didáctico referente a los conocimientos socioculturales.

Alexandre Promio, apoyado por la Familia Real, en junio de 1896 rodó *Plaza del puerto en Barcelona*, reconocida como la primera película realizada en España (Pavlovic, Alvarez 2008, 3). Los hermanos Lumière tuvieron un impacto directo en los inicios del cine en España. Abundaban temas y géneros similares, como los *actualités* (documentales cortos) y cortometrajes cómicos. Alexandre Promio seguía los formatos de los hermanos Lumière y filmaba en España panoramas pintorescos, o *vistas españolas*, con vistas generales,

militares, cómicas y escénicas como son la *Llegada de los toreros*, *Maniobras de la artillería en Vicálvaro* y *Salida de las alumnas del colegio de San Luis de los Franceses*. También se rodaban muchas „salidas de/llegadas a“ en el estilo hiperrealista de los Lumière, como *Llegada de un tren de Teruel a Segorbe*, o trabajadores saliendo de fábricas y trenes corriendo hacia la cámara (Pavlovic, Álvarez 2008, 3-4). Ya en estos inicios se puede intuir mucho potencial a la hora de trabajar el aspecto y la estructura de los pueblos y ciudades de España de aquel entonces.

De este período destacaríamos dos películas que nos pueden servir como recurso para conocer ciertos aspectos y las diferencias arquitectónicas entre el pueblo y la ciudad española de la época: *El ciego de aldea* (1906) de Ángel García Cardona y *La aldea maldita* (1930) de Florián Rey. Las dos películas nos interesan por sus elementos paisajísticos y arquitectónicos, aunque abundan otros elementos culturales también.

En *El ciego de aldea*, en una pequeña aldea, en la película se ven muchas casas típicas rurales de la época, muy sencillas y sin ningún tipo de adornos – lo que nos revela los tipos de casas comunes de los pueblos, y tal vez la situación económica precaria de sus habitantes. Como elemento aislado en un claro aparece una columna blanca parecida a un obelisco o un menhir debajo del cual descansan los protagonistas de la película, el ciego y su nieta.

En la segunda película, *La aldea maldita*, la protagonista abandona el paisaje tranquilo y precioso y arquitectura rural de Luján, un pueblo de Castilla, y lo cambia por el ambiente agitado de una ciudad – Segovia. Comparada con casas sencillas de piedra y de ladrillo, lavaderos y patios entre casas, la ciudad de Segovia parece llena de lujo con sus edificios grandes, tiendas en la planta baja de los edificios, sus plazas y parques con preciosas columnas de piedra. En el pueblo de Luján de nuevo resalta una pequeña plaza con el obelisco en su centro. Este monumento vertical solía ser asociado con el culto al sol, muchas veces tiene un valor simbólico, pero también un valor social, porque se encuentra en las plazas donde la gente se reúne para celebrar los días festivos. Este elemento arquitectónico puede resultar un tema excelente para abrir discusiones con los alumnos sobre otros contenidos socioculturales – comportamientos rituales y la tradición.

La película *Tierra sin pan* (1933), de Luis Buñuel, es tan importante en el desarrollo del cine sonoro, como sus predecesores *El perro azul* y *La edad de oro*. Pavlovic y Álvarez destacan (2008, 23, 31) que la película es una crítica social que fusiona el documental etnográfico con el surrealismo y que es un ensayo cinematográfico de geografía humana.

La cámara nos acerca al área de Las Hurdes. La voz *en off* del narrador comenta las imágenes y las escenas de la vida cotidiana, describe las calles y casas del pueblo de La Alberca, donde se congregan los habitantes en la plaza para celebrar una fiesta tradicional. La cámara también pasa por los pueblos de la comarca, por el arroyo, sigue a los niños del arroyo a la escuela, nos acerca a un convento, nos presenta la iglesia del pueblo con sus nichos y calaveras. Los comentarios del narrador ya en sí nos dan valiosas pistas a la hora de enfocarnos en los elementos geográficos y arquitectónicos: „(...) A cien kilómetros de Salamanca (...) se encuentran Las Hurdes, aislados del mundo por montañas de difícil acceso (...) Antes de llegar a las Hurdes, debemos pasar por La Alberca, antigua villa de carácter casi feudal.“ „He aquí la iglesia de La Alberca. Dos calaveras de sus nichos parecen (...) Las casas de aspecto medieval tienen tres pisos y son de una arquitectura nada frecuente en España.“

Además de otros referentes culturales de la vida diaria rural en la película *Tierra sin pan*, los elementos arquitectónicos rebosan y dan una valiosa imagen del pueblo español a los alumnos, a la vez que subrayan un factor social importante de aquel entonces – el gran

contraste entre el pueblo pobre y la riqueza de los edificios religiosos. Entre estos elementos encontramos un detalle importante – el posible precursor de los posteriores graffiti – como testigo sociocultural de la época. El narrador nos explica que en las entradas de las casas normalmente se encontraba una inscripción religiosa: „Ave María purísima, sin pecado concebida“.

Muchas veces, un elemento arquitectónico o ciertos lugares que han jugado el papel importante en la historia de España, nos descubren un trasfondo cultural significativo para cierta época. Tal es el caso de varios sitios de Madrid, que reflejan acontecimientos culturales e históricos importantes y muchas veces quedan eternizados en las películas.

Algunos directores estaban tan fascinados con la ciudad de Madrid, que cambiaron los hechos históricos, solo por satisfacer su amor por ciertos barrios o edificios de la ciudad. Tal es el caso del conocido director Edgar Neville y su película *El Crimen de la calle de Bordadores* (1946). Tanto le gustaban la Plaza del Sol de Madrid y la iglesia de San Ginés de la calle de Bordadores de su Madrid castizo, que cambió el suceso real ocurrido en la calle de Fuencarral a la calle de Bordadores.

A partir de los años 60 del siglo XX, el concepto del cine nacional cambia, se nota un cambio de enfoque – el vínculo cada vez más fuerte con lo transnacional. *Viridiana*, de Buñuel (1961), influye significativamente en autores posteriores del Nuevo cine español, como son Carlos Saura, Víctor Erice y Basilio Martín Patino, que apelan más a audiencias internacionales (Dapena 2013: 28).

Basilio Martín Patino, autor del documental de gran valor de la historia de España *Queridísimos verdugos*, en su película *Madrid* (1987), nos presenta un Madrid libre después de la Guerra Civil y su ambiente de fiestas. La película está llena de imágenes reales de las fiestas de los sitios emblemáticos de Madrid, entre otros el Salón España en la calle Infantas, donde se ven los espacios urbanos y el ambiente de fiesta en los bares que frecuentaban los que vivían los años 80.

Pedro Almodóvar nos proporciona otras perspectivas de Madrid en su famosa *¿Qué he hecho yo para merecer esto?* (1984). Ahí parecemos estar frente a una crítica sociopolítica, basada en una presentación de las condiciones de vida de los pobres urbanos en las márgenes de Madrid. Luego, en *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (1988), se nos presentan las vistas del ático hacia la preciosa calle de la Gran Vía. La Plaza Mayor, la calle Arenal o la Puerta de Alcalá son otros lugares simbólicos de Madrid de los que, entre otros, los alumnos pueden disfrutar y aprender recorriendo la filmografía de Pedro Almodóvar.

La película *Barrio* (1998), de Fernando León de Aranoa, nos presenta el Madrid de los finales del siglo XX. El director nos presenta otra faceta de la misma ciudad – su vida subterránea de túneles de drogadictos y el desarrollo intenso de la ciudad bajo tierra. Analizando sitios comunes y el paisaje urbano en esta película, Steven Marsh nos ofrece una de las posibles interpretaciones del material fílmico: los paisajes de la película representan “el campo urbano en el que el pasado y el presente coexisten en la arquitectura de la ciudad” (Marsh 2003, 165). Nos da a conocer que la ciudad representada en *Barrio* no se parece en nada a las postales del Madrid familiares al turista, ni al espacio de hedonismo, visto a menudo en las películas de Almodóvar. El tradicional „Madrid Viejo“ con sus palacios y monumentos, ahora es capital burocrática de España, y su horizonte urbano presenta testimonios de cuarenta años de desarrollo urbano. Se ven bloques de edificios de los años '60, '80 y los años 1990 (Marsh 2003, 167).

Los protagonistas del *Barrio* se mueven por los terrenos baldíos, entre las urbanizaciones de la clase trabajadora, que se extienden por las llanuras castellanas. Se mueven por la realidad

hecha de hormigón, por los escombros, obras de construcción y contenedores de basura (Marsh 2003, 167). A diferencia de los campos de Castilla y paisajes rurales de los principios del siglo XX, el paisaje de *Barrio* está trazado por líneas ferroviarias, puentes, vías y túneles, que son las rutas a lo largo de las cuales Manu, Rai y Javi recorren el barrio y la ciudad. Un elemento arquitectónico interesante para los alumnos sería el cementerio, en el que los chicos del barrio tontean y pasan un rato. Otro elemento que merece mención es el puente que cruza la autopista M40, donde al principio de la película los chicos del barrio están sentados. El docente puede aprovechar el simbolismo de estos dos elementos arquitectónicos para introducir la discusión sobre las condiciones sociales en el que se encuentran los protagonistas, y el puente como zona que une los espacios, pero a la vez los limita y separa. Otro aspecto paisajístico importante, que se introduce en forma de música e imágenes televisivas, y que carece de presencia geográfica en sí, es la playa. Madrid no tiene playa: en este contexto, símbolo del bienestar económico. Durante el verano, a los protagonistas les acompaña y persigue la canción popular *Aquí no hay playa* (The Refrescos), que intensifica la situación financiera limitada de las familias de los protagonistas, que no se pueden permitir unas vacaciones en las playas de España.

Las películas mencionadas no son las únicas en las que el protagonismo se les da a los espacios urbanos de Madrid. En la famosa *Abre los ojos* (1997), de Alejandro Amenábar, los paisajes de Madrid los vemos por los ojos de su protagonista César, hombre joven y rico, desfigurado por un accidente automovilístico. D'Lugo y Julian Smith enfatizan que Amenábar nos presenta unos escenarios distintivamente castellanos – en la secuencia del sueño inicial, César recorre una avenida inquietantemente vacía: la Gran Vía, una de las calles más conocidas de Madrid, que conduce a la Plaza de España (D'Lugo, Smith 2013: 147). Aparecen también las Torres Kio de la Plaza de Castilla, que en su momento fueron uno de los símbolos arquitectónicos de Madrid. Del mismo modo, la confrontación final en la azotea tiene lugar en el edificio más alto de Madrid de aquel entonces, en la Torre Picasso, y desde la azotea se nos ofrece la preciosa vista panorámica de la ciudad.

Una película más reciente – *El club de los incomprensidos* (2020) de Carlos Sedes – nos ofrece sobrado material sobre Madrid, en forma de paisajes urbanos, y recorre unos de los sitios más conocidos de la capital. Los jóvenes protagonistas se reúnen en la terraza del bar El viajero, en pleno centro de Madrid, aunque en la película lo llaman bar Constanza. Varias escenas discurren por las calles de Gran Vía, Preciados, Puerta del Sol, se ve el precioso edificio Metrópolis, la discoteca Shôko Madrid, los protagonistas también pasan un rato divertido en Faunia, el parque botánico y jardín zoológico en el barrio de Valdebernardo. En la Puerta de Atocha, Meri coge el tren para Barcelona y vemos la famosa estación de trenes, que por dentro parece un jardín botánico y por fuera es una preciosidad arquitectónica hecha por Alberto de Palacio y Elissague, diseñador de obras muy características de Madrid de finales del siglo XIX. Importantes escenas de la película también se desarrollan en el viaducto del Cardenal Herrera Orla, y en el Cerro del Tío Pío, popularmente conocido como el Parque de las siete tetas, donde van los miembros del Club. Aunque la ciudad es la misma, el ambiente y la forma de recorrerlo son distintos en comparación con los presentados en las películas del siglo XX.

En este viaje por España a través del séptimo arte, Madrid no es la única ciudad que obtiene protagonismo. En *El club de los incomprensidos* (2020), en contraste con la oferta urbana de la capital, parte de la acción se desenvuelve, asimismo, en Galicia, en la costa atlántica, y por la playa de Melide en la provincia de Pontevedra. Ahí podemos apreciar un elemento arquitectónico imprescindible en los lugares de la costa – el faro. Los protagonistas se besan donde el Faro de Punta Robaleira o el Faro Rojo.

La ciudad de Salamanca adquiere un rol importante en la película *Mientras dure la guerra* (2019), de Alejandro Amenábar, en forma del escenario por el que se mueven Franco y sus tropas por un lado, y Miguel de Unamuno, como rector de la Universidad, por el otro. Paseamos por el Puente Romano, por la Universidad de Salamanca, por su Patio de Escuelas, por la calle Serrano, por la calle de Bordadores, por el Palacio de Maldonado. Aparece mucho la fachada del Edificio Histórico, igual que los interiores de la Casa museo de Unamuno, en la calle Libreros. Otras de las localizaciones reconocibles de la película son la iglesia románica de San Martín y la plaza de San Benito, donde durante siglos vivieron las familias nobles de la ciudad. La película arranca en la Plaza Mayor con su estilo barroco, en uno de sus locales, el histórico Café Novelty, el bar más antiguo de la ciudad.

En el cine vasco de los años noventa se observa una tendencia de “migración”: los nuevos directores de renombre (Enrique Urbizu, Juanma Bajo Ulloa, Julio Medem, y Álex de la Iglesia) se mudan a Madrid para poder trabajar con productoras comerciales. Como resultado de este proceso, los directores vascos comienzan a ser considerados españoles y su posición vasca se considera secundaria. Debido a esta inclinación, algunos autores proporcionan un panorama muy útil para los alumnos. Por ejemplo, Julio Medem, a través de la elección de escenarios en sus películas, se aleja cada vez más de su tierra natal y recorre en sus películas varias regiones de España. De los bosques vasco-navarros de la película *Vacas* (1992) y el campo riojano en *La ardilla roja* (1993), pasa a los viñedos aragoneses de *Tierra* (1996) (Colmeiro, José 2013: 92).

Otro ejemplo que elegimos mencionar del cine vasco es la comedia *Kutsidazu* (2006), de Fernando Bernués y Mireia Gabilondo, para la que José Colmeiro y Joseba Gabilondo dicen que revela la relación contradictoria del País Vasco con el occidentalismo (2013, 95-96). La película cuenta la historia de un chico que se va de la ciudad de San Sebastián y se muda a un pueblo rural de montaña, al caserío Aranguren, para mejorar su euskera (idioma vasco). En el pueblo estudia en un *barnetegi* – un modelo de educación en el que el estudiante tiene clases en euskera durante el día y vive con una familia que habla euskera, ayudando con el trabajo de la granja. Siguiendo al protagonista, los alumnos conocen los paisajes rurales montañosos del País Vasco, las casas rurales, las cuadras, los bares locales y otros sitios de interés social para la comunidad.

En *Ocho apellidos vascos* (2014) de Emilio Martínez-Lázaro, una película con mucho éxito taquillero, gracias a una historia amorosa del protagonista, recorreremos España del sur al norte. El viaje empieza en Sevilla, donde destacan la famosa Torre de Oro o Triana, y luego subimos al País Vasco y Navarra, a Leiza, Getaria o Zumaia. La escena de la boda se grabó donda la ermita de San Telmo, construida sobre el acantilado del Flysch y la playa de Itzurun. La ermita, dedicada al patrón de los marineros, se encuentra en uno de los sitios más bonitos de la costa vasca.

Siguiendo este pequeño recorrido por la geografía española, llegamos a una película llena de imágenes de varios sitios de la comunidad de Aragón: Zaragoza, Huesca y Teruel. La película *Nuestros amantes* (2016), de Miguel Ángel Lamata, retrata mayormente la ciudad de Zaragoza, ya que el rodaje tuvo lugar en muchos sitios, culturalmente importantes de la ciudad: la calle Alfonso, Las Armas, la Plaza de España, la Plaza del Pilar, la calle del Coso, el tranvía de Zaragoza, el Parque Grande de Zaragoza “José Antonio Labordeta”, el Café La Bendita, Le Petit Croissant, y el muy destacado el Museo Regional de Arte y Cultura Contemporáneos IAACC Pablo Serrano.

Cataluña es la última región cinematográfica que presentamos en este breve trazado. El paisaje y varios lugares de Cataluña formaron tantas veces parte de películas, que la Oficina

de Turismo de Cataluña creó una ruta turística basada en las localizaciones donde se grababan las películas. La localidad de Castelldefels inició sus apariciones cinematográficas ya en 1964, con la película *Brillante porvenir*, codirigida por Vicente Aranda y Román Gubern. Castelldefels luego aparecería en otras películas, como *Barrios altos* (1987), por José Luis García Berlanga, o en *Krámpack* (2000), del director Cesc Gay, quien eligió las playas de Castelldefels para su película. En El Prat de Llobregat se rodó *Anita no pierde el tren* (2001), de Ventura Pons. En este municipio transcurre también la vida cotidiana del protagonista de *Las horas del día* (2003), de Jaime Rosales. Gracias a la película *Tapas* (2005), en codirección de José Corbacho y Juan Cruz, se hace famosa la localidad de L'Hospitalet de Llobregat con su Mercat de Santa Eulàlia, las plazas de Pius XII y dels Avis, y el bar Comercio (bar Lolo en la película). Su lugar en la gran pantalla también lo tiene el parque de Collserola, que aparece en *Pau y su hermano* (2001), realizada por Marc Recha.

La capital de Cataluña tampoco pasó desapercibida. Barcelona, con la Rambla, con su calle de Escudellers, el monumento a Colón, o el parque del Laberint d'Horta, presenta sus escenarios en muchas películas de cine internacional, pero en esta ocasión nuestro interés lo centramos en la película *Barcelona (un mapa)* (2007), de Ventura Pons. En la película tenemos la oportunidad de ver Barcelona desde un ángulo diferente – siguiendo el mapa de una antigua guía de la ciudad, en el que el protagonista iba marcando las aceras donde durante el verano daba la sombra. Por otro lado, en la película sobresale un monumento único de la arquitectura española – la iglesia de la Sagrada Familia del arquitecto Antonio Gaudí.

4. LAS POSIBILIDADES DE EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE LAS REFERENCIAS ARQUITECTÓNICAS Y GEOGRÁFICAS EN LA CLASE DE ELE

Las primeras películas del resumen (*El ciego de aldea* de 1906 y *La aldea maldita* de 1930), representan ambientes rurales de Valencia y Luján en Castilla, los lavaderos, los patios entre casas, las casas típicas de la época, sencillas, de piedra y ladrillo, en contraste con el ambiente urbano de Segovia, lleno de edificios grandes, plazas y parques. Gracias a estas películas, los alumnos pueden conocer temas geográficos, las condiciones de vida y de vivienda de la época. En las dos películas también aparece el elemento arquitectónico del obelisco, que representa el patrimonio cultural en forma del monumento emblemático, dentro de la estructura típica de un pueblo de aquella época. *Tierra sin pan* (1933) continúa con el ambiente rural, cerca de Salamanca, se conoce explícitamente la estructura y el aspecto de un pueblo de la época con su escuela, el convento, la iglesia. Entre los elementos arquitectónicos destacan los nichos exteriores de la iglesia y un detalle en las entradas de las casas: las inscripciones religiosas.

Las películas que recorren varias comunidades autónomas de España, ofrecen a los alumnos las vistas de varios ambientes geográficos y unos elementos muy preciosos de la historia de España. Se recorren los bosques y los viñedos, los acantilados y las costas, los pueblos rurales de montañas, las granjas y las cuadras, y aparecen los testigos arquitectónicos de varios momentos de la historia de España, en forma de puentes romanos, palacios, ermitas, bares históricos, mercados, faros, estilos barroco y románico de Salamanca, la Sagrada Familia de Barcelona, etc.

Las películas que se desarrollan en la capital del país nos presentan varios sitios emblemáticos de Madrid, a través de los cuales los alumnos pueden conocer, además del ambiente urbano más reciente y sus elementos arquitectónicos, la vida social y las costumbres

de los madrileños. La Plaza de Sol y sus alrededores, la Plaza Mayor, la calle Gran Vía, la calle Preciados, la calle de Infantas, la calle Arenal, la Puerta de Alcalá, el edificio de Atocha, etc, revelan a los estudiantes los barrios más populares de Madrid y su vida cotidiana. Conocen un Madrid tradicional por un lado, así también el ambiente de la Movida, y por el otro, un Madrid más moderno con las urbanizaciones de la clase trabajadora, puentes, vías y túneles. Entre los elementos arquitectónicos, destacan símbolos de Madrid: el edificio Metrópolis, las Torres Kio de la Plaza de Castilla y la Torre Picasso, el edificio más alto de Madrid de aquel entonces. La vida social y nocturna se conoce por medio de bares y discotecas muy populares entre los madrileños – El viajero y Shôko Madrid –, y los parques Faunia y el Cerro del Tío Pío.

El visionado de las escenas con los elementos mencionados, ayudan a los estudiantes a adquirir o expandir su conocimiento del mundo, conocimientos sobre la vida diaria, tradición, historia y creaciones culturales, a través de los aspectos arquitectónicos y geográficos de España, que siguen siendo importantes en la sociedad española hoy en día y dan pie al desarrollo de varias destrezas comunicativas. La geografía fílmica, asimismo, nos sirve como punto de partida a la hora de trabajar otros contenidos culturales o destrezas comunicativas.

La propuesta de actividades que a continuación presentamos se podría desarrollar dentro de las asignaturas obligatorias de Destrezas Integradas o Comunicativas del idioma español, partiendo de los niveles más bajos a los más altos, en los cuatro cursos de los estudios de grado en los que se imparten dichas asignaturas. No pretendemos desarrollar unidades didácticas completas a base de los elementos arquitectónicos o paisajísticos presentes en el material audiovisual, sino proponer actividades adicionales que se pueden trabajar antes, durante o después de ver la película/escena escogida, dentro de las unidades didácticas dedicadas a diversas destrezas comunicativas, competencias lingüísticas y referencias culturales.

Para guiar al estudiante hacia la percepción adecuada del material utilizado, sobre todo en los niveles más bajos, la contextualización del espacio fílmico se puede hacer antes de ver la escena o la película elegida siguiendo unas pautas en forma de preguntas. De ese modo se podría elaborar la ficha informativa sobre la película que responde a las preguntas generales sobre la película: *¿Cómo se llama la película? ¿En qué año se realizó? ¿Qué época se representa en la obra? ¿Las características principales de esa época? ¿Quién es el autor de la película? ¿Qué sabes de él/ella?*

En los niveles intermedios o altos, antes o después del visionado, para fomentar las discusiones o percepción de los espacios característicos de la época y del ambiente geográfico/arquitectónico de la película, nos podríamos valer de las preguntas del siguiente tipo: *¿Qué tipos de espacios y personajes aparecen en la película? ¿Son rurales o urbanos? ¿Qué características notas en los ambientes? ¿Qué elementos geográficos y/o arquitectónicos resaltan en la obra? ¿Hay costumbres o fiestas que se celebran en la película? ¿Dónde se celebran? ¿Existen lugares que identificamos como representativos de la época o del ambiente presentados en la película? ¿Hay elementos geográficos y/o arquitectónicos en la película que nos acercan a los contextos sociales, políticos o históricos, en los se mueven los personajes principales? ¿Cómo son? ¿Cuáles podrían ser sus usos en la época o en el ambiente presentado en la película? etc.*

De este modo, intentamos que el estudiante se conciencie y sensibilice sobre los elementos arquitectónicos y geográficos, lugares y monumentos emblemáticos señalados de la película y que note las diferencias entre su cultura de origen y la cultura del idioma que está aprendiendo, o que se dé cuenta de las diversidades regionales y sociales dentro

del mundo español. El objetivo final de esta interpretación sería profundizar en los aspectos elegidos de los conocimientos socioculturales.

En cuanto a la propuesta de actividades adicionales que se podrían realizar, en los niveles más bajos, antes o después de ver la película, se pueden trabajar los conocimientos generales de geografía española a base de un mapa mudo de España y fragmentos recortados de varias comunidades autónomas que aparecen en las películas. También se puede ofrecer el mapa mudo de España, donde los alumnos localizarían distintas capitales de las comunidades autónomas, utilizando la tabla con nombres de las comunidades autónomas señaladas con números. Ampliando el nivel básico de conocimiento de geografía española, a los alumnos se les puede ofrecer el mapa mudo de una comunidad autónoma que aparece en la película elegida, y que el alumno localice la ciudad recortada en el sitio adecuado en el mapa. Para este fin se podrían enseñar a los alumnos los fragmentos emblemáticos de varias películas que tratan las localidades catalanas mencionadas en nuestro resumen.

En los niveles más bajos, que en nuestro caso serían los niveles de A1 a A3, que se trabajan en las Destrezas integradas del español 1 y 2, dentro de las unidades en las que se trabajan la destreza de comprensión oral y el modo imperativo, se puede trabajar la escena de la película *Barcelona (un mapa)*, en la que uno de los protagonistas enseña la ruta de la sombra que ha trazado por las calles de la ciudad. Trabajando en parejas, un estudiante da instrucciones al otro basándose en el mapa de Barcelona de la película, y el otro intenta seguir el recorrido de la película dibujando la ruta según las instrucciones del compañero. Se les pueden proporcionar varios mapas de Barcelona como ayuda. Mientras están conociendo el paisaje urbano de Barcelona, practican la expresión oral, a la vez que la comprensión oral, trabajan varios contenidos gramaticales – los numerales, las preposiciones, el imperativo para dar instrucciones sencillas, los indicadores de localización espacial respecto a una ciudad, el léxico relacionado con direcciones y la ubicación de un lugar, etc.

En todos los niveles, variando la dificultad del léxico referido a elementos arquitectónicos y/o geográficos, con el objetivo de desarrollar la comprensión oral y adquirir el vocabulario específico, se podría plantear hacer un ejercicio de Verdadero/Falso. Los estudiantes, al ver las escenas seleccionadas, marcan las preguntas con V o F. Las preguntas deberían contener el léxico relacionado con los elementos arquitectónicos y/o geográficos presentes en la película. En los niveles más bajos se adquiere o repasa el léxico más básico, o sea, las preguntas contienen el vocabulario que hace referencia a tipos de asentamientos o edificios y sus partes: ciudad, pueblo, barrio, calle, tejado, patio, casa rural, edificio, lavadero, portal, almacén, granja, etc. (Por ejemplo: La protagonista de *La aldea maldita* deja su casa rural para vivir en un edificio de tres plantas en la ciudad. V/F) En los niveles intermedios se puede trabajar léxico relacionado con tipos de asentamientos o poblados (caserío, villa, aldea, burgo, villorrio, ciudad, metrópolis, megaciudad, etc.), las diferencias y parecidos entre distintos tipos y la limitación territorial de ciertos tipos de asentamientos, si existe. Por ejemplo, después de ver varias escenas de las películas *La aldea maldita*, *El ciego de aldea* y *Tierra sin pan*, los alumnos subrayan en la lista los tipos de poblados que han podido identificar durante el visionado de la película. Posteriormente, se amplía el vocabulario con el ejercicio de relacionar la imagen con el tipo de asentamiento. Como tarea de casa, se les puede pedir que investiguen en qué regiones de España abunda determinado tipo de asentamientos. Siguiendo la línea del desarrollo de la comprensión oral y del léxico, en los niveles más altos o en las asignaturas que trabajan el léxico con fines específicos (nivel C1), durante o posteriores al visionado de la película, se pueden ofrecer ejercicios de vocabulario más complejos. Utilizando la película *Tierra sin pan*, se pueden profundizar conocimientos

referidos al tipo de casas rurales, revestimientos o tipos de materiales de construcción de casas rurales típicos de España: barraca, alquería, alquerías adosadas, sostre, adobe, revoco/revoque, tapial, etc.

En los niveles más altos, se pueden plantear discusiones sobre varios temas socioculturales, aprovechando los elementos arquitectónicos específicos. La columna blanca – el obelisco – que aparece en las películas *La aldea maldita* y *El ciego de aldea* en medio de la explanada o en medio del pueblo, proporciona un trasfondo visual adecuado para introducir temas relacionados con la importancia de los monumentos conmemorativos en la cultura española, las creencias, los tabúes, el arte, las ceremonias y las celebraciones públicas, etc. Del mismo modo, la película *Barrio*, con su arquitectura urbana de las urbanizaciones marginadas de Madrid, ofrece la posibilidad de tocar el tema de las realidades de los barrios periféricos, las diferencias sociales, la realidad socio-económica, de la importancia simbólica del puente en la vida de los protagonistas, etc.

Vistas algunas de las posibilidades de las actividades en clase, se puede añadir que resulta igual de propicio trabajar solo la arquitectura de una ciudad – Salamanca, por ejemplo – a base de una película (*Mientras dure la guerra*), que trabajar el desarrollo urbano de una ciudad – Madrid, por ejemplo – a base de varias películas de distintas épocas. Igualmente, como ya hemos mencionado, se puede seguir la ruta de Cataluña siguiendo las películas elegidas en las que llegamos a conocer distintas localidades de la geografía catalana, o la ruta que abarca distintos tipos de paisajes de varias comunidades autónomas.

5. CONCLUSIONES

Hemos visto, en este breve resumen de los paisajes y ambientes arquitectónicos españoles, que la cinematografía española tiene mucho que ofrecer en este aspecto. Cabe decir, que las posibilidades de elección de directores y películas no se agotan con esta selección, que es solo una de muchas posibilidades, y que lo mismo vale para la propuesta de actividades didácticas, donde presentamos tan solo algunas de las muchas opciones. Uno de los objetivos del artículo ha sido llamar la atención sobre este aspecto de la cultura y su importancia. Notamos que la diversidad de los elementos arquitectónicos y/o geográficos que nos ofrecen las películas españolas facilita en gran medida los modos de explotación didáctica de este medio: se puede partir de elementos muy concretos, como son los obeliscos o lavaderos, pasando por tipos de casas o edificios, hasta llegar a espacios más grandes como son los paisajes naturales o vistas panorámicas urbanas.

Gracias a un recorrido de este tipo, nos damos cuenta de que independientemente del género y de la calidad de la película, seleccionando adecuadamente el material fílmico, los alumnos tienen la oportunidad de conocer y apreciar las diferencias entre los paisajes y arquitectura rurales y urbanos en distintas épocas, de conocer los sitios social o culturalmente emblemáticos, o incluso, dependiendo de las intenciones del docente, seguir el desarrollo de un mismo sitio en la geografía española, a través de las épocas. Las posibilidades de análisis y de interpretaciones de este aspecto de cultura española son muy heterogéneas: van de un simple ejercicio de percepción o de observaciones sencillas, hasta análisis e interpretaciones más profundos, basados en los elementos visuales paisajísticos y arquitectónicos que pueden dar pie a intuir unos valores simbólicos de unos elementos y fomentar discusiones más interesantes en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Aumont, Jacques, Alain Bergala and Michel Marie. 2005. *Estética del Cine: Espacio Fílmico, Montaje, Narración, Lenguaje*. Translated by Nuria Vidal. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós Comunicación.
- Barrera Luna, Raúl. 2013. „El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales“. *Revista de Claseshistoria Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales*, Artículo N° 343: 1-24. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5173324.pdf>
- Byram, Michael and Peter Grundy. 2003. „Introduction: Context and Culture in Language Teaching and Learning“. In *Context and Culture in Language Teaching and Learning, Languages for Intercultural Communication and Education 6*, edited by Michael Byram and Peter Grundy, 1-3, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters LTD.
- Colmeiro, José and Joseba Gabilondo. 2013. „Negotiating the Local and the Global: Andalusia, the Basque Country, and Galicia“. In *A Companion to Spanish Cinema*, edited by Jo Labanyi and Tatjana Pavlović, 81-111. Chichester: Wiley-Blackwell.
- CVC. *Diccionario de términos clave de ELE*. Plan curricular del Instituto Cervantes.
- Dapena, Gerard, Marvin D'Lugo and Alberto Elena. 2013. „Transnational Frameworks“. In *A Companion to Spanish Cinema*, edited by Jo Labanyi and Tatjana Pavlović, 15-50. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Davies, Ann. 2011. *Spain on Screen. Developments in Contemporary Spanish Cinema*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan
- D'Lugo, Marvin and Paul Julian Smith. 2013. „Auteurism and the Construction of the Canon“. In *A Companion to Spanish Cinema*, edited by Jo Labanyi and Tatjana Pavlović, 113-152. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Nida, Eugene. 1945. „Linguistics and Ethnology in Translation-Problems“. *WORD* 1:2, 2015: 194-208. DOI: 10.1080/00437956.1945.11659254
- Herederó, C. F. 1999. *20 nuevos directores del cine español*. Madrid: Alianza Editorial.
- Holme, Randal. 2003. „Carrying a Baby in the Back: Teaching with and Awareness of the Cultural Construction of Language“. In *Context and Culture in Language Teaching and Learning, Languages for Intercultural Communication and Education 6*, edited by Michael Byram and Peter Grundy, 18-31, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters LTD.
- Huerta Floriano, Miguel Ángel. 2006. *Análisis fílmico del cine español, 60 películas para un fin de siglo*. Salamanca: Globalia.
- Kroeber, A. L. And Clyde Kluckhohn. 1952. *Culture; A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge, Massachusetts: Peabody Museum Press.
- Kukić, Damir. 2012. „Film – više od iluzije“. In *Zbornik radova sa IV Međunarodnog stručnog skupa Edukacija za budućnost*, edited by Muhamed Arnaut, 19-27. Zenica, Bosna i Hercegovina: Pedagoški fakultet.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). 2002. *Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Marsh, Steven. 2003. „Tracks, Traces and Commonplaces: Fernando León de Aranoa's *Barrio* (1998) and the Layered Landscape of Everyday Life in Contemporary Madrid“. *New Cinemas* 1.3: 165-177.
- Mira, Alberto. 2010. *Historical Dictionary of Spanish Cinema*. Toronto, Plymouth, UK: The Scarecrow Press.
- Pavlovic, Tatjana, Inmaculada Alvarez, Rosana Blanco-Cano, Anitra Grisales, Alejandra Osorio and Alejandra Sánchez. 2008. *100 Years of Spanish Cinema*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Radetich, Laura. 2006. „El cine y la enseñanza de la historia: El panteón nacional a partir de los años '70. Algunas diferencias entre la Historia investigada y la enseñada“. *Clio & Asociados* (9-10): 56-70. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10335/pr.10335.pdf
- Torres, Germán. 2019. „El cine como recurso didáctico para enseñar Historia. El período de entreguerras y el film Hitler: The Rise of Evil“. *Aularia*, revista digital de comunicación, Volumen 1: 21-30.
- Torres, Augusto M, 1997. *El Cine Español en 119 Películas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Van Ek, Jan Ate. 1986. *Objectives for Foreign Language Learning*, vol. I, Council of Europe. <https://books.google.rs/books?id=SVtlqyqlsdUC&printsec=frontcover&hl=sv#v=onepage&q&f=false>

KULTURNI PEJZAŽI ŠPANSKOG FILMA KAO DIDAKTIČKO SREDSTVO

Film je kao umetnička forma zanimljiv na više nivoa: kao kulturni fenomen i kao obrazovno sredstvo. U ovom radu, uz podršku filmskog okvira, krećemo na putovanje kroz španski kulturni pejzaž kako bismo ukazali, s jedne strane, na bogatstvo arhitektonskih i geografskih elemenata, a s druge, na neke od mogućnosti njihovog korišćenja u procesu učenja španskog kao stranog jezika među univerzitetskim studentima. Upoznavanjem arhitektonskih i geografskih elemenata, značajnih lokaliteta i spomenika, učenici proširuju svoja sociokulturna znanja, opšte jezičke veštine i sposobnost tumačenja španske stvarnosti. Struktura ovog pregleda obuhvata više epoha španske kinematografije u nekoliko španskih autonomnih zajednica. Putem ovog kratkog putovanja kroz špansku kinematografiju, uz odgovarajući filmski materijal, studenti mogu da upoznaju lokalitete koji su društveno ili kulturno simbolični, da uvide razlike između ruralnih i urbanih pejzaža i arhitekture Španije u različitim periodima, ili čak da prate razvoj istog mesta u španskoj geografiji kroz različite periode. Materijali ovog tipa mogu koristiti univerzitetskim studentima španskog kao stranog jezika na svim nivoima studija, iako, u zavisnosti od nivoa, didaktička eksploatacija ovog aspekta španske kulture može da varira.

Ključne reči: španski film, kulturne reference, sociokulturna znanja, arhitektonski i geografski elementi.

CULTURAL LANDSCAPES OF SPANISH CINEMA AS A DIDACTIC RESOURCE

Cinema as an artistic form results interesting on several levels: as a cultural phenomenon as well as an educational resource. In this article, with the support offered by cinematographic framework, we begin the journey through the Spanish cultural landscape in order to point out both the richness of the architectural and geographical elements as well as some of the possibilities of their use in the process of learning the Spanish language as a foreign language of university students. By knowing the architectural and geographical elements, students expand their sociocultural knowledge, their general skills and the ability to interpret Spanish reality. The structure of this journey includes several periods of Spanish cinema in various Spanish autonomous communities. Through this brief survey through Spanish cinema, students can get to know the sites that are socially or culturally emblematic, learn about the differences between rural and urban landscapes and architecture in different periods, or even follow the development of the same locality in Spanish geography through different periods. Material of this type can be useful for ELE university students at all levels of study, although, depending on the level, the didactic exploitation of this aspect of Spanish culture may vary.

Key words: Spanish cinema, cultural references, sociocultural knowledge, architectural and geographical elements.