



Espacio conceptual

El cine y la máquina de crear realidades en el aula

En su laboratorio (...), Pretorius propone brindar con ginebra, «mi única debilidad», dice (...) «Brindemos por un mundo nuevo de dioses y monstruos». Henry Frankenstein, azorado, rechaza la copa.

(Manguel, 2009)

Muy de a poco y tímidamente, el uso del lenguaje audiovisual ha venido cambiando su paradigma en las aulas. No solo se consume lo que se sugiere desde las propuestas educativas, sino que los estudiantes se van volviendo productores de registros audiovisuales, reutilizando las mismas herramientas de manera creativa y experimental para crear contenido de índole educativo o propio. Contenidos que surgen de esa curiosidad atractiva que genera el medio, con una mirada crítica, pura, que nace del observar, del hacer, del experimentar, del querer decir, contar y conocer con imágenes en movimiento y, en ese camino, ampliar (aunque cueste en principio) los modos de narrar ligados al lenguaje literario que por tanto tiempo fue hegemónico en la Educación Secundaria.

Num. 10, – ISSN 2683-7129 (en línea)

La producción de relatos audiovisuales en el ámbito de la escuela secundaria es cada vez más importante y se da en espacios curriculares específicos y también en algunas orientaciones –como en talleres optativos, de “contraturno”– a partir del trabajo con profesoras y profesores inquietos de cualquier disciplina que cuentan al cine como aliado y se animan, y animan, a contar historias con imágenes.



Los vínculos entre la escuela y el cine son parte de un proceso lento, largo y cambiante. Durante la primera mitad del siglo XX, existieron muchas objeciones sobre el uso del cine en las aulas, especialmente del cine de ficción; objeciones que iban desde el peligro de las infancias frente a las pantallas por el agotamiento que producirían a impugnaciones morales según las cuales el entretenimiento que el cine introducía en la vida cotidiana era sospechado.

Num. 10, – ISSN 2683-7129 (en línea)

Fue recién en la segunda mitad del siglo que, de a poco y de la mano de las posibilidades de acceder a las distintas tecnologías de la imagen (proyectores, televisores, aparatos de video, DVD, etc.), las instituciones educativas fueron sumando al trabajo en el aula relatos de ficción y películas de la industria a las que se interrogaba como un modo de desplegar el pensamiento crítico. Y fue por esa accesibilidad, pero también por la familiaridad que las cámaras poseen en la cultura contemporánea, que las escuelas promovieron –y promueven de modo creciente– la producción de relatos audiovisuales.



Es notable la distancia entre la vastedad de nuestra experiencia audiovisual y nuestra capacidad de hacer algo con todo eso que vemos (Abramowski, 2007). En este sentido, es notorio cómo los estudiantes, a la hora de abordar el lenguaje audiovisual, primero arriban –tanto para analizarlo como para producirlo desde una mirada desprovista *a priori* de prejuicios– a las mismas temáticas que componían aquellos relatos que no ingresaron al ámbito educativo por mucho tiempo: los de género fantástico. Relatos con un carácter atractivo y seductor que producen un desafío e incitan a un deseo que se instala en el imaginario colectivo estudiantil. Larrosa (2007) expresa que el cine trabaja sobre la impureza del mundo y sobre la impureza de las imágenes del mundo –sobre la impureza de lo que podríamos llamar también la imaginería o el imaginario– para tratar de extraer un poco de pureza. ¿Se pondrá en juego algo de esto en la voluntad de los adolescentes y jóvenes de contar historias fantásticas con imágenes y sonido?

Podemos suponer que ese abordaje hacia lo fantástico no es casual. Los “modernos” –explica Marshall Berman (2000) en *Todo lo sólido se desvanece en el aire* haciendo alusión a quienes vivimos en esas coordenadas temporoespaciales que llamamos Modernidad– no podemos prescindir del pasado, seguimos siempre acosados por él, desenterrando nuestros fantasmas, recreándolos incluso cuando nos rehacemos y rehacemos nuestro mundo. Solo manteniendo vivos los lazos que atan a las modernidades al pasado pueden ayudar a los hombres y mujeres modernos del presente y del futuro a ser libres. Y agrega que nuestro pasado, cualquiera que haya sido, está en proceso de desintegración. Aunque anhelemos aprehenderlo, es escurridizo y carece de base. Solemos volver la mirada hacia él en busca de algo sólido en que apoyarnos solo para encontrarnos abrazando fantasmas.

Lo fantástico como género, explica Ángel Faretta en *La pasión manda* (2009), es una respuesta polémica al progreso de la mentalidad burguesa liberal de la era moderna que reintroduce, en la sociedad industrial, elementos sacros que se estaban yendo, que estaban siendo vedados: las ideas de pecado, de horror, de mal, de lo sagrado. El cuento fantástico “moderno” nace como género con dos obras fundamentales en el siglo XIX: *El Hombre de Arena* [*Der Sandmann*], de E. T. A. Hoffman, en la Alemania de 1816 y *Frankenstein*, de Mary Shelley, en la Inglaterra de 1818. Este formato –cuento, no relato–, también llamado “romanticismo negro” o “terror gótico”, presenta características definidas, en donde a una persona común (por lo general, un científico) le aparece un elemento extraño en su cotidiano. Lo fantástico se constituye, entonces, como la introducción de un *algo*, una otredad, benévola, generalmente anormal, amenazante, morbosa. Si bien existían relatos que habían abordado lo fantástico –como *La Divina comedia*, *El Decamerón* u *Orlando furioso*–, eran parte de un mundo escindido, organizado por una religiosidad católica que dejaba por fuera todo lo que resultara extraño a sus propios principios.

Con la ruptura de ese sistema, que se da a partir de las revoluciones industriales y las transformaciones sociales y –sobre todo– con el quiebre que la modernidad plantea del orden divino, surge otra cosa: lo “real perdido”. El romanticismo, con su extrañamiento frente al mundo, con su nostalgia por algo perdido, trae consigo *una búsqueda hacia atrás*, al decir de Berman (2000), un retorno a ese mundo mal llamado primitivo, arcaico, que no presentaba escisión entre el mundo y *lo otro*.

De modo que Hoffman escribe *El hombre de arena* como refutación al moralismo protestante, puritano y liberal de Kant, escribe contra el neoclasicismo de Goethe, contra ese movimiento estético que venía reflejando en las artes los principios intelectuales de la Ilustración que, desde mediados del siglo XVIII, se venían produciendo en la filosofía y que, consecuentemente, se habían transmitido a todos los ámbitos de la cultura y se esmeraban en reformular lo real. Movimiento que, coincidiendo con la decadencia de Napoleón Bonaparte, fue perdiendo adeptos en favor del Romanticismo, en donde entraron a preponderar los relatos literarios del género, encabezados por Edgar Allan Poe en Estados Unidos y Bram Stoker en Inglaterra (Faretta, 2009).

Los procesos de urbanización, que se definieron por un incremento relativo de la población que comenzó a habitar en la ciudad –acelerado por las migraciones resultantes de la industrialización y el abandono de las comunidades locales desde principios del siglo XIX; hacia finales del siglo, acentuado además por un éxodo rural masivo–, produjeron el pasaje definitivo de una sociedad primaria tradicional a la sociedad urbana del siglo XX. Este establecimiento en territorios nuevos trajo consigo a aquellos relatos míticos y leyendas que venían escondidos en los tablones y la vestimenta de los diferentes migrantes y pueblerinos. Pronto sumaron al imaginario local su propio condimento.

En medio de este proceso histórico, la fotografía, esa cámara oscura captadora de imágenes que fue transformándose de a poco en una herramienta compleja, permitió registrar los sucesos históricos en pequeñas imágenes que a la vez contaban sobre fantasmas que estaban allí, tanto fuera como dentro de la imagen. Fantasmas que quedaban en el recuerdo de los que estuvieron en la construcción de esa imagen y que navegaban alrededor de ella o fantasmas en la técnica, que quedaban en la imagen, movidos o mal enfocados, enfatizando el carácter místico (fantástico) de este instrumento. El avance del tiempo y la tecnología dio lugar al surgimiento del cinematógrafo a fines de siglo XIX, que llevó el concepto de imagen captada a un plano mayor al permitir registrar videos en movimiento hasta nuestra cotidianidad.

Enseguida, los primeros trabajos audiovisuales se transformaron en ficción, y qué mejor para utilizar el artificio que aquellos relatos de misterio, aventura o terror que habían tenido gran recepción en el mundo literario durante el siglo anterior y eran imposibles de ver en la vida cotidiana. De modo que, una vez establecido como lenguaje artístico, el cine fundó las bases de un tipo de ficción donde los contenidos fantásticos, nacidos de los relatos literarios, eran atravesados por este nuevo género latente de aventura, de misterio y, principalmente, de terror, inundando las pantallas (primero en Alemania con el expresionismo, luego en Estados Unidos) y posicionando al cine como uno de los principales accesos de entretenimiento en el mundo entero.

En la actualidad, la utilización del arte audiovisual para registrar la realidad es realizada por estos estudiantes mediáticos, nativos digitales, constantemente mediante sus teléfonos móviles o computadoras, que les permiten hacer todo tipo de registro de lo cotidiano, ya sea compartiendo sus fotos, sus comentarios en redes sociales o viendo tutoriales y videos de otros. La utilización de lo fantástico para la ficción, por otro lado, es más lenta. Para acceder a ella son necesarios conocimientos adicionales: indagar en el reservorio de internet para desentrañar los misterios que envuelve, construir en esa clave el relato que van a contar y, a la vez, poder disponer de manos “extras” que los acompañen en su producción, ya que no van a poder resolver todo solos como harían con otro tipo de contenido.

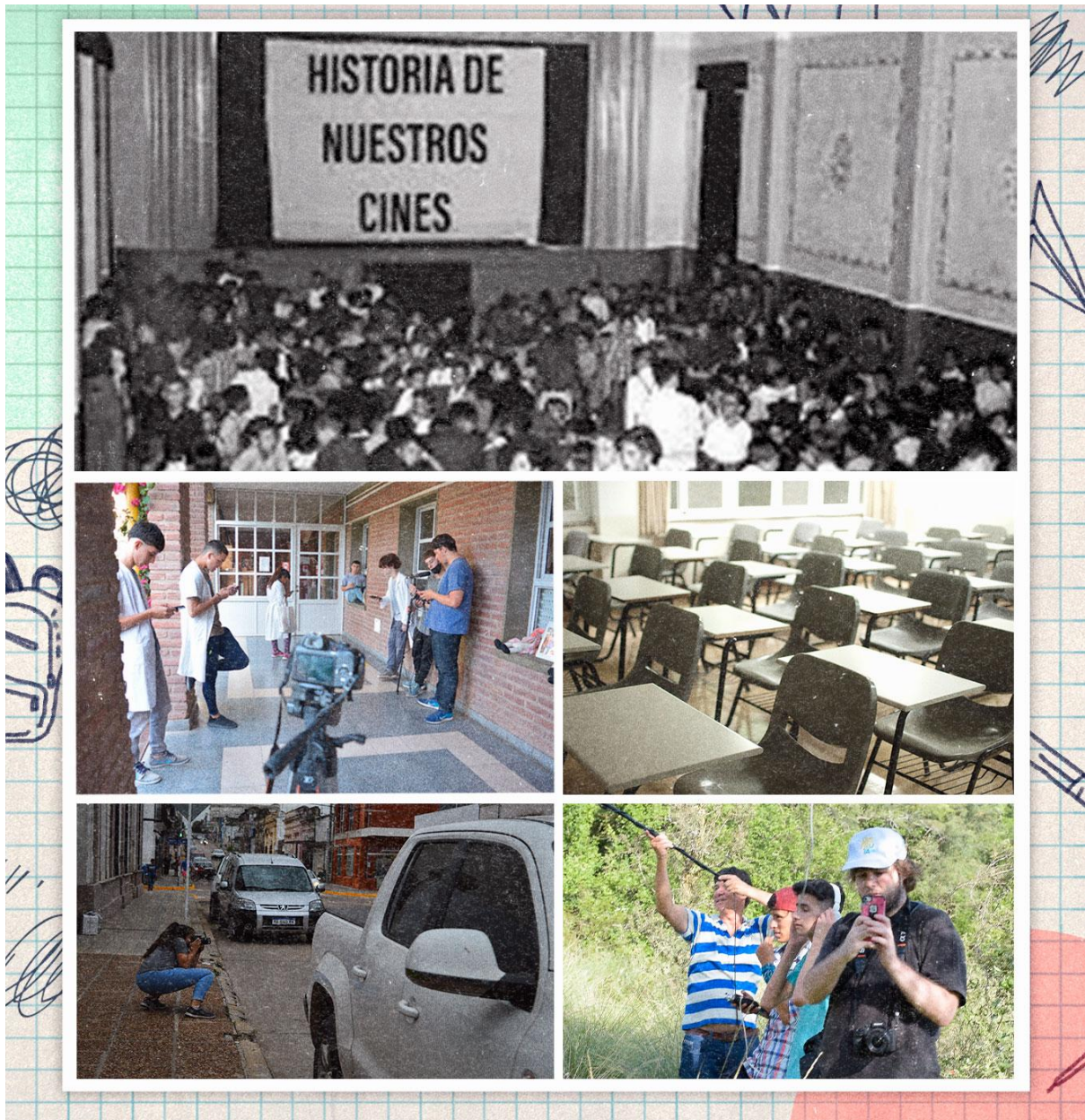
Lejos de desactivar o desanimar, esto incentiva a los estudiantes a armar esa producción. Y si este relato es fantástico (con sus variantes: terror, aventura o misterio), suele ser mejor recibido y más investigado y desarrollado. Lo audiovisual les permite transformar esa realidad de todos los días, generando nuevos mundos que sueñan o imaginan.

¿Cómo entender esta fascinación por un género que tiene tantos años de desarrollo? ¿Qué relación puede establecerse entre lo que suele suceder hoy en los talleres de producción audiovisual de las escuelas y el modo en que el cine ha tramitado fantasmas, extrañezas, otredades?

Algunos teóricos del cine, como Alain Bergala (2007), han planteado que, en la construcción de un relato de ficción audiovisual, lo fantástico genera un encanto particular que se sustenta en esa atracción generada por el uso de elementos mediáticos, la investigación, la construcción colectiva y la producción de una narración que pueda nacer y ser creación del propio grupo, despojada de esa mirada adulta ajena, poniendo en juego una mirada atraída por el propio gesto y por el propio deseo, lejos de la racionalidad. Pues ir al cine a ver una película, sentarse en esa gran sala frente a este gran fogón que nos narra un relato oral en un formato moderno, es de alguna forma soñar despierto.

¿Existe acaso un vínculo interno entre lo fantástico y el lenguaje audiovisual que se produce en las escuelas en la actualidad? El ámbito educativo suele ser un lugar donde se ha venido jugando, irónicamente, a desocultar, a develar, a despejar fantasías más que a alentarlas. Sin embargo, también allí nos venimos encontrando con la puesta en juego de una cierta atracción, o seducción, que lo fantástico opera. De contar más allá de lo que se dice para contar lo que se ve. De intriga infantil, libre de un razonamiento lógico, inducido, pensado, que empuja. Empujar hacia un ensueño, hacia esos fantasmas que habitan la realidad tanto en su formación, en su estructura, como en aquellas transformaciones que la rodean y la acompañan en el camino. Una conjugación que invita a abrir puertas a propuestas escópicas nuevas pero que, como sostiene Marshall Berman (2000), seguirán necesitando de ese pasado intangible, diluido, deshilachado, imperdurable que le dé sustento.

Una educación que se haga cargo de la centralidad de la experiencia audiovisual en el mundo contemporáneo se enfrenta al desafío de lograr que lo visual y lo sensible dejen de tener un estatuto inferior, denigrado, juzgado de poco estimulante para el intelecto (Abramowski, 2007). Los cambios históricos, las reformas, los procesos sociales y la transformación mediática van posicionando de a poco al medio audiovisual en el centro de esta renovación escópica que está en continuo movimiento. El lenguaje audiovisual y su representación en el cine, como herederos de una tradición que comenzó con la caja oscura y toda el aura fantasmagórica que rodeara a la fotografía y a los procesos de transformación moderna, fue dotando, a su vez y sin saberlo, a la imagen de estos conceptos de atracción, de seducción, de interés puro, despojados de certeza prejuiciosa, que permite la reinserción de la imagen en movimiento en el ámbito pedagógico de una nueva manera, con una nueva curiosidad, motivadora, como fuerza formativa, cautivante y generadora de curiosidad desde una crítica productora que busca que los estudiantes no se dejen engañar ni seducir, sino que los invita a analizar, despejar la mirada, desocultar los sentidos que genera la experimentación de lo que se quiere trabajar.



Referencias

- Abramowski, A. (2007) *¿Es posible enseñar y aprender a mirar?*, en Revista El Monitor de la educación, N° 13, 5ta. época Julio/Agosto, 2007. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (pp. 33-35)
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine*. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella. Barcelona: Laertes.
- Berman, M, (2000). Capítulo III “Algunas observaciones sobre el modernismo en Nueva York” *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Faretta, A. (2009). *La Pasión Manda: De la condición y la representación melodramáticas*. Buenos Aires: Djaen.

Num. 10, – ISSN 2683-7129 (en línea)

Larrosa, J. (2007). *Miradas cinematográficas sobre la infancia: niños atravesando el paisaje*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Manguel, A. (2009). *La Novia de Frankenstein*. Barcelona: Gedisa.

Cómo citar este recurso:

Serra, M. S. y, Rodríguez, M. A. (2022, 27 de mayo). El cine y la máquina de crear realidades en el aula. *Revista Scholé n.º 10*. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de Córdoba. Disponible en: <https://schole.isep-cba.edu.ar/el-cine-y-la-maquina-de-crear-realidades-en-el-aula>

Autoridades

Walter Grahovac | *Ministro de Educación*
Delia Provinciali | *Secretaria de Educación*
Liliana Abrate | *Directora General de Educación Superior*

Equipo Institucional

Adriana Fontana | *Directora ISEP*
Ruth Gotthelf | *Secretaria Académica*
Laura Percaz | *Secretaria de Organización Institucional*

Equipo de producción *Revista Scholé. Tiempo libre / Tiempo de estudio.* Edición 10

Eduardo Wolovelsky | *Dirección*
Valeria Chervin | *Coordinación de la producción*
Martín Schuliaquer | *Edición*

Paula Fernández | *Coordinación del equipo de maquetación, diseño e ilustración*
Ana Gauna | *Coordinación de diseño e ilustración*
Fabián Iglesias | *Coordinador del equipo de corrección literaria*
Luciana Dadone | *Coordinación Área Producción de contenidos audiovisuales*
Matías Delhom | *Coordinación de Desarrollo web*

María Julieta González Meloni | *Comunicación*
Facundo Fernández y Sebastián Carignano | *Diseño e Ilustración*
Daniel Wolovelsky | *Maquetación*
Juliana Marcos, Federico Gianotti, Sachas Bonanno | *Realización audiovisual*
Javier Ortiz Torres | *Desarrollo web*

Num. 10, – ISSN 2683-7129 (en línea)

Créditos del artículo

María Silvia Serra y Matías Atuel Rodríguez | *Autores*

Facundo Fernández | *Diseño e ilustración*

ISSN: 2683-7129



Ministerio de
EDUCACIÓN



mampa.isep-cba.edu.ar

Este material está bajo una licencia *Creative Commons* ([CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/))

