TESIS DOCTORAL

2018/19

EL ERROR DE NARCISO:

ESTÉTICA MODAL YAUDIOVISUAL

JESÚS RAMÉ LÓPEZ

PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOSOFÍA PRÁCTICA

Director: JORDI CLARAMONTE ARRUFAT

Palabras claves:

Estética, Pensamiento Modal, Filosofía Práctica, Teoría del Cine, Comunicación Audiovisual, Educación, Alfabetización Mediática y Pedagogía de la Sensibilidad.

Resumen:

El audiovisual se ha colado en la cotidianidad del ser humano, y lo hace acompañado de una gran velocidad en sus innovaciones tecnológicas, las cuales provocan que la reflexión sobre su lenguaje y sus dispositivos se haga compleja. La estética modal nos da las herramientas para analizar, dentro de una realidad cambiante, la imagen en movimiento y para aterrizar en una filosofía práctica de la alfabetización audiovisual desde la pedagogía de la sensibilidad. Esta investigación pretende dar las pautas para una aplicación del pensamiento modal a la estética fílmica y a la pedagogía del lenguaje audiovisual, aplicando un nuevo modo de hacer epistemológico, donde la experiencia estética se descubre como un modo de relación en un *paisaje*. Todo sucede dentro de una efectividad donde el nuevo paradigma comunicacional nos ha convertido en receptores y, como novedad, en emisores de mensajes audiovisuales de forma simultánea. La reflexión se apoyará en el análisis de obras fílmicas y en un trabajo de campo a través de un proyecto de alfabetización audiovisual en un colegio público, lo cual da un carácter de filosofía práctica a la investigación.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN…… 8

PARTE I

2. HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS: DE LA CINTA DE MOEBIUS AL *LENGUAJE DE PATRONES* PASANDO POR EL *TÉTRADE* Y, ADEMÁS, TODO ESTO ANTE LA ATENTA MIRADA DE LUKÁCS…….. 20

2.1 **Estética modal para entender audiovisual**……20

2.2 **El *tétrade* como herramienta de análisis de los medios audiovisuales**... 26

2.3 **El *lenguaje de patrones* para el análisis**……...…….. 31

2.4 **La estética lukacsiana para el audiovisual como nueva forma relacional de ver el mundo**……..……... 34

PARETE II

3. LA CRISTALIZACIÓN DE LA "ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL" …….. 48

3.1. **Lo efectivo: Cómo cristaliza el proyecto de "alfabetización audiovisual" en la escuela "Educar la mirada"……** 54

3.1.1. Origen y Desarrollo del proyecto "Educar la Mirada": ¿qué se pretende?..... 55

3.1.2. Etapas…….. 56

3.1.3. Dinámicas, métodos y herramientas del proyecto de "alfabetización audiovisual" …….. 66

3.2. **Lo necesario: Conjunto de elementos para el desarrollo del proyecto de "alfabetización audiovisual"** ……... 68

3.2.1. Repertorios de organización de centro para la elaboración de talleres……... 68

3.2.2. Repertorios para la organización del proyecto de "alfabetización audiovisual"……... 70

3.2.3. Relaciones con la administración y proyecto educativo para una "alfabetización audiovisual"……. 71

3.3. **Lo posible: Estrategias para la elaboración del proyecto**…….. 72

3.3.1. Análisis del contexto de aprendizaje del audiovisual…….. 72

3.3.2. Análisis del contexto de relación de las familias y el claustro...… 73

3.3.3. A nivel de organización de centro para la elaboración de un proyecto de "alfabetización audiovisual"…….. 73

3.3.4. A nivel pedagógico de la comunicación audiovisual……..… 74

3.3.5. Análisis de cómo afecta al modo de relación familiar el proyecto de alfabetización…… 76

PARTE III

4.- ¿REPERTORIOS LÚCIDOS Y AUDIOVISUAL?: EL EXTRAÑO CASO DE LO NECESARIO Y LO CONTINGENTE, Y EL DIFÍCIL CASO DE LA AUTONOMÍA …… 78

4.1. **Decantación del repertorio clásico**…….. 79

4.2. **Función, norma y valor desde la Escuela de Praga**……... 87

4.3. **La ética hacker como modelo de aprendizaje-creación y el CineSinAutor**…… 89

4.4. **Contingencia como incoherencia. *Decoherencia*: de lo necesario a lo contingente o el repertorio desenfocado**……. 93

4.5. **De lo contingente a lo necesario: de los gusanos en la carne a la**

revolución……..… 106

4.6. **De la contingencia a la contingencia pasando de puntillas por la necesidad: gauchos, indios, Marruecos y el núcleo subversivo de Disney**…... 118

4.7. **De la necesidad a la necesidad pasando por la contingencia: Los *yokai* como evolución generativa**……...…… 130

5. LO POSIBLE Y LO IMPOSIBLE: EL INDIVIDUO COMO CREADOR AUTÓNOMO O EL RECORRIDO DE LA INFANCIA EN "HISTORIA DEL CAMELLO QUE LLORA"…….. 138

5.1. **Del espectador al creador autónomo *EMIREC*, pasando por *prosumidor*. Brecht y su teoría de la radio**……...… 141

5.2. **El tartamudeo de Deleuze , patrones y el *plano Lumière***…….…… 146

5.3. **El espectador y el creador para la definición de una autonomía practicable**..... 149

5.4. **Lo imposible como la autonomía limitada en la reproductibilidad**… 156

5.5. **Lo imposible como lo impracticable: *imaginación cristalizada* y experiencia completa**…….. 166

5.6. **Dominar el medio para lo practicable: Narciso, el espejo y el trabajo enajenado**……. 176

6. LO EFECTIVO: HERRAMIENTAS PARA UN ANÁLISIS MODAL DEL CINE (NO SÓLO LOS FORAJIDOS ESTÁN DESACOPLADOS)……...….. 190

6.1. **Géneros: Ciencia ficción, el *western* como *triángulo repertorial* y el *neorrealismo kitsch***…….. 190

6.2. **La filosofía del cinematógrafo, viajes en el tiempo y el juego con el espacio**…….. 198

6.3. **Violencia en el cine y el suplicio 3.0.**……...….... 208

6.4. **Disney: un caso particular de género que se extiende como la pólvora ¿Se están haciendo las princesas feministas y las brujas buenas?**..... 225

6.5. **El hombre lobo y su quiasmo**……. 237

6.6. **El audiovisual como experiencia colectiva de construcción de autonomía. No sólo en el colegio aprende el "hombre"**…….. 242

7. CONDICIONES DE LA INEFECTIVIDAD…….…….. 251

7.1. **Audiovisual: Hall Bregg en el mundo de las nuevas tecnologías y el *medio homogéneo***…… 253

7.2. **Los límites de lo efectivo**…….…. 260

7.3. **Sueños y utopía: el audiovisual en la escuela como proceso**…… 269

8. CONCLUSIÓN: UN NUEVO ORDEN SOCIAL EN LO COTIDIANO, EL "PARACOSCOMOS AUDIOVISUAL"……...……... 275

9. LISTA DE FIGURAS……..….. 292

10. BILIOGRAFÍA……. 293

“—Tus ciudades no existen. Quizás no han existido nunca. Con seguridad no existirán más. ¿Por qué te solazas en fábulas consoladoras? Bien sé que mi imperio se pudre como un cadáver en el pantano, cuya pestilencia infecta tanto a los cuervos que lo picotean como al bambú que crece fertilizado por su miasma. ¿Por qué no me hablas de eso? ¿Por qué mientes al emperador de los tártaros, extranjero?

Polo sabía seguir el humor sombrío del soberano.

—Sí, el imperio está enfermo y, lo que es peor, trata de acostumbrarse a sus llagas. El fin de mis exploraciones es éste: escrutando las huellas de felicidad que todavía se entrevén, mido su penuria. Si quieres saber cuánta oscuridad tienes alrededor, has de aguzar la mirada para ver las débiles luces lejanas” (Calvino, 2015, p. 73).

1. INTRODUCCIÓN: El estado de la cuestión, objetivos e hipótesis

Esta investigación surge del encuentro con el pensamiento modal de la ontología de Nicolai Hartmann en su adaptación a la estética y la teoría del arte por parte del profesor Jordi Claramonte. Un doble descubrimiento, ya que la estética modal se revelo también como una herramienta de alta fertilidad para el análisis del medio audiovisual y del cine. Así, nuestro trabajo tiene la intención de mostrar como la estética modal es capaz de darnos las pistas suficientes para un análisis del cine y la comprensión del medio audiovisual. Entendemos la experiencia estética audiovisual como un modo de relación, donde el hecho artístico, como plantea Lukács, está en la obra, en la sensibilidad del ser humano y en lo que supone que toda esta complejidad esté sumergida en un contexto concreto. Hay una secuencia en la película de John Carpenter, *Están vivos* (*They live*, 1988), que representa este descubrimiento, la cual nos acompañará en el análisis del cine y formará parte del carácter de filosofía práctica que también quiere tener esta investigación. En dicha secuencia John Nada —El nombre ya nos dice mucho— es un trabajador de la construcción en paro que casualmente encuentra unas gafas que, para su sorpresa, cuando se las pone empieza a descubrir mensajes ocultos a su alrededor: los dibujos de un billete ocultan el mensaje "Este es tu dios"; un valla publicitaria de viajes al caribe en realidad nos esta diciendo "Cásate y reprodúcete"; la ciudad esta llena de carteles que nos interpelan con frases como obedece, no pienses, duerme… Pero el protagonista solo las ve cuando se pone las gafas, incluso descubre a través de este medio a unos invasores extraterrestres que están dominando la tierra. Este argumento de serie B, nos da la pista de cómo el análisis estético puede servir, como las gafas de John Nada, para observar de forma crítica la sociedad capitalista que nos ha tocado vivir y el valor del audiovisual en esta.

El medio audiovisual como medio técnico de uso cotidiano ya no es el futuro, es el presente. La época en que los dispositivos de creación audiovisual estaban en manos de los profesionales de este medio ha pasado, lo cual significa que cada uno de nosotros nos hemos convertido, a través de tecnologías como el móvil, en creadores de imágenes y sonidos susceptibles de transformarse en mensajes desde plataformas como internet. Al mismo tiempo la cantidad de discursos audiovisuales ha aumentado y nos sometemos a un bombardeo continuo de imágenes en nuestro quehacer diario. Paseando por nuestra ciudad, entrando en un establecimiento o montando en los transportes

públicos, los mensajes audiovisuales salen a nuestro paso. No debemos olvidar que internet, la televisión a la carta o el cine digital nos están introduciendo en nuevos hábitos de consumo, que en nuestra opinión están haciendo emerger un cambio antropológico, un nuevo modo de relación con los mensajes audiovisuales.

Se puede apreciar que el estado de la cuestión se encuentra en un momento de novedades continuas que dificultan la reflexión, con lo cual el pensamiento modal, entendiendo lo que acontece como un modo de relación, nos puede ayudar a intentar desmenuzar los procesos. Esto es lo que aporta la estética modal a la teoría del audiovisual, la posibilidad de centrarnos en lo que se encuentra entre la potencia y el acto. En tiempos de desorientación, en el análisis de la continua metamorfosis de los dispositivos y los modos de hacer, hemos querido con nuestra investigación acercar el candil de la estética modal a la imagen en movimiento, para que, en estos momentos de desubicación, nos adentremos en el análisis audiovisual, como escribe Calvino: "escrutando las huellas de felicidad que todavía se entrevén, mido su penuria. Si quieres saber cuánta oscuridad tienes alrededor, has de aguzar la mirada para ver las débiles luces lejanas" (Calvino, 2015, p. 73). La estética modal y la pedagogía audiovisual nos ayudan a desvelar el valor de la experiencia artística.

En este sentido, uno de los autores que se acercaba a ciertos planteamientos modales desde la comunicación era Marshall McLuhan, que nos regalaba la metáfora del mito de Narciso para explicar la relación con los medios, adaptándose perfectamente a nuestra mirada hacia el "lenguaje audiovisual". McLuhan explica que la posibilidad de no entender un medio, como el reflejo en el agua, es la culpable de las equivocaciones en su interpretación. El ser humano con las tecnologías audiovisuales gana en aspectos comunicativos, pero pierde en otros, ya que la tecnología se hace una extensión de nosotros mismos y al mismo tiempo cambia las efectividades que se van dando en el *paisaje*. El manejo y la experimentación con los dispositivos audiovisuales se hace imprescindible en la idea de "alfabetización audiovisual", siempre pensando en la creación de un gusto desde las sensibilidades múltiples. Las pantallas se convierten en nuestros espejos, en nuestro reflejo en el agua, en representación de nuestros deseos.

En una secuencia de *Harry Potter y la piedra filosofal* (Chris Columbus, 2001)[1], el pequeño mago protagonista se encuentra con un espejo coronado por la siguiente inscripción: "Erised stra ehru oyt ube cafru oyt on mohsi". Cuando Harry se mira en su reflejo ve a su familia fallecida dentro de este. Inmediatamente llama a su amigo Ron, que al reflejarse no ve a la familia de Potter, sino que el espejo le muestra a sí mismo siendo un campeón deportivo. Los dos se preguntan si el espejo reflejará el futuro, pero Harry lo descarta porque su padre y su madre están muertos. Ni el libro ni la película desvelan el significado de la frase escrita en el espejo, que no es otro que el resultado de poner las letras al revés para leer: "I show not your face, but your hearts desire"[2]. A continuación, vemos, tras la explicación de Dumbledore, que efectivamente el espejo lo que devuelve es el deseo más profundo de nosotros mismos y que, como dice el director de la escuela de magia, de no controlar su atracción podemos quedarnos enganchados y perder el contacto con el mundo que nos rodea, incluso perecer en su contemplación. Esto es lo que puede pasar con las pantallas, que nos quedemos tan enajenados con las imágenes en movimiento, que solo vivamos para un videojuego, no salgamos en un fin de semana para acabar una temporada de nuestra serie favorita o no nos demos cuenta de lo que ocurre en nuestro camino al trabajo porque no levantamos la vista del móvil. De ahí que surja una urgente reflexión en torno a las pantallas y su uso narcisista.

El cine es un instrumento de precisión del reflejo de las inquietudes del ser humano, son como un espejo que nos permitiera contemplar el vivir de otras posibilidades a nuestra efectividad[3]. En esta investigación, analizaremos otros ejemplos de películas en las cuales el audiovisual funciona como un espejo y estas nos darán las pistas para un análisis relacional de este medio. El espejo provoca un extrañamiento en el espectador, hablándole de su ontología en proceso, ya que nos muestra el mundo que ya fue o el ser que fuimos. Dos ejemplos claros de esto son los largometrajes *Desafío total* (Paul Verhoeven, 1990); y *Siempre Alice* (Richard Glatzer, 2014).

---

[1] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=Ck4Bk6SKO7o

[2] Traducción: Esto no es tu cara, sino de tu corazón el deseo.

[3] En algunas ocasiones, facilita nuestra explicación el poder disponer de los fragmentos audiovisuales de los que estamos hablando. Pondremos enlaces a los fragmentos que consideremos relevantes. De hecho, una de nuestras premisas es que el audiovisual, con su carácter *logopático*, es un medio que permite entender de forma vivencial algunos temas supuestamente dejados a la teoría, abundando en nuestra idea de una apuesta por la filosofía práctica.

Para entender cómo nos afecta el audiovisual que nos bombardea cotidianamente necesitamos controlar el medio. Debemos superar la visión ensimismada de Narciso que no supo ver su reflejo en el agua. Para ello podemos atender al mito de Perseo. El semidiós griego para acabar con Medusa, a la cual no se podía mirar a los ojos, ya que el que lo hiciera quedaba petrificado, usó el reflejo de ésta en su escudo, para así no mirarla directamente. Este mito nos da la clave para usar la crítica como nuestro escudo frente a la simple fascinación por el medio audiovisual, que nos mantendría petrificados frente a las pantallas y sin poder obtener una relación fértil. Controlar el medio audiovisual es controlar su lenguaje, de tal forma que podamos desarticular aquellos discursos que nos puedan atrapar sin posibilidad de reflexión ante ellos. En esta investigación vamos a centrar nuestro análisis en comprender elementos como el plano, el montaje o el sonido; además analizaremos piezas audiovisuales concretas de formatos como la publicidad, compendio del uso de todos estos elementos con una función mercantil. No solo nos quedaremos en el análisis sino que ahondaremos en el aprendizaje del audiovisual y en su proceso creativo.

Nos fundamentamos en la capacidad del cine para acompañar nuestro entendimiento de las creaciones humanas y, en este caso, desde la estética audiovisual, pero nuestro trabajo también parte de un compromiso con la filosofía práctica que nos llevo a aventurarnos en un intento de praxis modal para el audiovisual. Inevitablemente nos hizo desembocar en la idea de un uso en la cotidianidad de los hallazgos que se nos presentaban en el estudio de los modos de relación que hacen emerger el medio de la reproducción de la imagen en movimiento. La experiencia estética audiovisual pone en juego un carácter pedagógico del que se hace preciso ser consciente, lo que nos ha acercado al concepto educativo de “alfabetización audiovisual”.

Por todo esto se hace importante tener un experiencia estética *completa* del medio audiovisual. *Completa* en el sentido que plantea John Dewey (2010), donde el participante del hecho artístico lo hace de forma consciente, con las herramientas suficientes para entender el reflejo tan particular que nos devuelve la imagen en movimiento. De este modo llegamos a la idea de la “alfabetización audiovisual”, ya que debemos entender este concepto y definir qué tipo de alfabetización, que enfoque, nos interesa. El concepto de *alfabetización mediática* está tomando nueva relevancia con el nuevo *paradigma educomunicacional* que ha provocado internet. En muchas ocasiones

las categorías para el audiovisual son deudoras de la alfabetización que inauguró la imprenta (Buckingham, 2004), lo cual nos informa de lo importante que es la tecnología para el desarrollo de nuestros procesos de comunicación. De hecho, el concepto de *alfabetización audiovisual* aparece con otro cambio tecnológico y de paradigma comunicacional , emerge con la aparición de la televisión y cristaliza en EE.UU. durante los años 70. De aquí que muchas aproximaciones al análisis del lenguaje audiovisual sean herederas de esta circunstancia. Ahora sería más correcto hablar de *multialfabetizaciones* —redes sociales, videojuegos, cine, espacios comerciales…— en las cuales el medio audiovisual interviene de forma decisiva en su construcción. No nos parece del todo correcto el concepto de *lenguaje audiovisual* y por extensión la idea de "alfabetización audiovisual", de tal forma que hemos entrecomillado esta categoría para señalar la falta de un término más acertado para nuestra investigación, pero entendemos que facilita la idea de aprender ciertas herramientas que nos permitan dominar el medio audiovisual, por lo que seguiremos utilizando esta categoría. Esta analogía del audiovisual con el lenguaje, lo relaciona con antiguas alfabetizaciones, pero también es verdad que le da cierto empaque pedagógico, que facilita la explicación de su importancia y que nos permitiría englobar los conocimientos, habilidades y competencias para hacer un análisis y uso de los medios audiovisuales. Lo que sí nos interesa de la idea de lenguaje audiovisual es la reflexión en torno a la opacidad de dicho medio que hace necesarias unas gafas como las de John Nada. Buckingham lo explica cuando dice que "los medios no nos ofrecen una ventana transparente del mundo. Ofrecen cauces o conductos a través de los cuales pueden comunicarse *de manera indirecta* representaciones o imágenes del mundo" (Buckingham, 2004, p. 19). Para Buckingham, y nosotros recuperamos esta perspectiva, los medios no son neutros, intervienen, nos ofrecen *versiones selectivas* que nos ponen a una cierta distancia de lo que nos rodea.

Además una de las características del audiovisual es que se puede aprehender su sistema de comunicación al mismo tiempo que se contempla, de tal forma que un espectador que tenga las claves generales puede interpretar nuevas propuestas estéticas. Un ejemplo lo podemos ver en una secuencia de *El Zurdo* (Arthur Penn, 1958)[4], donde Billy el niño, interpretado por Paul Newman, nos marca en una ventana, con su mano

[4] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://youtu.be/DsqeLLMDDq8

izquierda[5], el plan de emboscada que perpetrarán en el espacio que enmarcaba el cristal. Al terminar la explicación un encadenado nos coloca en la secuencia de la emboscada que ya ocurría en el presente del encuadre de la ventana. Este tipo de elipsis que seguramente no hemos contemplado en ninguna ocasión, la entendemos en el momento por el carácter relacional del medio audiovisual, ya que lo realmente importante es aprender la matriz de conflictos que supone la experiencia estética fílmica.

En este sentido la estética debe ser una herramienta para la autonomía creativa y crítica del audiovisual. Debemos entender que el objetivo de nuestra investigación se fundamenta tanto en la explicación de la idoneidad del uso de la estética modal para el entendimiento del audiovisual, como en un trabajo de campo dentro de un proyecto de "alfabetización audiovisual" en la escuela pública. En nuestro intento de aterrizar filosóficamente en la vida cotidiana, hemos definido nuestra praxis dentro del proyecto de "alfabetización audiovisual" en la escuela, "Educar la mirada", llevado a cabo en el colegio público Trabenco, donde nos hemos preocupado por la puesta en juego de un trabajo de campo. Esta opción nos permitía descubrir cómo las personas nos hacemos cargo del medio audiovisual que aparece a nuestro paso en la sociedad que nos ha tocado vivir y, al mismo tiempo, comprobar la fertilidad de la estética para el entendimiento de este medio. Este proyecto tiene unas características concretas que nos han permitido obtener resultados muy interesantes a este respecto y que explicaremos en el desarrollo de la investigación. De hecho nos ha dado pistas para completar nuestra visión teórica de la aplicación del pensamiento modal al aprendizaje del "lenguaje audiovisual". Así vemos como nuestra investigación se asienta en dos elementos fundamentales, el estudio teórico y la puesta en práctica de estrategias y tácticas de implementación de modos de hacer propios del trabajo de campo, con lo cual nos pone en disposición de desplegar nuestros argumentos también dentro de la filosofía práctica.

Hacemos una apuesta por el cine como arte, ya que la idea de audiovisual es inabarcable, de tal forma que colocamos al cine frente al desenfoque de los límites del audiovisual y el análisis de la imagen en movimiento. El cine, como plantea Lukács, supone un *medio homogéneo*, cuya especificidad se puede estudiar para luego trasladar

[5] Este es un ejemplo de cómo la imagen es una herramienta de construcción de verdad, ya que la idea de que Billy era zurdo surgió de un Ferrotipo que nos daba la visión de un pistolero con la cartuchera a su izquierda. La película de Penn aumento la leyenda con su título centrado en esta característica inventada del cowboy. En 1986 apareció la placa original y Billy el niño dejó de ser zurdo.

estas certezas a formatos más difusos en sus elementos repertoriales, pero que en definitiva también responden a un *medio homogéneo* más opaco, pero existente.

Por todo esto hemos dividido el trabajo en diferentes partes que nos aclaran los distintos pasos e intereses que ha abarcado nuestra investigación. Así en la primera parte explicaremos las diferentes herramientas epistemológicas que vamos a utilizar para que la investigación se siga conceptualmente de forma correcta. Partiremos del entendimiento de la estética modal, sus categorías y sus modos; luego pasaremos a explicar el pensamiento de György Lukács para el audiovisual y el cine, ya que su forma de entender la experiencia estética como un modo de relación acompaña toda nuestra investigación, además de darnos categorías muy fértiles para el estudio de la imagen en movimiento; otra herramienta de análisis que nos interesa explicar es el *tétrade* de Mcluhan, que tantos hallazgos sobre el comportamiento de los dispositivos audiovisuales nos ha comportado; por último vemos necesaria una explicación del *lenguaje de patrones* de Christopher Alexander porque nos ha dado muchos frutos a la hora de entender tanto los repertorios de la experiencia estética audiovisual como sus procesos de cristalización.

En la segunda parte nos dedicaremos a los aspectos de filosofía práctica, de tal forma que completemos el esquema modal en todas sus categorías respectivas, es decir , que vamos a hacer el trabajo de campo analizando el proyecto "Educar la mirada" desde los modos de lo efectivo —cómo ha cristalizado el proyecto de alfabetización—, desde lo necesario —los elementos repertoriales esenciales— y desde lo posible —lo que en el proyecto ha permitido organizarse de otra manera—. Hemos colocado esta parte de la praxis al principio para poder utilizarla en el desarrollo posterior de uso de la estética modal para la investigación del medio audiovisual.

La tercera parte de la investigación abarca las posibilidades del pensamiento modal para una estética del audiovisual y por eso hemos dibujado el cuadro modal completo y profundizado en esos desplazamientos por los diferentes modos, dando cabida también a la contingencia, la imposibilidad y la inefectividad; sin olvidarnos de la idea de un recorrido o modulación de todos a la vez.

Debemos destacar que la investigación nos ha llevado a comprender la necesidad de una mirada estética hacia el audiovisual, es decir una atención cuidadosa. En este punto nos ha parecido muy interesante la introducción del concepto *eulabeia*, que conecta la atención cuidadosa con la idea que plantea Coomaraswamy de la palabra *religión*, ya que la contrapone a la *negligencia*. Claramonte nos recuerda esta definición de *religión* y la relaciona con las dos etimologías clásicas que explica Kerenyi, las cuales remitirían a *religare*, "del atento vincularse a una comunidad" (Claramonte, 2016, P. 276) y a *relegere*, de "la meticulosa relectura de un texto sagrado o de un cuerpo de tradiciones" (Claramonte, 2016, P. 276). En la iglesia —Etimológicamente, del griego *asamblea*—, entendida como comunidad, se conectarían sus miembros en la experiencia de la intersubjetividad, en nuestro caso experiencia artística de contemplación del mundo; pero al mismo tiempo aparece la relectura de dicha experiencia para no quedar en lo obvio, para poder salir del camino recto y dar nuestras respuestas autónomas. La atención cuidadosa se convierte en una actitud individual de observación que nos vincula con el otro y con el mundo, donde el audiovisual es una herramienta precisa para aventurarse a tener esta intención hacia lo que nos rodea. Nuestra idea de la atención cuidadosa se puede ver refleja en la siguiente historia: "Cierto día, Bashö y Kikaku iban paseando por el campo y se quedaron mirando las libélulas que revoloteaban por el aire. En ese momento, el discípulo compuso este *haiku*:

¡Libélulas rojas!
Quítales las alas
y serán vainas de pimienta

El Maestro respondió:

No. De ese modo has matado a las libélulas.

Di más bien:

¡Vainas de pimienta!
Añádeles alas
y serán libélulas (rojas)[6].” (Rodríguez, 1993, p. 24-25)

Esta anécdota en torno a la poderosa poesía de los *haikus* de Bashö, nos revela una definición del concepto *sensibilidad*. Delimita unos márgenes del término que lo conectan con el lugar en el que nos colocamos al contemplar el mundo, enfatiza la perspectiva de la mirada como creadora de la realidad. Construir el mundo desde la sensibilidad implica una observancia estética, pero también ética. Esta postura nos lleva a recogernos en una idea de la sensibilidad como valor que nos da un modo de proceder, que nos introduce en la responsabilidad de una atención cuidadosa.

Etimológicamente, *sensibilidad* proviene del latín *sensibilitas*, y una primera aproximación desde el Diccionario de la Real Academia es la “facultad de sentir”. A nosotros nos interesa la tercera acepción, que discurre, como diría Berger (Berger, 2000, p. 14), por los diferentes modos de ver. Dice esta definición que es la “manera particular de sentir o de pensar”. *Sentir* proviene del latín *sentire*, en relación al oído y después a todos los demás sentidos, pero su raíz indoeuropea la define como ir adelante o tomar una dirección. Esta es la acepción que nos interesa ya que la sensibilidad sería la dirección que tomamos con nuestros sentidos. Ya lo escribía Baudelaire “No despreciéis la sensibilidad de nadie, la sensibilidad de cada uno es su genio” (Baudelaire, 2005, p. 35).

En ese camino de atención cuidadosa en la contemplación del mundo, descubrimos que, a través de la sensibilidad, el ver se convierte en mirar, pero el oír en escuchar, y oler en percibir un aroma, ahora probar será saborear y tocar se tornará en acariciar. Cuando hablamos en la “alfabetización audiovisual”, de educar la mirada, estamos refiriéndonos a una pedagogía de la sensibilidad, donde nos damos nuestras herramientas para no mirar desde lo obvio que ofrece nuestro lugar en el mundo, sino que, en una suerte de paralaje zizekiano (Zizek, 2000), miraremos y escucharemos desde otro punto, para así enriquecer nuestro limitado lugar de partida.

[6] “Rojas” es un añadido nuestro para favorecer la simetría de la metáfora. Además esta es la forma en la que hemos contado la historia en los talleres.

Eduardo Galeano lo explica en su texto “La función del arte/1” mucho mejor que las piruetas filosóficas en la que a veces nos enredamos: “Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla. Viajaron al sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando. Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: «¡Ayúdame a mirar!»” (Galeano, 2001, p. 3).

La atención cuidadosa a un medio estético nos ha llevado a una estética modal para el análisis del cine y del audiovisual, pero también como herramienta de aprendizaje del medio audiovisual, haciendo que los objetivos de nuestra tesis se centren en hacer emerger las posibilidades del pensamiento modal para dar una visión del significado del audiovisual y el cine. Las herramientas y modos de hacer que le presumíamos a la estética modal nos han llevado a pensar, a priori, que su aplicación nos conduciría a una nueva posición frente al medio audiovisual. Recuperando, por ejemplo, la idea modal del tercero incluido, nos podría reportar nuevas reflexiones sobre dicotomías como el artista o el artesano, pudiendo existir estas dos posiciones modalmente en un mismo sujeto. Otra discusión interesante en la que se podría avanzar es en la idea de la puesta en escena o el azar, donde de nuevo modularmente, podríamos pensar que en el audiovisual siempre existen estas dos tendencias. Como escribe Stéphane Lupasco, todo tiende a lo homogéneo y a lo heterogéneo a la vez, “toda realidad se crea con la contradicción de lo idéntico y de lo no idéntico, es decir, con la coexistencia de lo homogéneo y lo heterogéneo en la naturaleza misma de los acontecimientos…” (Lupasco, 1968, p. 29).

Además hemos querido explicar nuestras herramientas epistemológicas para poder poner en juego todo su despliegue en el desarrollo de la investigación y no parar la lectura. Esto lo hemos desarrollado en el siguiente apartado que se detiene en los planteamientos metodológicos fundamentales que aplicaremos en nuestra investigación.

PARTE I

2. HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS: DE LA CINTA DE MOEBIUS AL *LENGUAJE DE PATRONES* PASANDO POR EL *TÉTRADE* Y, ADEMÁS, TODO ESTO ANTE LA ATENTA MIRADA DE LUKÁCS

2.1 **Estética modal para entender audiovisual.**

Nicolai Hartmannn en su *Ontología* (Hartmann, 1956) recupera el pensamiento de la Escuela griega de Megara, el cual intentó, nada más y nada menos, que rebatir las propuestas intelectuales de Platón y Aristóteles. A estos pensadores la idea de potencia y acto aristotélica se les quedaba muy corta, ya que daban importancia al *entre*, al proceso que lleva a la metamorfosis de las formas. Hartman desarrolla desde esta perspectiva los modos de la necesidad/contingencia, posibilidad/imposibilidad y de lo efectivo/inefectivo. Con estos mimbres Jordi Claramonte compone *La estética modal* (Claramonte, 2016) y agrupa los modos en las categorías de *lo repertorial*, *lo disposicional* y el *paisaje-complexo* respectivamente. Claramonte Hace aterrizar la ontología de Hartmann en su estética modal, lo cual nos ha permitido poder usar el esquema modal de su estética en un adaptación para el análisis del "lenguaje audiovisual", entendiendo la experiencia estética audiovisual como un modo de relación.

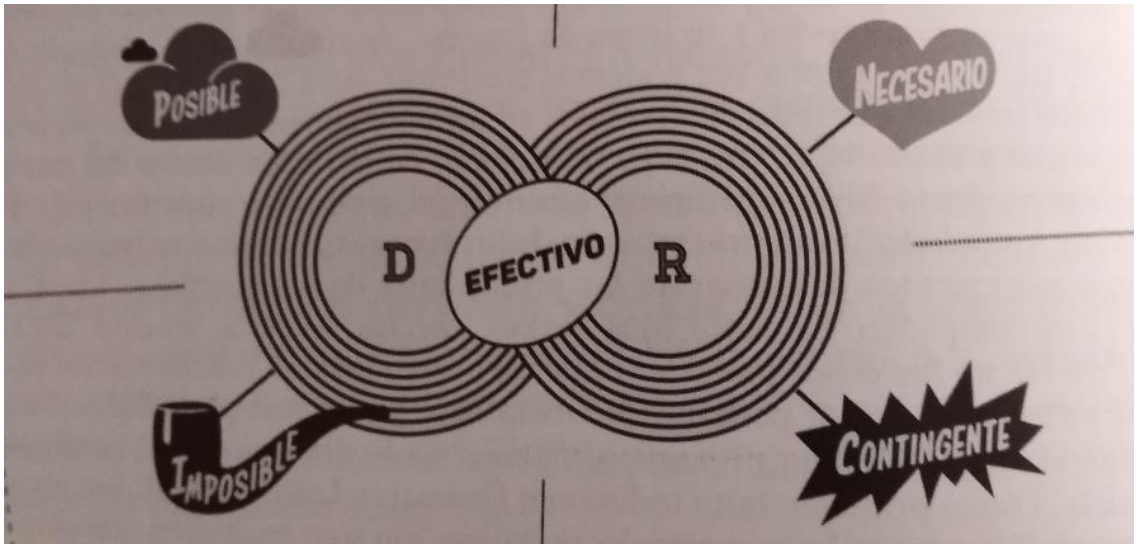

Figura 1. Esquema modal.

Partimos del esquema que tenemos arriba y que permite ver gráficamente como funciona un sistema modal, el cual ha sido diseñado por Jordi Claramonte. Nuestro

marco teórico general, como ya hemos insinuado anteriormente, se basará en el pensamiento modal, definiendo el objeto de estudio como un modo de relación, con lo que el punto de partida es la ontología de Hartmann (1956) y su puesta en juego dentro de la estética por Jordi Claramonte (2016). Estas herramientas epistemológicas recuperadas de la filosofía las trasladaremos al estudio estético del audiovisual y al ámbito educativo de la pedagogía de la sensibilidad hacia la imagen en movimiento. La filosofía de la educación nos coloca en una perspectiva cualitativa desde donde definir que entendemos por ser humano y cuales son sus fines, su *conatus* spinoziano, de ahí una mirada política hacia el audiovisual, que se sumerge en la reflexión y las practicas educativas para dar respuestas de análisis sumando la acción pedagógica. Como en otras investigaciones definiremos las categorías y modos que nos permitirán explicitar nuestros hallazgos:

> "los *repertorios* —la categoría que explica una colección de formas coherente— que permiten la realización de acciones pedagógicas audiovisuales, donde aparecerán los modos de *lo necesario* y de *lo contingente. Lo necesario* sería lo que es así y no puede ser de otra manera y *lo contingente* es lo que añadimos pero no es necesario. También tendremos la categoría de las *disposiciones* —las inteligencias y actitudes que pone en juego el objeto de estudio para cumplirse de forma autónoma y coherente—, donde los modos de *lo posible* y *lo imposible* definen la emergencia de una forma de hacer, de cómo se hace practicable o no. Finalmente, en este hacerse cargo de sus proyectos de los colectivos humanos, sus modos de hacer se cristalizarán en la categoría de *complexo,* que es lo que emerge como tal, es decir, en nuestro caso de estudio, las acciones pedagógicas que plantearemos para la educación secundaria. Dentro de esta categoría aparecerían los modos de *lo efectivo* y de *lo inefectivo,* que son esas cristalizaciones que al final equilibran lo que se va decantando como lo que finalmente emerge" (Palazón y Ramé, 2018, p. 769).

Si concretamos que "el modo de *lo necesario* alude a *aquello que tenemos que hacer,* el de *lo posible* a *aquello que podemos hacer* y el de *lo efectivo* a *lo que de hecho hacemos*…" (Claramonte, 2016, p. 29), podemos poner un ejemplo que aclarará como se adapta esta forma de análisis dentro de nuestra intención de generar una filosofía práctica a partir de la pedagogía. Una de las acciones educativas de "alfabetización

audiovisual" en el aula que nos ha dado más frutos es la creación de *planos Lumière*[7]: ¿Cuál sería el repertorio? Las condiciones creativas de los camarógrafos y sus dispositivos tecnológicos en los orígenes del cine. Resumiendo la propuesta, lo necesario sería un plano fijo de 45 segundos en blanco y negro. ¿Qué aportaría *lo disposicional*? La introducción de lo posible, es decir, el interés, sensibilidades e inteligencias múltiples[8] (Gardner, 2001) de cada creador de su plano, ya que la forma de "rellenarlo" es autónoma y responde a lo que desee cada cual desplegar en su grabación. El *paisaje*, el *complexo*, el contesto real de la creación influye en la obra, como influía el momento histórico en las realidades reflejadas por los inventores franceses, las cuales respondían al contexto de principios del Siglo XX. Lo efectivo que cristaliza en la piezas audiovisuales responde al *paisaje* final que emerge de la época que la contiene, por lo cual las creaciones dentro de un *plano Lumière* en la actualidad responderán a las inquietudes y el mundo de principios del siglo XXI. Esto nos permite también descubrir cómo cada cual tiene una cosmología que le relaciona con lo que le rodea y, en consecuencia, el audiovisual nos facilita la posibilidad de analizar estos modos de ver. Lars Von Trier nos muestra esta visión modal de la creación en la película documental *"Las cinco condiciones"* (2005). El argumento desarrolla como Trier "hace repetir su propia obra a otro autor (Jorgen Leth), pero con condiciones creativas distintas de la película original" (Palazón y Ramé, 2018, p. 769). Al mismo tiempo "podemos utilizar el pensamiento modal para una autoevaluación de nuestras acciones pedagógicas, de tal forma que determinemos cuales son nuestros repertorios: ¿qué tienen de necesarios y de contingentes? ¿En qué medida hay espacio para el desarrollo de las disposiciones de las inteligencias múltiples, de las diferentes capacidades, de las sensibilidades diversas y el desarrollo de las competencias? ¿La acción pedagógica que hemos realizado (el *paisaje* decantado) responde a los fines y necesidades que nos habíamos planteado?" (Palazón y Ramé, 2018, p. 769). El *Paisaje* que se refleja de la creación nos puede dar respuestas al valor en lo cotidiano, a la relevancia que genera la obra audiovisual. Lo que queda, lo que hay responderá a lo efectivo estético y además remitirá a lo que no se ha dado, dejándonos espacio para interrogarnos sobre la pertinencia de lo inefectivo.

---

[7] Nos referimos a la imitación de los primeros planos cinematográficos que, en los inicios del siglo XX, hicieron los hermanos Lumière con su propia cámara.

[8] Este concepto de *inteligencias múltiples* es desarrollado Howard Gardner y entiende la inteligencia como la forma de afrontar un problema, por lo tanto no existe una única inteligencia. Nosotros aportamos el concepto de sensibilidad porque creemos que en el análisis y la creación audiovisual, no solo se centra el foco en la resolución de problemas, sino también en las preguntas, en los modos de hacer y pensar que nos provoca.

La estética modal lo que nos permite es modular las respuestas de nuestro análisis. En el dualismo (Blanco/negro) siempre aparece una modulación que permite participar más o menos de cada uno de los elementos de la dualidad (No hay nada negro o blanco puro), existe un estar más cerca de lo luminoso o de la oscuridad. Una dualidad en proceso, en devenir, que permite la superación de la ley aristotélica del tercero excluido, en donde no se puede ser y no ser a la vez. Desde la estética modal se le da la vuelta, a martillazos, a este razonamiento introduciendo el tercero incluido que Stéphane Lupasco, como ya hemos comentado, relacionaba con una tendencia hacia lo heterogéneo y lo homogéneo a la vez (Lupasco, 1968, p. 29). En el movimiento pendular de un objeto su energía potencial es lo que le da la posibilidad de que se transforme en energía cinética. El objeto estará más cargado de una energía o de otra, pero la actualización de una da la posibilidad de potencia de la otra, no se anulan. Las energías solo desaparecen en la inmovilidad, es decir, en la muerte. Esto ocurre en el mundo que nos rodea: la expansión continua del universo y biología en su diversidad; la evolución de las especies darwiniana y la evolución cultural Lamarckiana. En el arte también aparecen estos elementos repertoriales que tienden hacia lo homogéneo y los disposicionales que nos llevan a explorar lugares no trillados: las dicotomía Trabajo-inspiración, que enfrentan los gustos a la hora de elegir entre Beethoven y Mozart o entre los artistas de la *mímesis* y la *poiesis*, como Antonio López y Picasso respectivamente. Esto también en nuestra apreciación de las experiencias estéticas que tenemos cotidianamente cuando, por ejemplo, un videojuego nos parece más o menos fiel a una realidad o una película la vemos más o menos realista.

Este planteamiento modal lo podemos trasladar a la reflexión sobre los ritmos audiovisuales. David Bordwell define la nueva velocidad de los planos como una *continuidad intensificada*, donde "la edición rápida obliga al espectador a reunir fragmentos aislados de información e introduce un ritmo inexorable: si miramos a otra parte podemos perdernos un momento crucial. En cada toma de primer plano alternada, en cada cambio de foco y en la cámara que se desliza inquieta, el espectador encuentra la promesa de algo importante, o por lo menos nuevo, a cada momento" (Bordwell, 2004, p. 21). Esto nos ha invitado a intentar resolver de forma modal la dicotomía que crea el uso del ritmo y que dividiría a las películas en dos tipos diferenciados, que nosotros hemos definido como films "de preguntas" y films "de respuestas". Las

primeras serían las que su ritmo nos permite reflexionar sobre lo que esta pasando en la pantalla y, por lo tanto, nos están interrogando, además de forzar una postura activa del espectador. Esto se reflejaría claramente en las películas de Kiarostami, donde en todo momento estamos sosteniendo una mirada moral, una mirada política, sobre lo que ocurre. En la película *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (Abbas Kiarostami, 1987), vemos cómo los modos de hacer del protagonista pueden ser evaluados por el espectador: en una de sus secuencias, el niño protagonista decide buscar a su amigo, para devolverle un cuaderno, con el fin de que no le echen del colegio, en un acto de desobediencia a su familia. Las segundas serían las que, en su ritmo trepidante, no te dejan pensar más allá del mensaje que quieren transmitir, dándote todas las respuestas y trabajando tu plena adhesión hacia lo que está ocurriendo. Un caso muy claro son las persecuciones, que se convierten en una montaña rusa en la que no te da tiempo ni a respirar. Es evidente que esta dicotomía cae en una nueva versión del ritmo con olor a las clasificaciones aristotélicas. Lo que ocurre en realidad es las propuestas audiovisuales es que no son enteramente "de respuestas" o "de preguntas", sino que discurren por diferentes modalidades de estas dos formas de hacer participar al espectador. Esto nos lleva a la interesante perspectiva de valorar lo que nos dirige o lo que nos da libertad en los modos de ver dentro de una misma película.

Desde este punto de partida, nos dirigimos en nuestra investigación, acompañados del pensamiento modal, hacia dos líneas de actuación: El análisis de las obras y la práctica creativa desde la pedagogía de la sensibilidad. Un ejemplo de objeto claro de análisis modal que podemos destacar al margen del cine es la publicidad audiovisual, la cual, como pensaba Godard, es la película más completa, ya que pondría en el mismo camino "artístico" a profesionales de todas las disciplinas científicas y culturales para organizar un discurso; en este caso, un discurso de mercado. Los anuncios, al tener que ser cortos en su duración —El tiempo es dinero en el marketing—, ponen en juego todos los mecanismos de persuasión que puede contener el lenguaje audiovisual, de ahí la intención de descubrir en estos ejemplos los repertorios y disposiciones que despliega este formato. La publicidad es un ejemplo de producto audiovisual muy fértil para el análisis modal porque concentra, en muy poco tiempo y con una efectividad asombrosa, el discurso de audiencia. Se hace, por tanto, necesario el aprendizaje de las estrategias de marketing que transforman al espectador en mero consumidor. La publicidad,

siempre va a apelar a la debilidad como espectador para controlar la debilidad como consumidor. El deseo es un factor fundamental para que una pieza audiovisual pueda cumplir su función mercantil. Si tomamos como ejemplo tres anuncios que parten de un mismo tema, veremos como casi todos intentan explotar el deseo de alguna manera. Los tres anuncios que analizamos tienen como tema central el cuento de Caperucita Roja (los cuales podemos visionar en los enlaces que señalamos en las notas a pie de página). Desde una bebida isotónica[9] a una colonia[10], pasando por un postre[11], los tres anuncios buscan darle la vuelta al cuento, en una versión erótica donde Caperucita es más mala que el lobo, o mostrando una abuelita que caza lobos a través del cambio que le produce una bebida. Todos intentan convencer de la posibilidad de un cambio de vida que te puede provocar el producto.

Muchas veces se nos plantea un gran interrogante frente a la publicidad ¿Qué se pretende vender una marca o un producto? Lo importante no es resolver esta duda, sino desviar nuestra mirada y descubrir la forma de vida que nos hace desear la publicidad audiovisual. Como dice Zizek en *Manual de cine para pervertidos*[12] (2006)[13], el audiovisual no nos dice *qué* desear, nos enseña *cómo*. Dos marcas multinacionales como *Nike*[14] o *Audi*[15], plantean las ideas de hacer deporte en la ciudad como una forma de vida y el conducir como un sinónimo de libertad. Olvidándose de mostrar mercancías concretas, muestran formas de vida. En sentido modal nos damos cuenta de que la publicidad interpela a través de los repertorios sociales y estéticos para provocar un modo de hacer, el consumo, dándonos todas las respuestas y dejando muy poco espacio para pensar en lo que podría ser de otra manera.

Ya hemos tratado en la introducción la incorporación del concepto "alfabetización audiovisual", pero para incorporarlo dentro del pensamiento modal debemos pensar una alfabetización no simplemente *funcional*, sino una alfabetización emancipadora, que nos permita ver las piezas audiovisuales de forma autónoma. Nuestra aplicación del pensamiento modal al cine o al audiovisual en sus diferentes facetas remite a una

[9] Para un mayor entendimiento aportamos un link: https://youtu.be/F1fmbg-oFrU o https://youtu.be/dVC6bvUBkRg
[10] Para un mayor entendimiento aportamos un link: https://youtu.be/-0XVX-AHUbg
[11] Para un mayor entendimiento aportamos un link: https://youtu.be/Ihsb_Prrq6k
[12] Para un mayor entendimiento aportamos un link: https://youtu.be/5bIiJ9lSXN0
[13] Documental del cual es guionista.
[14] Para un mayor entendimiento aportamos un link: https://youtu.be/DwymOCxo2Qs
[15] Para un mayor entendimiento aportamos un link: https://youtu.be/BnaMab0YLpY

alfabetización mediática crítica (Buckingham, 2004), donde definimos la imagen en movimiento como un sistema de comunicación complejo, es decir, un modo de relación. Aquí la Estética modal de Claramonte se empareja con la estética de Lukács, ya que, como explicaremos más adelante, el análisis audiovisual no puede solo centrarse en las obras o en la sensibilidad del espectador, sino que debe apelar a todos sus factores en conjunto, añadiendo a estos el contexto en el que se incluyen los dos aspectos anteriores. Tanto el análisis como la creación deben apelar al modo de *lo necesario* —del creador, del espectador, de la sociedad,…— para dar espacio a *lo posible*.

2.2 **El *tétrade* como herramienta de análisis de los medios audiovisuales.**

El 20 de mayo de 1891, Thomas Edison presentó su *Kinetoscopio* públicamente. Era un aparato que permitía ver fotos en continuidad, lo cual lo convertía en una tecnología para visionar filmaciones en una película. La particularidad del artefacto era que los films solo podían ser vistos por una ventanita y además por una sola persona. Este dispositivo le quitó interés comercial, desembocando en su desaparición de los espectáculos de barraca, coincidiendo con el nacimiento del cine. Sin embargo este aparato recuerda mucho a los que llevan las personas que vemos en el metro, esas tecnologías que permiten visionar el último vídeo de su youtuber favorito: el móvil. Esta similitud nos permite ver claramente cómo las tecnologías forman parte de un contexto y cómo su utilización debe ser analizada desde esta perspectiva. En este sentido debemos pensar en los cambios de paradigma tanto en la educación como en la comunicación, donde ya no tenemos la idea de un emisor, un mensaje y un receptor, más bien, en palabras de Jean Cloutier (2001), de un *EmiRec*, en donde nos ponemos en juego como emisores y receptores al mismo tiempo. El modelo *EmiRec* y las TIC nos dan a cada uno la posibilidad de ser un medio de comunicación. La tecnología, de este modo, se convierte en un elemento a analizar dentro del aula desde la educación. En las teorías de Marshall McLuhan, vemos cómo las tecnologías en su aparición recuperan algo perdido en el desarrollo de la técnica. En este caso, con el ordenador o el móvil respecto del audiovisual, se recupera una experiencia audiovisual individual que en el cine se había convertido en un acto social. La televisión empieza el camino reduciendo

el grupo hasta la familia y las últimas tecnologías te permiten una relación con lo fílmico que se experimenta en la soledad de mi pantalla y mis cascos. Así pasamos en poco más de un siglo desde el *Kinetoscopio* como recurso popular en nuestra visita a la feria, a tener un dispositivo que llevamos en el bolsillo. Cambios que se producen desde el nacimiento del cine, los cuales hacían presumir, ya desde los inventores de su tecnología, los hermanos Lumière, que no se preveían como radicales transformaciones, en tanto que afirmaban que "el cine era un invento sin futuro".

Figura 2. Fotografía de un *Kinetoscopio.*

En la actualidad, con la incorporación primero del vídeo (tanto desde la televisión como desde las videocámaras o los vídeo reproductores) y luego de las posibilidades del mundo digital, (desde los dispositivos audiovisuales a internet), ya no es el cine el único objeto de reflexión en torno al medio audiovisual. Ahora recibimos mensajes audiovisuales en diferentes contextos y aparatos, el cine es una parte de lo audiovisual que nos asalta. Sin embargo ha procurado la conformación de un lenguaje y unos modos de hacer que se han traspasado al nuevo desarrollo del medio audiovisual. Controlar el lenguaje fílmico permite también descubrir cómo funciona el resto de sus versiones actuales, como la publicidad. Además, el cine es una mina de ejemplos para entender el

desarrollo del ser humano. Así, el cine como arte puede ser una herramienta que nos permita analizar el mundo y, como la literatura o el ensayo, ser un acompañamiento del crecimiento personal de cualquier persona. Además, tener una actitud crítica provoca que este acompañamiento sea consciente, lo cual lo hace mucho más efectivo en la conformación de un espectador o un creador autónomo.

El cine en su desarrollo histórico, de la misma manera que otras artes, ha ido generando modos de hacer y gestos creativos que se han ido decantando como repertorios que marcan un contexto. Es muy significativo cómo el cine mudo desarrolló unos criterios de producción de obras que luego, con la llegada del sonoro, dejaron de utilizarse, los cuales han sido recuperados recientemente en dos proyectos muy interesantes como son *The artist* (2011) de Michel Hazanavicius y la española *Blancanieves* (2012) de Pablo Berger. Podríamos decir que el cine mudo o el cine clásico de Hollywood son modos de hacer situados, que permiten emerger un cuerpo de películas como en la pintura, por ejemplo, las obras del renacimiento serían como el conjunto de las *slapstick*[16]. El desarrollo tecnológico ha pegado el audiovisual a unos cambios técnicos que han afectado a los modos de narrar, en este sentido, nos parecen muy útiles las herramientas de análisis de la tecnología de Marshall McLuhan. El filósofo canadiense despliega una visión de la tecnología mediática como un modo de relación, lo cual lo convierte en un autor que complementa el pensamiento modal para el estudio del audiovisual. McLuhan apunta a que los cambios repertoriales, tanto sociales como artísticos, en definitiva de pensamiento, vienen dados en muchos casos por cambios tecnológicos que afectan a nuestra forma de mirar el mundo. En su libro *La galaxia Gutenberg* (McLuhan, 1969), explica cómo el planteamiento que estructura la imprenta, privilegiando el aspecto visual del alfabeto, habría moldeado con la dialéctica tanto el arte como la ciencia. El "nuevo" escenario tecnológico del *espacio acústico,* del conocimiento sensorial, estaría cambiando el repertorio del anterior espacio visual y, al mismo tiempo, devolviendo elementos del espacio acústico que se habían perdido con la implantación de la imprenta. Si nos damos cuenta, lo que Bela Balazs denomina como un retorno de la *cultura visual* es lo que analiza más profundamente McLuhan como la recuperación de elementos en la emergencia del *espacio acústico*. El cambio de paradigma vendría dado desde finales del siglo XIX con el desarrollo de las aplicaciones de la electricidad,

[16] Comedias de la época muda de "golpe y porrazo", que destacaban por su humor violento.

fuente ésta de los cambios más importantes en la forma de sentir el mundo y de pensarlo, ahora desde la inmediatez. Todo esto desemboca en los medios electrónicos y su tendencia a comprimir espacio y tiempo. El cine para McLuhan tiene una importancia de novedad crucial en el desarrollo de la cultura del siglo XX, y lo explica escribiendo que "el alfabeto fonético, fue tan nuevo para los griegos como la cámara cinematográfica para nuestro siglo" (McLuhan, 1969, p. 16).

También apunta a que la saturación de uso de un medio puede acabar con la intención originaria. Así se plantea la idea de que "el medio es el mensaje" (McLuhan, 1996, p. 23). Hace hincapié en la diferenciación entre figura y fondo, que recupera de la psicología gestáltica: el fondo de una tecnología pero también del hecho social "es tanto la situación que le da origen como todo el medio de servicios y perjuicios" (McLuhan, 1996, p. 23). Una situación novedosa transforma el fondo y de este modo el reconocimiento de la figura. El arte como tal, tendría la misión "de informar sobre la naturaleza del fondo al explorar las formas de sensibilidad que cada nuevo fondo o modo de cultura ponen disponibles, mucho antes de que el hombre corriente sospeche de que algo ha cambiado" (McLuhan, 1996, p. 23). En este sentido el arte, el cine en concreto, se debe aventurar en un reconocimiento de los valores de los repertorios que se ponen en juego y ver de qué manera nos condicionan los fondos en una suerte de construcción de un "antimedio" contrafáctico. McLuhan introduce un dispositivo epistemológico que denomina el *tétrade*. Este método de análisis parte de identificar en la tecnología y en las formas de comunicación cuatro elementos que le son comunes a todas y que nos permitirían reconocer, según el autor, la salud comunicativa de sus repertorios. Por un lado amplifican algún aspecto cultural al mismo tiempo que hacen que otros se queden obsoletos. También recuperarían algún elemento existente anteriormente y desaparecido, pero su uso intensificado haría emerger cambios que pueden incluso invertir el sentido inicial de su amplificación. Es una metáfora en cuatro partes que, a través de una compleja cinta de Moebius, relaciona los conceptos de *realce* y *recuperación* con la figura y el *desuso* y la *inversión* con el fondo.

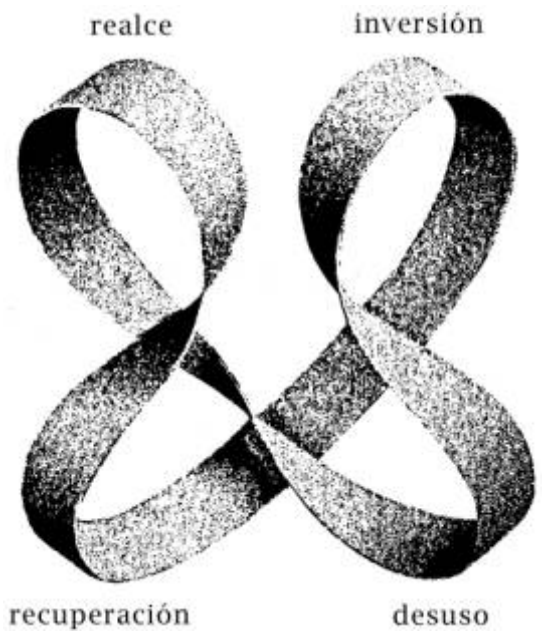

Figura 3. *Esquema tetrádico*.

Nos interesa la visión sobre el audiovisual que el filósofo canadiense denomina *vídeo* y que relaciona desde su desarrollo en la cultura con una posible muerte psicológica. Aquí vemos como McLuhan no encaja tan bien en ese papel de *integrado* que se le ha dado desde algunos sectores intelectuales, ya que nos anuncia que el uso de la tecnología del vídeo puede ocupar tanto espacio cultural, en una suerte de saturación, que no nos permita ver la realidad fuera de estos medios. La mente como figura se desplazaría hacia la mente como fondo introduciéndose en el sueño y llegando a la adicción. Esto lo vemos, quizá más claramente, en el mundo del videojuego, aunque no hay que olvidar los imaginarios conductuales que han generado tanto el cine como la televisión. De hecho en su libro *La aldea global*, se centra en estas tecnologías como parte de un proceso irreversible, en el que ahora vemos sus consecuencias: entre otras, que los repertorios del cine clásico ya no son los del cine actual más pegado al video y la televisión. McLuhan además nos advierte de que "las nuevas tecnologías relacionadas con el vídeo prometen imponer un nuevo monopolio del fondo sobre la figura" (McLuhan, 1996, p. 29), es decir que están más centradas en el aspecto de dejar algo obsoleto y de generar una nueva realidad con la intensificación de su uso. Esto se ve claramente en cómo se está componiendo el manejo de los dispositivos de vídeo que nos rodean en la actualidad y las consecuencias que provocan. McLuhan nos pone sobre

la pista a la hora de buscar repertorios lúcidos de uso, en nuestro caso creativos, de los medios audiovisuales para la autonomía. El móvil con su cámara puede ser una herramienta de denuncia o de ensimismamiento narcisista, de tal forma que la "alfabetización audiovisual" podría también venir de un análisis de las tecnologías relacionadas con el vídeo, enfocado este a cómo actúan sobre los cuatro aspectos del *tétrade.* McLuhan tiene incluso tanta confianza en esta metáfora a cuatro bandas que cree que permite hacer predicciones sobre el uso del vídeo y de sus posibles consecuencias en el futuro (McLuhan, 1993). A nosotros también nos parece que puede aportar elementos de evaluación de las tecnologías en el uso pedagógico y artístico, de tal forma que detectemos si nuestro repertorio creativo o epistemológico sigue siendo necesario o si su exceso o defecto lo ha convertido en contingente.

McLuhan se adelanta a la idea de *prosumidor* y de *EmiRec,* ya que da un papel fundamental a la unión de productor y usuario —autor-espectador— desde las nuevas tecnologías, lo cual se relaciona directamente con la idea de un consumidor a la carta. El repertorio creativo ya se comparte desde dos perspectivas unidas. El cine resultó en su origen una ventana al mundo y hemos llegado al cine como fundador de nuevas realidades, de este modo surgen películas como *Avatar* (2009) de James Cameron. El cine digital ha acercado el audiovisual a la animación al poder construir todo (espacios, actores, acciones...) desde un ordenador. Para entender estos cambios y ahondar en el lenguaje audiovisual vamos a analizar en la primera parte el desarrollo fílmico desde el cine mudo hasta el cine digital, en una suerte de continuidad que hemos llamado *cine,* el cual tiene que ver con un modo de producción cambiante, pero con el objetivo de la exhibición pública de películas en un acto social colectivo.

2.3 **El *lenguaje de patrones* para el análisis**

El *lenguaje de patrones* nos ha sido de mucha ayuda para el análisis de los repertorios audiovisuales y para la creación concreta de prácticas de uso del audiovisual y de alfabetización. Esta herramienta epistemológica la hemos recogido del mundo de la arquitectura (Alexander, 1980), en concreto de Christopher Alexander; de hecho, ha

sido muy importante dentro de nuestra investigación en relación a la factibilidad del aprendizaje audiovisual en la enseñanza (Palazón y Ramé, 2018, p. 769).

Este es el andamiaje intelectual que nos ha permitido, sumado a las inteligencias (Gardner, 2001) y sensibilidades múltiples, crear un espacio epistemológico-creativo para generar una obra colectiva e individual a la vez. Alexander, arquitecto austriaco, desarrolló esta técnica para la construcción de casas y ciudades habitables, que mejoraran la vida de quienes ponían en juego sus modos de hacer. Por ejemplo, el "patrón ventana" nos permite algo necesario en una casa: facilitar la entrada de la luz y la visión del exterior sin que nos perturben las inclemencias meteorológicas. De la misma manera, una secuencia de persecución, como patrón aprendido del medio audiovisual en una película, nos introduce en esa preocupación *reptiliana* por no ser atrapados. El ritmo y esquema fílmico de una persecución en el cine se ha decantado en la creación de infinidad de secuencias donde lo que le ocurre al perseguidor y al perseguido se desarrolla en una suerte de montaje paralelo. Sin embargo, volviendo a nuestro ejemplo arquitectónico, luego las ventanas pueden ser de muchas formas y tamaños, con lo que sus variaciones van aportando nuevas soluciones al contexto concreto. De igual forma, si seguimos con el patrón fílmico de la persecución, vemos que los recursos de de Buster Keaton, en *El maquinista de la General* (1926), no son los mismo que utiliza Spielberg para *En busca del Arca perdida* (1981), pero algunos se mantienen o se han reinterpretado, decantando nuevos repertorios para los modos de hacer creativos en este tipo de secuencias. Las casas, como las películas, se compondrían de diferentes patrones que luego cada uno adaptaría a su realidad en una efectividad. Es decir, de un repertorio de elementos básicos que, en función del *complexo* en el que se desarrollen, generarían variantes situadas.

El audiovisual también se nutre de la decantación de patrones que luego se asumen dentro de lo que denominamos como su "lenguaje". Por ejemplo, el cine clásico norteamericano se nutrió de una serie de reglas que pretendían construir una *invisibilidad* que permitiera la inmersión en lo narrativo en una resolución de continuidad. De hecho, dos de los teóricos más importantes del cine soviético, Vertov y Eisenstein, buscaban todo lo contrario, una dialéctica de la discontinuidad. Con estos ejemplos vemos como el cine parte de ciertos repertorios que va forzando en sus posibilidades para la decantación de ciertos patrones, que tras hacerse reglas se

convierten en patrones a seguir, a combinar o a combatir, como ocurre con las vanguardias cinematográficas que se construyen *a la contra* de las normas establecidas por su cine anterior.

Un patrón claro es la relación entre la mirada de un personaje y el siguiente plano, que sería lo que ve este personaje. Este patrón, marcado en el audiovisual por su carácter secuencial e intertextual, es un patrón relacional, que da valor a los planos en función del aprendizaje de un repertorio que nos marca las pautas para interpretar dicha relación, de tal forma que si un personaje mira en pantalla, inmediatamente, lo que ocurra a continuación se convierte en su mirada, en un plano subjetivo construido por el patrón más general del *campo-contracampo.* La cámara siempre muestra una realidad que tiene una "cara b", justo lo que se oculta detrás de esta. Así, aparece en la planificación de la filmación de una conversación el patrón *plano-contraplano.* En el dialogo audiovisual entre personajes surge una tensión que se resuelve en el montaje: ¿Qué es más importante el que habla o el que escucha? En una secuencia de la película *Persona* (1966), Bergman para expresar un momento en el que las protagonistas del film (una enfermera y su paciente) están viviendo un proceso de identificación, realizó una secuencia tradicional de conversación de plano y contraplano. Además el monólogo de uno de los personajes iba *in crecendo* en intensidad dramática y Bergman fue cerrando los planos, quedando tres tipos de tamaños para el parlamento y tres tipos de tamaño para la escucha. Cuando Bergman montó la secuencia no le funcionaba, se perdían expresiones, gestos, matices de cada personaje que no facilitaban la identificación entre los dos personajes. El director sueco decidió poner toda la secuencia en el monólogo y toda la secuencia, de nuevo, en la escucha, de tal forma que podíamos ver el resultado de lo que significaba el parlamento para cada personaje. Es decir, que, aunque parezca de Perogrullo, en el audiovisual no dice lo mismo un diálogo que se escucha que un dialogo que se pronuncia. El montaje debe ordenar y sacrificar lo que no podremos ver, para que escuchemos lo que sí se quiere transmitir, de tal forma que los textos, en este carácter relacional del montaje, se modifican en su significado en función de la imagen que los acompañe. Conocer estos patrones nos ayuda a entender cual es la sensibilidad del ser humano para el audiovisual.

Planteamos el uso de un patrón que explique el desarrollo de una parte del estudio audiovisual que permita ser rellenado por las disposiciones de cada educando, al mismo tiempo que sea un estudio desde diferentes perspectivas, léase inteligencias, que conforme una obra global. Si, volviendo al ejemplo del *plano Lumière,* los educandos se ajustan a las condiciones creativas que tuvieron los camarógrafos de la época, y luego se juntan en una obra artística común de los diferentes planos, tenemos un estudio sobre el plano y sobre los orígenes del cine desde las diferentes miradas de los educandos y, además, una obra colectiva para mostrar a la comunidad educativa. A todo esto añadimos que cada alumna o alumno hace su plano, pero su grupo podría ayudarle a hacerlo desde un aprendizaje cooperativo, con lo cual todos son responsables de la obra global. Este caso concreto da una pista al lector de por donde va la búsqueda de nuestra experiencia pedagógica completa (Dewey 2008), donde se da un repertorio cerrado como marco —las normas del cine de los Lumière—, pero se tiene que rellenar con el marco abierto de lo posible, es decir los intereses y sensibilidad del educando. De este modo abordamos también las prácticas audiovisuales de los docentes con los contenidos y de las propuestas de "alfabetización audiovisual".

2.4 **La estética lukacsiana para el audiovisual como nueva forma relacional de ver el mundo.**

Existe en esta investigación un especial interés por la estética de Lukács, ya que es una propuesta que problematiza la experiencia sensible y que nos ha provisto de categorías y herramientas que nos permiten analizar el medio audiovisual como un modo de relación. En concreto damos importancia a su punto de partida estético, donde, de la misma forma que veíamos en la estética modal, tiene en cuenta como un conjunto de análisis la obra artística, la sensibilidad del ser humano para la experiencia estética y el *paisaje* donde se incluyen las dos anteriores[17].

[17] También debemos advertir que el desarrollo de las ideas de Lukács, que aquí explicamos y que luego pondremos en juego, nos ha dado muchos frutos epistemológicos, lo cual viene de una maduración que se reflejaba en el artículo Titulado "Una nueva belleza: Lukács y el cine" (Ramé, 2018). Este artículo ha obtenido el premio Engr. Fernando Gonçalves Lavrador (9º International Conference Cinema - Art, Technology and Communication – AVANCA 2018) y analiza el trabajo de Lukács de forma más profunda. Al mismo tiempo se ha publicado en Plaza y Valdés un libro que hará recopilación de los textos más importantes que el filósofo húngaro escribió sobre cine, el cual está coordinado por el que escribe y Jordi Claramonte, cuyo título es *No lo saben, pero lo hacen* (2019).

György Lukács nace y muere en Budapest en los años 1885 y 1971. Guido Aristarco se refería a su actitud intelectual como "el bastón de Lukács" (Aristarco 1969), ya que sus gestos intelectuales eran de una gran firmeza ética, lo cual hace que su pensamiento siga lúcido para analizar el mundo que nos toca vivir. Además, Lukács tiene una vida digna de una película: no se mordía la lengua y criticó a parte de las vanguardias artísticas y acabo exiliado en muchas ocasiones por participar en gobiernos socialistas o por expresar su opiniones dentro de estos, hecho que le hizo rechazar, en algunas ocasiones, los planteamientos estalinistas de la Unión Soviética. Nos encontramos ante uno de los intelectuales marxista más importante del Siglo XX, con uno de los pensamiento más elaborado, preciso y fértil sobre la estética. Entonces, ¿Qué puede aportar al análisis del cine como arte y para su aprendizaje?

No sólo sus herramientas de análisis sirven para el cine, sino que además en muchos casos se ajustan de forma más clara a obras fílmicas que a otras obras no pertenecientes al séptimo arte. Esto nos hizo pensar en que existía un descuido hacia la obra de Lukács, no porque no hubiera publicaciones o referencias al autor, más bien, como opina Miguel Vedda (2014), por una pereza intelectual para una lectura directa de los textos del autor, cayendo en los manuales, en los prejuicios y en los tópicos más reduccionistas que acababan con una identificación simplista con el realismo socialista estalinista.

La estética, desde una perspectiva lukacsiana, se entiende como un modo de relación donde intervienen la obra artística, la sensibilidad del ser humano y el carácter social del arte, siendo ignorado este último elemento en muchos estudios. Una estética modal que recurre, para el proceso de investigación, a las categorías modales que nos explican que "todo modo de relación aparecía entonces como *la articulación de un repertorio con unas disposiciones situadas conflictivamente en un paisaje*" (Claramonte 2016, 27). Nos gustaría añadir que la estética Luckasiana ha estado presente pero no suficientemente reconocida en autores como Guy Debord, los cuales han utilizado la idea del arte pegado al desarrollo tecnológico y al Capitalismo, como podemos ver claramente en *La sociedad del espectáculo* (Debord 2008). Por otro lado la clara influencia dentro de los teóricos del cine italiano en el nacimiento del neorrealismo, que cristalizo en la obra de Guido Aristarco y en la revista *Cinema Nuovo*, que él mismo dirigió. Tampoco debemos olvidar el trabajo inspirado por el filósofo húngaro en su

discípulo y teórico marxista del cine István Mészáros. Un ejemplo de la atención a Lukács desde el estudio del cine anglosajón es el de Ian Aitken, que, a través de sus traducciones y ensayos, ha introducido la estética fílmica de Lukács en lengua inglesa.

Lukács dentro de su obra intelectual mostró un tímido pero firme interés hacia el cine, de hecho lo trató como un "arte nuevo" que merecía una atención cuidadosa al igual que el resto de las manifestaciones estéticas. Así, en nuestra perspectiva de trabajo necesitamos abarcar dos tipos de textos que nos permitirían hacer emerger una estética fílmica desde el pensamiento del filósofo húngaro. Por un lado espigar dentro de los textos generales sobre la estética, de donde sacar los valores fundamentales de las ideas de Lukács para el arte en los que se puedan ver reflejadas las particularidades del medio cinematográfico. Otro tipo de textos que consideramos imprescindible para el objetivo de nuestra investigación son aquellos que tratan el cine como tema central.

El texto en el que Lukács despliega de forma más completa su pensamiento estético del cine es "El film" de 1963. Es el más extenso y preciso académicamente y forma parte del Capítulo 14, "Cuestiones liminares de la mímesis estética", del Tomo IV de su *Estética* (Lukás 1967). El tema fundamental es la particularidad del *medio homogéneo* del cine, una especificidad artística que nos da otra visión del mundo, que hace emerger la poesía en lo cotidiano, la cual nos explica las relaciones entre los objetos que nos rodean. Lukács define el cine como un arte popular, además de una experiencia artística en la que los espectadores se ven inmersos en un aprendizaje continuo a la vez que el reconocimiento de los repertorios formales que se van decantando. Todo este despliegue lo hace a través de ejemplos de películas, con lo cual podemos ver reflejadas sus ideas en *El ladrón de bicicletas (*Vittorio de Sica*, 1948), Ciudadano Kane* (Orson Welles, 1941) o *El gabinete del Dr. Caligari* (Robert Weine, 1920). Esto da un tono pedagógico a su reflexión, ya que el lector puede comprobar sus planteamientos, de forma clara y concreta, inmersos en la propia experiencia estética del visionado. Además ahora el acceso a las películas se ha simplificado mucho con los nuevos soportes de reproducción e internet, lo cual hace muy fértil para la pedagogía audiovisual la lectura de la obra lukacsiana. Lukács reclama para el cine nuevas categorías estéticas para entender su singularidad artística. El cine parte de una creación desde un doble reflejo, por un lado una desantropomorfización que se origina en su base tecnológica, la captación de imágenes en movimiento; por otro un reflejo antropomorfizador que

incorpora la *mímesis* estética. En ese proceso que nos lleva de un reflejo a otro es donde se juega el autor el sentido artístico de su obra. El carácter tecnológico de la grabación da paso o, mejor dicho, permite al *medio homogéneo* cinematográfico su particularidad a través de la imagen en movimiento y la técnica artística. Hay que entender que sin técnica artística la imagen en movimiento es similar a la *mímesis* de la realidad que se produce en lo cotidiano, por eso a los espectadores les cuesta tanto pensar en el cine como una representación de la realidad, dando al film ese carácter propio de autenticidad. Cuando Lukács escribe "técnica artística" no sólo nos referimos a las elaboraciones de montaje y posproducción, sino también a la construcción de la puesta en escena y demás mecanismos creativos que hacen emerger la definitiva forma artística, ya que en el material fílmico, como esquematizan De la Calle y Soler Álvarez (1985), puede no darse la duplicación sintética de la *mímesis*, y el reflejo no sería artístico. Si tomamos como ejemplo la secuencia antes analizada de la película *Están vivos*, podemos hacer una analogía con el pensamiento de Lukács y ver en el *medio homogéneo* las gafas con las que el filósofo húngaro mira el capitalismo desde el cine, es decir, una estética modal para mirar lo que nos rodea de forma crítica.

Para el filósofo húngaro el cine es un arte pegado al desarrollo tecnológico y al Capitalismo, por eso todo los conceptos deben entenderse desde esa dimensión histórica y social que va más allá del simple análisis de una obra o de la sensibilidad humana. Lukács parte y se apoya en la idea de la *mímesis* como concepto definitorio fundamental para entender el arte y por extensión el cine, que se circunscribe a su particular doble reflejo. Esto hay que tenerlo en cuenta a la hora de entender el resto de su andamiaje categorial estético-fílmico. Llegamos ahora al punto más importante del desarrollo de nuestra investigación en relación a la estética lukacsiana, que no es otro que el de espigar en la lectura directa las categorías más relevantes y fértiles para una estética del cine. Es muy difícil elegir un orden para explicar dichas categorías, ya que el planteamiento de Lukács es que la estética tiene un carácter relacional. Los conceptos se apoyan unos en otros y pretenden dar cuenta de una totalidad intensiva en proceso y, en consecuencia, en relación. Algunas categorías ya las hemos explicado, pero necesitamos profundizar en el significado, con el fin de aclarar la visión de Lukács al lector. Vamos a empezar por la categoría que diferenciaría al arte fílmico de la ciencia y que darían la singularidad en sus tipos de reflejo al cine. Nos referimos a la *reantropomorfización*. Ya hemos explicado que el proceso tecnológico de la captura del movimiento puede tener

un carácter científico, que muestra el mundo sin pasar por una reificación humana, lo que obtenemos es un reflejo *desantropomorfizador*. De forma contraria el arte pasa el material fílmico por la mirada humana y la técnica artística nos permite la *antropomorfización*. Esta doble *mímesis* genera que la frontera entre lo artístico y lo científico sea muy pequeña en el cine, de tal modo que existan obras como el documental de Alain Resnais *Le chant du Styrène* (1959), donde una fábrica de productos de plástico y su proceso de producción se convierten en los elementos de una obra de alto contenido poético.

Sin embargo, además, el cine sostiene un proceso propio que consiste en un desplazamiento antropomórfico pasando por un reflejo mecánico de la realidad. Ha esto Lukács le llama la *reantropomorfización*, cualidad propia del cine. Un ejemplo puede ser explicado con la elaboración de cualquier película, ya que las tomas se hacen con una intención creativa humana, pero el reflejo de la cámara es mecánico y luego el uso de esa misma toma se convertirá, a través del montaje, en una técnica de nuevo antropomorfizadora, en una *reantropomorfización*. El argumento de la película *Final cut* (Omar Naim, 2004) nos puede ayudar a entenderlo, ya que narra una sociedad futura en la que la gente tiene implantados unos dispositivos que permiten grabar todo lo que uno contempla en su vida. Lo que cada cual observa en su cotidianidad es una perspectiva humana, subjetiva, pero lo que se graba es una imagen aséptica que la cámara refleja sin intención ni reflexión, una *desantropomorfización*, para volver al montaje que hace un experto con el material recuperado a la muerte de las personas, organizando una nueva *antropomorfización* diferente de la del protagonista de las grabaciones, una “nueva subjetividad”.

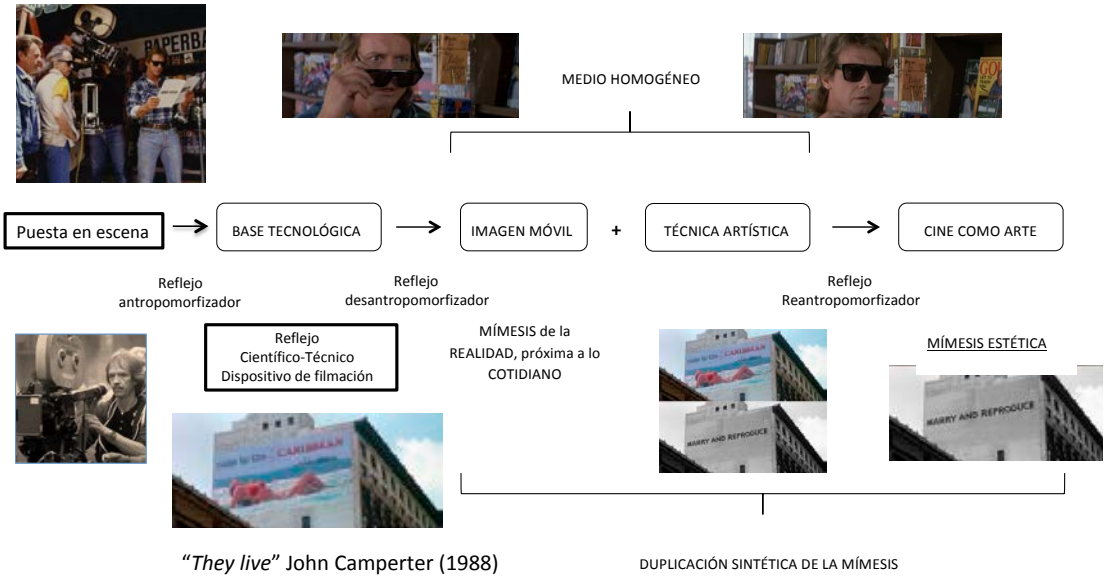

Figura 4. Esquema lukacsiano sobre el cine como arte.

Esta categoría se relaciona con la diferenciación entre *hombre entero* de la vida cotidiana y *hombre enteramente* de la experiencia estética. De ahora en adelante utilizaremos el concepto de *ser humano entero* y *enteramente*, ya que consideramos que Lukács se está refiriendo tanto al hombre como a la mujer. Cuando entramos en un cine e intensificamos nuestra atención, cuando la sensibilidad se concentra en el visionado de un film, estamos viviendo un experiencia que nos aísla y nos convierte en *seres humanos enteramente*, pero cuando salimos al exterior tras la proyección nos convertimos en *seres humanos enteros* y nos ponemos en juego transformados por nuestra experiencia de *seres humanos enteramente*. De igual manera las experiencias cotidianas nos transforman en el modo de vivir posteriormente nuestras experiencias estéticas. El *ser humano entero* y el *ser humano enteramente* se convierten en medios-fines que se van sucediendo e influyendo en un continuo dialéctico. Ahora vemos como la experiencia estética se relaciona con un ser social y cotidiano, y viceversa. El cine por ser una experiencia colectiva tiene esa particularidad de permitir una atención intensificada, ya que nos referimos a la imagen en movimiento como obra de arte y proyectada en la oscuridad sobre una pantalla de carácter público. El cine, con su particularidad de arte metalingüístico, nos muestra este proceso en muchas películas. *The Visitor* (Thomas MaCarthy 2009) narra cómo el protagonista cambia su visión del mundo a través de una experiencia musical; también en *Soñadores* (Bernardo

Bertolucci, 2003), los protagonistas viven su vida social y política a través del cine de la *nouvelle vague*.

En la actualidad el panorama cinematográfico se ve difuminado en sus disposiciones por la aparición de lo que se conoce como "el audiovisual", ya que nuestra cotidianidad esta llena de mensajes en nuevos soportes que muestran imagen en movimiento. Quizá sea un buen momento para recuperar la categoría de *medio homogéneo*, en un esfuerzo por definir el cine como arte. La teoría del cine necesita desbrozar el camino para hacer emerger la experiencia estética fílmica de tal forma que pueda ser articulado su estudio. El arte debe marcar sus límites, incluso, cuando estos son sobrepasados, para entender y poder saber en qué terreno y con qué reglas del juego nos movemos. El *medio homogéneo* permite que entremos o no en la experiencia estética, y el cine ha decantado, dentro de un juego de técnica y forma, una serie de patrones propios de su sistema de signos, que ha permitido que pueda considerarse un arte. Definir cuál es el *medio homogéneo* de una película y la relación con los parámetros comunes de este con las obras que consideramos artísticas, se convierte en una tarea urgente para Lukács y en la actualidad esto toma relevancia. Lukács piensa que el cine puede tener un carácter popular y al mismo tiempo artístico y político, en una suerte de repertorio lúcido que ejemplificaba en la cinematografía de Chaplin. Esta idea puede ser un punto de partida para investigar si las obras ponen en juego sus disposiciones para la búsqueda de repertorios lúcidos en la profundización de los recursos ya adquiridos o en la formulación de otros nuevos. Un ejemplo de este esfuerzo en el cine actual puede ser el trabajo del cineasta griego Yorgos Lanthimos, el del italiano Paolo Sorrentino o el de la directora húngara Indikó Enyedi. Entendemos como definición del *medio homogéneo* fílmico, para determinar el objeto de estudio desde una perspectiva lukacsiana, el hecho cinematográfico que se pretende artístico para hacer vivir un experiencia estética en una proyección, aunque por circunstancias tecnológicas las películas ya se estén viendo hasta en la pantalla de un móvil. La experiencia estética fílmica de Lukács nos invita, como espectadores o creadores deben tender a "desarrollar en uno mismo la capacidad de recibir o formar los particulares reflejos 1' desencadenados por el medio homogéneo" (Lukács 1967, 130 T. II). Esto nos llevaría a una nueva valoración del estilo, la forma y la técnica desde un arte como modo de relación. El *medio homogéneo* sobrevuela toda la producción literaria de Lukács desde su primer escrito dedicado al cine, siendo un concepto que ha ido acompañando su obra de análisis estético y del que se ha hecho

muy poco eco en el mundo académico, lo cual ha permitido una equivocación en la teoría por no delimitar este aspecto, y en muchos casos hablarse con unicidad de fenómenos muy diferentes.

Una de las categorías que más nos han sorprendido y creemos más productivas para nuestra investigación es la idea de las *unidades tonales emocionales*. En una película podemos encontrar el trabajo de varios artistas, los cuales deciden la fotografía, componen la música o inventan los gestos de los personajes; pero también recursos artísticos del cine como el montaje, que todos amalgamados dan un tono, una pauta ambiental que nos permite entender ese momento y además poder relacionarlo con los demás tonos que van apareciendo en el film. Todo esto se reuniría en un tono global de la obra, que si se consigue nos hace apreciar una película como una experiencia estética cerrada a la que podemos recurrir cuando queramos. *Casablanca* (Michael Curtiz 1942), por ejemplo, es un espacio al que volver para gestionar nuestras emociones y valores dentro de su atmósfera. Es cierto que Lukács se concentra en una clave de sensibilidad, lo cual, como escribe Claramonte, podría ser más preciso si habláramos de *unidades tonales experienciales*, que incorporarían aspectos como la razón o los instintos, que forman también parte de la contemplación de un film. La censura católica siempre pensó sin querer en estos aspectos del cine, ya que creían que cortando los besos, los abrazos apasionados o los cuerpos desnudos de las películas, éstas perdían su valor erótico. En una secuencia de *Cinema Paradiso* (Giuseppe Tornatore 1988)[18], el protagonista es sorprendido por la recopilación de todos estos momentos censurados en una sola película. Lejos de generar un momento erótico, lo que provoca es un instante de atención cuidadosa hacia el cine y lo que supone en cada época. Los besos del diablo católico se convierten en los abrazos de un amigo a través del tono que pueden tomar las imágenes en diferentes contextos. Lukács para explicarlo elige la fotografía de una película como *"Moulin Rouge"* (John Huston 1952) o *"Enrique V"* (Laurence Olivier, 1944), en las cuales, a su parecer, ésta acompaña a la explicación de la época y la narratividad desplegadas en sus historias. También, con su carácter de crítico implacable, pone otro ejemplo de lo contrario con otra película de Olivier, *"Hamlet"* (1948), siendo este caso un error de fotografía al no dar el tono renacentista, que a su criterio requería el film. La categoría de *unidad tonal emocional* se desarrolla en

[18] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=S6t9095OMCQ

diferentes textos, pero donde podemos verlo expresado de forma más aguda es en “El film”.

Otra característica del *medio homogéneo* del cine es su poder de evocación, que es capaz de traernos al presente recuerdos o pensamientos, pero de una forma inesperada y propia. Un gesto, una canción, una palabra, un sonido pueden actualizar en nuestra experiencia estética una idea del pasado. Escribía el cineasta francés, Bresson, que el pitido de un tren podía evocar una estación entera (Bresson 1997), de igual modo una secuencia de imágenes se puede convertir en nuestra magdalena de Proust, como ocurría con la palabra “Rosebud”, pronunciada a la muerte del protagonista en *Ciudadano Kane* (Orson Welles, 1941). El cine además nos obliga, a través de su particularidad artística, a completar el sentido de, en palabras de Lukács, nuestras experiencias como *seres humanos enteros* en una experiencia de *seres humanos enteramente*. En muchos casos este poder de evocación del cine a tenido que ser utilizado en diferentes películas, de tal forma que pudieran salvar un problema de producción, ya sea de presupuesto o de censura. Jaques Tourneur, especialmente con *“La mujer pantera”* (1942), se esforzó por evocar la presencia de la pantera en el *ser* de la actriz a través de sombras o, en otras ocasiones, provocarla con las posturas y los objetos que rodeaban a la protagonista. Esta solución, que Tourneur aplicaba a sus películas de serie B, se parecen a la que Bardem y Berlanga tuvieron que poner en juego para librarse de la censura en películas como *“Bienvenido Mr. Marshall”* (1953).

El cine tiene además, según Lukács, un carácter de *autenticidad*. Esta categoría se puede ver analizada en dos sentidos, por un lado desde una evolución tecnológica que ha ido introduciendo novedades que nos acercaran a experiencias más cercanas a la visión cotidiana de la realidad, como son las proyecciones 3D y de 360º actuales; pero, por otro lado, podemos contemplar como la imagen en movimiento tiene una capacidad de representación, que Lukács la acercaba también al mundo de lo cotidiano. Desde las películas de Méliès a *Avatar* (James Cameron, 2009), se ha intentado buscar la verosimilitud, la cual también ha ido cambiando con el tiempo, y los efectos de credibilidad se han ido transformando. Lukács, en una explicación del valor del realismo, cuestiona negativamente la verosimilitud de una película concreta, en ese momento incontestable como obra maestra del expresionismo alemán, *El gabinete del Dr. Caligari* (Robert Weine 1920). Su crítica se basaba en que el largometraje no

conseguía el aspecto de sueño, siendo los decorados elementos muy presentes como tales en la acción. Es decir una película mide su realismo por la coherencia interna del mundo que quiere explicar, por lo tanto, para Lukács *El mago de Oz* (Victor Fleming, 1939) sería realista en la medida en que consiga hacernos creer que el mundo que vive Dorothy es un mundo creado por su mente, desde la verosimilitud de la creación de la imaginación de una niña. El filósofo húngaro defiende una definición del realismo en el arte muy alejada del realismo socialista promulgado por Stalin. En otro sentido la autenticidad se puede usar incluso, como en el caso de un maestro del medio homogéneo cinematográfico como Ernst Lubitsch, para el humor. Un ejemplo concreto es el inicio de *Ser o no ser* (1942)[19], donde creemos que un personaje es Hitler hasta que ante el estupor de unos militares se presenta en su despacho y dice "¡Heil yo!", momento en el cual nos damos cuenta de que no es Hitler y que el espectador está asistiendo al ensayo de una obra de teatro.

Sabemos que el uso del cine ha servido para apoyar ideologías muy diversas. Se ha defendido el nazismo con películas como *El triunfo de la voluntad* (Leni Riefenstahl, 1934), los valores revolucionarios *desde El acorazado Potemkim* (Sergéi Eisenstein, 1925) o la causa del Bando aliado en la Segunda Guerra Mundial con la serie de documentales *Why we fight* o películas de ficción como *Casablanca* (Michael Curtiz, 1942). Lukács se da cuenta de que la forma cinematográfica puede convertir un film en un contenedor de mensajes ideológicos y que una película en función de cómo esté montada puede cambiar totalmente su discurso, de ahí que se requiera por parte de la teoría del cine una atención cuidadosa a su carácter elástico. La *elasticidad*, como categoría para Lukács, nos habla de la facilidad de cambios de discurso que tiene el cine y que dichos discursos pueden ser modificados, incluso con un mismo material fílmico. Esto mismo hicieron los Soviéticos remontando *Metrópolis*: colocando, mediante el montaje, el final de la película al principio, de tal forma que una obra conservadora, a su parecer, que promulgaba la reconciliación del patrón con los obreros, hiciera emerger un gesto revolucionario de defensa del proletariado frente a la traición del patrón, simplemente colocando el apretón de manos final al inicio de la cinta.

[19] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=-2ENk9n3pXI y https://www.youtube.com/watch?v=t74BL3LNnU8

Otra categoría que se relaciona con la *elasticidad* es la *labilidad*, y que tiene que ver con ese fenómeno, también relacionado con la evocación, que provoca que a la salida de un cine, en algunas ocasiones, pueda parecer que los espectadores han visto películas diferentes. Esto sucede cuando el espectador ve en la película un espejo, ya que el creador quiere que la obra sea completada por dicho espectador. Nunca mejor dicho la película de Andrei Tarkovski *El espejo* (1991), según cuenta el autor (Tarkovski, 1991), provocó que algunas personas pensaran que estaba contando la vida de estos. La *labilidad* del cine permite que los espectadores se adapten, de forma mas sencilla que en otras artes, a sus diferentes expectativas y deseos, permitiendo, en los conceptos de Lukács, mentidas ensoñaciones de la vida cotidiana. La cinematografía de Haneke, Lynch o Kim Ki Duk, muestran claramente la importancia de esta categoría, ya que algunos espectadores son grandes admiradores de sus obras y otros los consideran "engañabobos" o incluso que están enfermos. Más bien estas opiniones están mediadas por lo que McLuhan llamaba el efecto Narciso, donde el espectador no domina el medio y no sabe que lo que ve en la pantalla es un reflejo de sus miedos, de sus anhelos y de sus expectativas.

Quizá la aportación más original, y que nos abre una nueva perspectiva ontológica de investigación dentro del cine, sea la categoría de *ser-niño*, que denominaremos *ser-infancia*. Parte de que el cine es el único arte que representa a la infancia con existencia plena y singularidad, ya que el reflejo *desantropomorfizador*, permite hacer emerger a esta "como ser en sí". En otras artes como la literatura o la pintura, la representación de la infancia siempre está mediatizada por el mundo adulto del creador, sin embargo en el cine la infancia toma cuerpo en el actor-infante. Esta categoría permite trasladarse, podemos abrirla, a otro tipo de existencias en el cine, las cuales pueden provocar investigaciones muy innovadoras para el cine. Un ejemplo podría ser el reflejo del *ser-animal*, que cineastas como Albert Lamorisse o Bresson han llevado, acompañado del *ser-infancia*, a su máxima expresión. También podría abrirse una reflexión a la representación del *ser-humano* con películas como "El hombre elefante" (1980) de David Lynch.

Con esta explicación, proponemos que una estética fílmica tan fértil debe volver a ponerse en juego y no sólo para un análisis del cine realista o histórico. El esquema del doble reflejo nos permite definir la forma y la técnica cinematográfica desde una

perspectiva fuera de dualismos, recuperando el concepto de *mímesis* para el cine. También creemos que no perder de vista los aspectos de desarrollo de la experiencia estética, que ligan al cine con los procesos tecnológicos y de producción Capitalista, puede traer una visión comprometida con un medio fílmico artístico. Las categorías desplegadas por Lukács abren una hoja de ruta inesperada que nos conduce por caminos inexplorados como los del *ser-infancia*. Parece que el filósofo húngaro rellena algunos huecos que están vacíos de conceptualización en una teoría fílmica sumergida en los paradigmas occidentales de producción capitalista. La diferenciación entre *ser humano entero* y *enteramente*, descubre nuevos aspectos del espectador que no se tienen en cuenta normalmente en el análisis de una película ¿No debería un film hacernos mas capaces como seres humanos o mostrarnos otro modo de ver para que la relevancia del cine pueda ser tenida en cuenta en una investigación? Todos los aspectos éticos de una película no deben separarse artificialmente de los estéticos, por eso Lukács nos invita a tomar partido, a ser espectadores y creadores cinematográficos activos y comprometidos en un continuo de *seres humanos enteros-enteramente*. La *elasticidad*, la *labilidad* o la *evocación* son categorías fílmicas que nos ayudan a tener en cuenta el potencial ideológico y representacional en nuestro repaso de las obras cinematográficas ¿No se hace necesario definir los *medios homogéneos* que acercan las películas a la idea de mercancía? ¿Ver que tipo de reantropomorfización se realiza en el cine nos ayudaría quizá a descubrir los caminos hacia la obra artística? Lukács abre la puerta y nos invita a caminar por nuestros propias reflexiones en una suerte de brecha de paralaje para descubrir nuevos modos de hacer en el análisis fílmico. Desaparecida la Guerra Fría, es necesaria una lectura desprejuiciada de autores que se quedaron fuera de las corrientes de pensamiento predominantes, en tierra de nadie, como Hartmann, Lupasco o últimamente McLuhan. En este espacio está Lukács, que todavía es un autor por exprimir intelectualmente, esperando que recojamos sus herramientas de análisis para que den una nueva frescura y vitalidad a la teoría del cine. Recuperar a Lukács como a Epstein para el cine, desde su lectura directa y no por interpretaciones de segunda mano, nos da la posibilidad de usar con precisión de la estética modal para un medio de alto carácter relacional.

PARTE II

3. LA CRISTALIZACIÓN DE LA "ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL" EN LA ESCUELA

Cada vez se escucha más que el audiovisual, como escribe Lukács sobre el cine, "tiene un «lenguaje» particular que es necesario «aprender» si se quiere tener acceso vivencial a las obras" (Lukács, 1967, Tomo IV p. 130) en este medio. Para las instituciones educativas parece ser que este acceso debería ser "consciente y fundamental" en la escuela, como declaraba, el 21 de septiembre de 2013, el ministro de Educación Cultura y Deportes José Ignacio Wert, cuando anunciaba la importancia para el gobierno de "la introducción en el sistema educativo de la mirada audiovisual, de la cultura audiovisual" (COPE, 2013). El anuncio se acompañaba de una medida concreta: la introducción de una asignatura tanto en Secundaria como en el Bachillerato. El ministro apelaba a la necesidad en nuestro país de una cultura del espectador. La asignatura se llamaría "Cultura artística visual y audiovisual". Este hecho parecería el inicio del ingreso del lenguaje audiovisual en las instituciones de aprendizaje españolas, pero la realidad de 2019 es que en la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) la "alfabetización audiovisual" brilla por su ausencia, dejándose su implementación a la motivación o buena voluntad de los docentes que buscan un encaje de la transversalidad de este aprendizaje. La comunicación audiovisual se convierte en optativa o propia del bachillerato de artes, sin llegar a entrar en una idea de aprendizaje necesario, obligatorio o troncal.

El encaje en la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013) de la "alfabetización Audiovisual" vendría dado desde las competencias (Real Decreto 126/2014, art. 2.2), que tienen un cambio respecto de la LOE (Ley Orgánica de Educación). En las competencias actuales no existe una propia que defina los estándares que debería alcanzar el educando competente en lenguaje audiovisual, más bien se distribuye por otras competencias y, a juicio de los propios docentes (Gabinete de comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2015), no de forma clara. Estaría diseminada de algún modo en todas, pero de forma transversal. De hecho, la única vez que se nombra la "comunicación audiovisual" en el espacio de las disposiciones generales del desarrollo de competencias, que corresponde a la Orden ECD/65/2015, es en la competencia básica de comunicación lingüística: "Desde la oralidad y la escritura hasta

las formas más sofisticadas de comunicación audiovisual o mediada por la tecnología, el individuo participa de un complejo entramado de posibilidades comunicativas gracias a las cuales expande su competencia y su capacidad de interacción con otros individuos" (Orden ECD/65/2015, LOMCE).

El interés institucional y de la sociedad en España por la "alfabetización audiovisual", parece que es más grande, de hecho, existen propuestas con la firme intención de generar prácticas educativas que se integren en nuestros sistemas de aprendizaje. El ICAA (Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales) ha propuesto unos premios de "alfabetización audiovisual" en la escuela (Orden ECD/2657, 2015) y , además, puso a disposición de todas las personas que precisaran de información sobre éstos proyectos, una base de datos con los proyectos más interesantes (https://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/cine/promocion/educacion-audiovisual/proyectos-alfbetizacion.html) . Incluso el Plan Estratégico General 2012-2015 de la Secretaría de Estado de Cultura definía como su estrategia 17 "Desarrollar políticas encaminadas a mejorar la recepción, comprensión y valoración por la ciudadanía de las obras y contenidos cinematográficos y audiovisuales en tanto que medios contemporáneos de comunicación social y expresión artística" (Secretaría de Estado de Cultura, 2012), además el desarrollo de dicha estratégica hacía hincapié en la importancia de la formación de un pensamiento crítico hacia los medios audiovisuales para la infancia y la adolescencia.

Parecería claro que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se preocupaba por la implementación de una pedagogía de la comunicación audiovisual dentro de las instituciones educativas oficiales, pero dicha reflexión está muy lejos de los resultados que se desarrollan en los centros.

La situación parte de que algunas organizaciones como el OCTA (observatorio de contenidos televisivos y audiovisuales) (http://www.octa.es/index.php) siguen peleando por una pedagogía en la sociedad en torno a la comunicación audiovisual, las asociaciones de padres y madres y las familias muestran su preocupación continua por los medios audiovisuales y por su limitación educativa ante el desconocimiento del propio lenguaje (VV.AA., 2016). Un ejemplo más de esta preocupación social es la propuesta de "La ciudad de los niños" (un grupo de trabajo de la organización Acción

Educativa), celebraba en 2012, el "VII Encuentro Ciudad de los niños: Ciudad, Infancia y Medios de Comunicación", donde destacaban la necesidad de las nuevas alfabetizaciones (La ciudad de los niños, 2012). Surgen proyectos de "alfabetización audiovisual" como Cine en Curso (http://www.cinemaencurs.org/es/node/1) o continúan experiencias tan interesantes como Drag Magic (http://www.dracmagic.cat/), fundada en 1970 y que desarrolla un proyecto cooperativo para fomentar y divulgar el estudio de la cultura audiovisual a partir de practicas pedagógicas en Cataluña. La Unión de Cineastas organizó en octubre de 2015, dentro de los ciclos "La sala de los cineastas" unas jornadas para hablar de los proyectos y estrategias para abordar la "alfabetización audiovisual" en las aulas y un largo etcétera de iniciativas que relacionan la comunicación audiovisual con la educación institucional. Estos son algunos de los ejemplos de cómo el interés por la "alfabetización audiovisual" se derrama por el Estado español, atravesando a colectivos sociales muy dispares.

Y no sólo eso, en estos momentos, la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España[20], en colaboración con otros organismos y organizaciones, está impulsando la idea de que la enseñanza del lenguaje audiovisual tiene que ser una parte fundamental del aprendizaje institucional, haciendo incidencia en el cine como arte. Esta institución ha creado ya, en colaboración con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, un portal educativo de cine español (MECD, 2017). La "Academia" plantea además que, a través del Plan Cultura 2020 (MECD, 2017), el gobierno cree un programa de "alfabetización audiovisual" dentro del proyecto "Educación para el Cine. Cine para la Educación". Además, esto se hace más urgente cuando la mayoría de los docentes siguen pensando que no ven un encaje claro de la "alfabetización audiovisual" en el currículo actual (Gabinete de comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2015). Es interesante destacar que en 2019 la "Academia" ha publicado un libro titulado *Cine y educación* (VV. AA., 2019), que intenta dar respuestas a esta situación de desamparo.

Muchos estamentos están también mirando fuera de nuestras fronteras y se fijan en proyectos de "alfabetización audiovisual" en la escuela, como el impulsado por Alain Bergala (2007) en Francia o las propuestas educativas nórdicas, que han podido

[20] La Academia ha publica un monográfico sobre el tema en la revista *ACADEMIA*, además ha impulsa unas guías didácticas para docentes.

introducir la enseñanza del audiovisual en las aulas con buenos resultados. Como plantea Leo Pekkala, director del MEKU (Departamento de Educación Mediática y Audiovisual del Instituto Nacional Audiovisual de Finlandia): “La educación mediática en Finlandia es buena y bastante avanzada comparada con otros países. Nuestro éxito se basa en que a nivel de políticas educativas se menciona y se promueve, es entendida como una habilidad ciudadana y como una de las competencias del futuro” (Montero, 2017). Cuando se habla de educación mediática no solo se entiende como aprender a entender los medios de comunicación, sino también a tener una actitud crítica hacia estos y además una capacidad creativa para poder hacer un uso responsable de estos.
¿Cuál es el motivo de que no cristalicen estos proyectos educativos en la escuela pública? En resumen, la preocupación social existe, hay un intento de impulsar medidas desde las instituciones y parece también que la comunidad educativa está interesada en el audiovisual desde sus diferentes actores (docentes, familias y educandos). Entonces, ¿Por qué existen tan pocos ejemplos proyectos de alfabetización en la escuela, y mucho menos en centros públicos en horario lectivo?

Si escuchamos a los docentes, éstos manifiestan en un 69,4 % que es importante o muy importante la falta de formación en la escuela española para la implantación de una “alfabetización audiovisual” (Gabinete de comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2015), aunque existe un Plan de Cultura Digital en la Escuela de 2013 impulsado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En el Marco Común de Competencia Digital del Docente (INTEF, 2017) se desarrollan las competencias audiovisuales que deberían tener los docentes, que son desde el manejo de vídeos para sus clases hasta el fomento de la creación audiovisual y el aprendizaje de algunos dispositivos. Esto choca con el sentimiento de preparación de los docentes y con su práctica cotidiana, ya que sólo el 33,2 % de los docentes declara hacer un uso frecuente del audiovisual en sus acciones pedagógicas. Podría parecer que el problema viene también de la falta de recursos, pero el 78% considera que la infraestructura de sus escuelas es buena o muy buena (Gabinete de comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2015). Así, el uso del audiovisual en la escuela se convierte en algo voluntarioso más que en un marco pedagógico a aplicar, dificultando el desarrollo de un proyecto de alfabetización común. En otro sentido, pero no menos importante, los docentes no consideran en su mayoría que el audiovisual forme parte de una práctica común en la escuela. En consecuencia, el 83 % considera que la

“alfabetización audiovisual” no forma parte del currículo obligatorio, el 93% lo define como un contenido transversal y el sólo 16% de los docentes de primaria ve el estudio del audiovisual como una materia que se imparte como contenido relacionado (Gabinete de comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2015).

Por todo esto, nos sorprende el caso de Trabenco, un colegio público de Leganés (Madrid), el cual lleva 10 años realizando un proyecto de “alfabetización audiovisual” llamado “Educar la Mirada” (Trabenco, 2019). Dicho proyecto se organiza en horario lectivo, a través de talleres semanales de hora y media, y es parte del desarrollo curricular de los educandos. Ha sido premiado, como ya hemos contado, con menciones de honor en dos de las ediciones del concurso de “alfabetización audiovisual” del ICAA y forma parte de la base de datos, que esta misma institución tienen con los proyectos de “alfabetización audiovisual” más destacados de España. Además este colegio ha sido invitado a explicar sus experiencias pedagógicas audiovisuales a diferentes foros institucionales o llamados por organizaciones del ámbito audiovisual o pedagógico. Y aquí surge el interrogante que resume esta parte de nuestra investigación: ¿Por qué en esta escuela pública es posible la implementación curricular de un proyecto de “alfabetización audiovisual”?

No pretendemos, en ningún caso, hacer una investigación que apoye la idea de que los colegios públicos tengan que ser como nuestro objeto de estudio. Nuestra idea es sacar los elementos que hacen emerger este proyecto y describir el contexto que lo permite, de tal forma que podamos entender lo que facilita procesos concretos, para valorar finalmente la posibilidad de una “alfabetización audiovisual” en la escuela. Es verdad que esta escuela, y no sólo en su proyecto de “alfabetización audiovisual”, parece como la aldea de Astérix, una ínsula pedagógica, un reducto de prácticas educativas innovadoras que no se deja romanizar; pero tampoco creemos que la alternativa tenga que ser sólo para Galos. Es cierto que las soluciones pedagógicas no pueden ser fórmulas, deben acercarse a propuestas de contexto que entiendan la realidad en la que se intentan aplicar; sin embargo, si parece socialmente necesaria la “alfabetización audiovisual” en la infancia ¿por qué no se hace efectivo? Esta reflexión nos ha llevado a pensar que, como diría un imaginario Marco Polo en *Las ciudades invisibles* de Calvino, “si quieres saber cuánta oscuridad tienes alrededor, has de aguzar la mirada para ver las débiles luces lejanas” (Calvino, 2015).

Desde este planteamiento surgen diferentes interrogantes y estrategias para resolverlos: ¿Por qué en este colegio se puede dar este proyecto? Nos parece imprescindible sacar el repertorio de elementos que hacen posible la "alfabetización audiovisual" en la escuela ¿Cómo influye el proyecto educativo en el desarrollo del proyecto? Cuando una experiencia emerge como efectiva es necesario descubrir el conjunto de normas que da el objeto de estudio para definir sus modos de hacer ¿Cómo afecta a la comunidad educativa el desarrollo del proyecto? También es importante descubrir el efecto que provoca este proyecto, de cara a una mayor fertilidad en el análisis ¿Tiene cabida este tipo de proyectos en la LOMCE? En ocasiones se culpa a las leyes educativas del desarrollo deficiente de las prácticas pedagógicas, pero cuando emerge una excepción en los modos de hacer, como en el caso de Trabenco, quizá influyan otros factores en la ejecución de acciones educativas concretas ¿Por qué no existe este tipo de proyectos en otros colegios? En esta pregunta, para ajustarnos a nuestra investigación, simplemente se esbozará una respuesta, ya que excede el estudio de caso que hemos elegido como metodología y que explicaremos más adelante.

Nos hemos dado cuenta de que el perfil de las familias son mayoritariamente personas interesadas por el proyecto educativo y concienciadas con un nuevo modelo pedagógico, lo cual ayuda a la consecución, en este caso, del proyecto de "alfabetización audiovisual". El que su proyecto educativo sea a partir de proyectos, sin exámenes y sin notas[21], es también aceptado por las familias sin ningún conflicto, lo que explica el nivel de conocimiento del centro de las personas que lo solicitan.

Después de todo lo planteado, es momento de desarrollar nuestra investigación y de descubrir, en nuestro objeto de estudio, cómo emerge la posibilidad de un proyecto de pedagogía audiovisual y cuales son sus características fundamentales para esta cristalización concreta. Utilizaremos, cómo ya hemos explicado anteriormente, un análisis que partirá del pensamiento modal, con lo cual nos dispondremos a explicar en primer lugar lo efectivo, que nos dará lo que el proyecto "Educar la mirada" es en sí, lo que de hecho ocupa el *paisaje* del centro educativo; después, nos dedicaremos a lo necesario, que sería el repertorio de elementos que organizan el modo de relación que define a esta como una experiencia audiovisual en la escuela; y para finalizar

[21] Que no haya boletín de notas no significa que no existan mecanismos de evaluación, como es el caso de un boletín cualitativo en lugar de cuantitativo y otros tipos de devolución de los resultados de aprendizaje.

explicaremos lo posible, es decir las disposiciones que se ponen en juego para que el proyecto sea practicable.

3.1 **Lo efectivo: Cómo cristaliza el proyecto de "alfabetización audiovisual" en la escuela "Educar la mirada".**

El colegio público Trabenco está ubicado en Leganés, población periférica de Madrid, y en este año cumple sus 46 años. Es un colegio de línea 1 (una clase por curso) y lo integran los tres cursos de infantil y los seis cursos de primaria, con lo cual tienen 9 clases. Los ratios de la comunidad de Madrid mantienen las clases en 25 personas, salvo casos ocasionales de adaptación de los centros a situaciones especiales que la comunidad puede obligar a ser 30 (BOE, 2012). El colegio tiene un proyecto educativo donde la participación de familias es fundamental y donde la organización asamblearia es la base de la toma de decisiones (Trabenco, 2019). Se organizan por comisiones de trabajo que forman docentes y familias. Sus 6 principios de identidad son: libre expresión y creatividad, actitud crítica responsabilidad y solidaridad, valoración de la diversidad, aprender investigando y gestión democrática y participativa (Trabenco, 2019). Sus objetivos generales son:

"1) Formar personas con recursos, autónomas, con mentes curiosas, reflexivas, capaces de aprender por si mismas.

2) Desarrollar prioritariamente los contenidos relacionados con valores y actitudes sobre los puramente académicos, con especial hincapié en el valor del grupo y en el respeto a la diferencia

3) Desarrollar un ambiente agradable y satisfactorio para todas las personas que conforman la Comunidad Educativa.

4) Fomentar la comunicación, el respeto y la convivencia entre todas las personas que asisten al centro.

5) Establecer mecanismos organizativos compartidos, colaborativos, negociadores, abiertos y críticos entre padres/madres y profesorado.

6) Potenciar una escuela abierta que suponga vivenciar el entorno natural y social y el establecimiento de relaciones con estas realidades." (Trabenco, 2019).

En su método de evaluación no se utilizan ni exámenes, ni boletines de notas. Tienen evaluación continua a través de la observación directa del alumnado en su actividad individual o grupal y en distintos contextos, diario de clase tanto del alumnado como del claustro, registro de observación, entrevistas personales con alumnado y familias, asambleas de clase, de familias y generales.

3.1.1. Origen y Desarrollo del proyecto "Educar la Mirada": ¿qué se pretende?

El proyecto "Educar la Mirada" surge, como nos explica Marisa Víctor (antigua profesora y una de las personas que pone en marcha la iniciativa), de la inquietud de las familias y docentes de 2º ciclo, las cuales iniciaron un debate sobre si el audiovisual educa. Del debate salieron muchas conclusiones, pero una evidente era que quedaba claro que audiovisual educa, aunque no sabían ni cómo ni en qué sentido. Lo interesante del inicio del proyecto es que nace del debate dentro de la comunidad educativa y que se resuelve en una acción pedagógica concreta, ya que deciden iniciar un taller de "alfabetización audiovisual", intentando involucrar a familias y a docentes para generar una investigación y experimentación sobre la comunicación audiovisual. La pretensión era intentar que los educandos profundizaran en el medio y que pudieran reconocer las estrategias técnicas y creativas para tener un conocimiento pleno de su lenguaje. En este sentido, tanto Marisa Víctor como Mariano García (Presidente del AMPA), nos han manifestado que al igual que en otros lenguajes, como el teatro, los niños y niñas eran capaces de interpretar y hacer una crítica de obras artísticas, con el audiovisual quedaban fascinados y no iban mucho más allá de si les gustaba o no lo que visionaban. Con estos intereses comienza el taller de "alfabetización audiovisual" que se suma a otros talleres y que se dirigen a 2º y 3º de los ciclos de primaria, se hacen con grupos interciclos mezclados de los cuatro cursos (3º, 4º, 5º y 6º) y en las tardes de los miércoles. Este es el germen, que luego cristalizará en una idea de proyecto de centro que se desarrollara hasta nuestros días, el cual ha ido incorporando dinámicas y herramientas educativas en función de lo que iban descubriendo en el desarrollo de las experiencias que iban realizando. Cómo figura en la página del centro escolar

(Trabenco, 2019)[22], se desprende una preocupación por la sociedad de las pantallas y por las herramientas de análisis, lo cual les hace insistir en tres aspectos: actitud crítica, conocimiento de las alternativas y creatividad. En este sentido introducen desde el principio lo actitudinal, la idea de que hay alternativas audiovisuales que no se conocen y el aprendizaje haciendo. Además, como escriben en su página web, sus intenciones son: Desarticulación del lenguaje audiovisual, producciones a través del conocimiento adquirido (debates, investigaciones, salidas y encuentros con profesionales), generación de criterios creativos propios (producción y distribución) y naturalizar el debate audiovisual dentro de las familias (Trabenco, 2019)[23].

El nivel de organización autónoma es muy grande y esto le ha permitido al colectivo dar soluciones propias a problemas de la escuela pública. Los conflictos en torno a la celebración de cumpleaños se han solucionado celebrándolos en el cole, el tema de la mala alimentación en los recreos se ha solucionado con una actividad en la cual cada día un educando trae fruta para el resto de sus compañeros, no tienen libro de texto como guía de aprendizaje, usando múltiples fuentes, y el material necesario es común y se gestiona a través de una cooperativa.

3.1.2. Etapas

En el curso 2010/2011 empieza el proyecto como una actividad interciclo de creación que llaman “Las botas del gato”, como nos cuenta David Fernández (actual director del centro y participante de este taller), intentando provocar una experiencia parecida a las que ya se habían hecho en relación a otros lenguajes trabajando con un texto recurrente. En este caso eligieron el cuento *El gato con botas*, el cual daba juego porque algunos lo conocían y otros no, además se podía interpretar desde las diferentes versiones que manifestaban conocer los educandos. La acción pedagógica consistió en una investigación en relación al audiovisual y con la recreación del cuento desde diferentes formatos y técnicas audiovisuales: Ficción, telediario, *stop motión*… Se crearon cuatro grupos que tras la discusión colectiva sobre la narración crearon varias piezas

[22] http://www.trabenco.com/index.php/audiovisuales/comienzos
[23] http://www.trabenco.com/index.php/audiovisuales/intenciones

audiovisuales que daban una nueva visión sobre cuento, de hecho, en algún caso el relato fue simplemente un disparador para hacer un *stop motion* sobre unas chanclas viajeras. Los educandos manifiestan un especial interés por la visita al centro y su charla sobre la creación audiovisual de Gerardo Olivares (*Director de "Entre Lobos"*). Sorprende que chicos y chicas que ya están fuera del centro se sigan acordando incluso de lo que contó Olivares en sus encuentros. Al acabar el curso el proyecto en un principio se llamo "Silencio se rueda".

Al año siguiente, curso 2011/12, la reflexión giró en relación a que parecía que habían centrado su interés en la producción de ficción y que habían copiado los modos de producción capitalistas, limitando el sentido de la creatividad en la escuela, donde no existían los intereses comerciales que la industria del cine busca. Decidieron indagar en funciones que pudieran tener sus necesidades e inquietudes como centro de la creación. Así, como cuenta Marisa Víctor, surgieron del debate con los educandos cuatro posibles funciones: Epistemológica, epistolar, de autoreflexión y creativa fuera del cine. Estos planteamientos son reconducidos por los docentes y las familias participantes del taller ante las inquietudes de los educandos. La epistemológico surge de la idea de si el audiovisual puede servir a la ciencia (herramienta de conocimiento), la epistolar aparece ante un proyecto de centro de buzón interno que podría ampliarse a cartas audiovisuales (herramienta comunicativa), la auto reflexión parte de un debate interno del centro sobre como se tratan las instalaciones (función reflexiva) y la creativa porque algunos educandos manifiestan que si el cine es arte no entienden la diferencia con el vídeo arte (herramienta artística). Mariano García nos cuenta que siempre intentan investigar para aportar desde las familias ideas a los talleres, de ahí sale por ejemplo la inspiración en otras propuestas ya realizadas en las que investiga la comunidad adulta para integrarlas si fuera necesario. En este caso se aportan: El carteo audiovisual entre Erice y Kiarostami, el tren de Medvedkin, la experiencia de EnterArte con la visita de la vídeo-artista María José Ollero o el uso de la cámara superlenta para la visión de una acción con detalle. No tenemos espacio para explicar toda la riqueza del proyecto, pero nos parece relevante en la explicación ilustrar con un ejemplo la fertilidad de estas dinámicas y como los educandos se enriquecen y llevan el audiovisual a lugares insospechados. En el grupo de autorreflexión decidieron tratar audiovisualmente cómo quedaba el centro a la salida. Hicieron grabaciones, pero una en concreto tuvo como protagonista a una chaqueta que nadie recogía y que todos los miembros de la

comunidad educativa saltaban y esquivaban sin colocarla. Esto sirvió para una reflexión de toda la comunidad y inesperadamente una niña recogió el ejemplo y en una clase en la que estaban trabajando micro relatos realizó el siguiente, "Historia de una chaqueta":

"Estoy tumbada y sola en el suelo.
La gente me pisa, me da patadas, me esquivan, no me hacen ni caso.
Madres, padres, niños, hasta profesores.
Pero al fin alguien se da cuenta y me cuelga en el perchero.
¡¡Qué vida!!".
(Lúa, 9 años)

Esto demuestra la fertilidad del audiovisual para la escuela, herramienta que necesita ser investigada para un uso más profundo y enriquecedor de las experiencias de aprendizaje.

En el curso 2012/2013, comenta Mariano García, les pareció necesario abordar el cine desde un punto de vista histórico y teórico. Lo titularon "Exploradores del cine". Para aunar estos dos intereses decidieron crear una experiencia de creación en relación a los problemas estéticos del plano y a los orígenes del cine. La propuesta que realizaron, fue la de colocar a los educandos en las mismas condiciones creativas que los hermanos Lumière y de G. Méliès. En este sentido se remiten a la experiencia documental del director Lars Von Trier *"Las cinco condiciones"*, ya que pusieron condiciones creativas a los educandos para que cada uno desde su sensibilidad, capacidad o singularidad pudiera introducir sus intereses. La acción pedagógica consistía en un taller de creación audiovisual de *planos Lumière* y *trucos Méliès*. En la primera parte visionaron los trabajos de los hermanos Lumière, También la primera filmación española: "Salida de la misa de doce de la Iglesia del Pilar de Zaragoza", rodada por Eduardo Jimeno Correas (1896). Fue muy interesante el visionado de algunas piezas del proyecto colectivo *"Lumière y compañía"* (19959, donde diferentes directores del mundo hacen su *plano Lumière* con la cámara originaria. Al final se contempló una selección de fragmentos de películas como *"Miel"* (Semih Caplanoglu, 2010), *"¿Dónde está la casa de mi amigo?"* (Abbas Kiarostami, 1987), *"Bebés"* (Thomas Balmès, 2010), *"Nanuk el esquimal" (*Robert Flaherty, 1922)… Con esta selección se pretendía también desarrollar un trabajo con familias en casa. Tras estos visionados los educandos se

lanzaron a grabar sus *planos Lumière* con las siguientes condiciones: 45', plano fijo, mudo y en blanco y negro. Esto dio lugar a debates teóricos sobre el plano y sobre la creación audiovisual, porque esta estructura de taller permitía el desarrollo de una idea personal, pero con el uso en la elaboración de la obra del aprendizaje cooperativo.

En la segunda parte de ese año, se trabajó también con los trucos audiovisuales de Méliès, lo cual dio juego a que los educandos pudieran elaborar transformaciones, desapariciones y múltiples formas de acercar el cine a la magia. Es interesante ver que en esta parte también aparecen los elementos de la creación de la parte anterior, aunque en este caso para hacer los trucos haya que fragmentar el plano, introduciendo en el fondo un truco de montaje, con lo cual también aparece este concepto de forma natural en el discurso de aprendizaje.

En el curso 2013/2014 deciden trabajar el tema de los sueños y el cine. Se siguen manteniendo los mismos esquemas de talleres pero se introduce el carácter de lenguaje y de repertorio artístico. Al mismo tiempo empieza, tras un debate en torno al momento en el que debería empezar la "alfabetización audiovisual", un taller, con alumnas de 2º y 3º de infantil además de con 1º y 2º de primaria, de las mismas características que el de los ciclos mayores, aunque adaptado a sus intereses e inteligencias. El debate de la oportunidad de asomarse al audiovisual en edades tan tempranas, se resuelve afirmativamente al descubrir, hablando con los niños y niñas, que su acceso a propuestas audiovisuales era pleno a través de la televisión, el cine o internet. Esto reveló que las piezas y formatos con los que se relacionaban, en general, eran del mismo tipo y muy relacionados con productos *mainstream*, lo cual significaba que ya en edades tan tempranas se está generando un currículo paralelo de aprendizaje de consumo de la industria cultural. En este sentido se eligieron como temas del taller de los más mayores el surrealismo y del taller de los pequeños los sueños, sobre los que se trabajo en función de los intereses que iban aportando los educandos. Se intentó ver cómo el audiovisual, en palabras de Erice, puede devenir lenguaje, cómo puede tener rango de escritura y cómo el cine nace de la interpretación del mundo y esto introduce una componente de ficción y de autonomía.

En los talleres de segundo y tercer ciclo, el surrealismo les permitió adentrarse en el arte a través de un lenguaje concreto y poder utilizar lo onírico como recurso

creativo; al mismo tiempo supuso una investigación sobre el movimiento surrealista. La primera propuesta consistió en dar a los niños un cuaderno, *El cuaderno de los sueños*, donde en principio había que anotar voluntariamente sus experiencias oníricas con el fin de desentrañar el lenguaje de éste. El sueño se convirtió en tema de debate y de relatos que poco a poco fueron transformando el cuaderno en una herramienta de recursos artísticos, ya que al intentar reflejar los sueños empezaron a introducirse diferentes técnicas como el collage y ocurrencias que vinieron de la aparición del soñar despierto en la reflexión. También se visionaron obras de diferentes autores del movimiento surrealista para poder tener una referencia creativa y además de dar pie al conocimiento histórico y repertorial de dichas obras. Este movimiento artístico permitió poder dar relevancia, dentro de un contexto de creación, tanto a autoras, normalmente marginadas en la historia del arte, como autores españoles. Se vieron fotografías, collages, pinturas o esculturas de Chagall, Dalí, Grete Stern, Hannah Hoch, Magritte, Man Ray, Miró, Raoul Hausmann, Renau, Leonora Carrington, Remedios Varó, Ángeles Santos o Dora Maar.

En el apartado audiovisual recurrimos a fragmentos de películas surrealistas fruto de la colaboración entre Salvador Dalí y Luis Buñuel *Un perro andaluz* (Luis Buñuel, Francia,1929) y *La edad de oro* (Luis Buñuel, Francia,1930), También se visionaron momentos de películas de los Hermanos Marx, en un intento de ver cómo el surrealismo se colaba en obras de carácter más comercial, o las incursiones de Dalí en el cine como la película de animación *Destino* (Dominique Monféry, EE.UU., 2003), en la que este colaboró con Walt Disney. Todo ello en la dirección de poner en un camino, luego posteriormente libre, un patrón para poder utilizar con sus intereses.

Se propuso un trabajo en torno a la exposición "El surrealismo y el sueño" en el museo Thyssen-Bornemisza, en el cual se hizo hincapié en intentar ver cómo esas obras, incluyendo fragmentos audiovisuales de artistas como Man Ray, nos afectaban emocionalmente y qué recursos podrían servir para la expresión de las ideas que querían transmitir los educandos; además de la posibilidad crítica que podía tener el arte en un contexto social concreto. A partir de aquí se usaron tres

técnicas de creación surrealista: el cadáver exquisito, la escritura automática, y la escultura casual. De esta experiencia artística surgieron tres obras colectivas: la elaboración de un ser extraño a través de la pintura, un mural de expresión libre en papel y una escultura fruto de la acumulación de los elementos que iban superponiéndose con los intereses de cada autor. De la reflexión sobre estas obras surge la idea, ya sí audiovisual, de generar un una película-cadáver exquisito-libre-casual con la acumulación de los fragmentos autónomos que iban a desarrollar cada alumno con una idea que consideraban surrealista por ellos mismos. El resultado es una historia de fragmentos oníricos, absurdos o mágicos que dejan al espectador la labor de crear una interpretación global. Además en cada fragmento individual los compañeros del taller ayudan a la elaboración de este, de tal forma que sigue siendo un trabajo colectivo. Esto nos saca de una interpretación impuesta en los productos *mainstream* e introduce en la obra un carácter crítico.

Además en este año se sumó una nueva experiencia audiovisual, ya que dentro del proyecto educativo general del centro existe una actividad que se repite durante todos los años en sexto. Se trata de un intercambio con otro colegio, que en los últimos años se ha venido realizando con la escuela Winterhude de Hamburgo, el cual tiene un modelo educativo en consonancia con el colegio público Trabenco.

Dentro de las actividades que se realizan en Leganés con los niños y niñas de los dos colegios se han incluido unos talleres de creación artística colectiva. Con ellos se pretende llegar a una comunicación a través de otros lenguajes, en este caso estéticos. Los lenguajes que se eligieron fueron la danza, las artes plásticas y la experiencia audiovisual. En esta última es donde se ha incluido el proyecto de audiovisuales, que a través del dispositivo cinematográfico pretende, en este caso, generar obras colectivas que mostrarán las diferentes sensibilidades culturales de las niñas que participaban en la actividad. El taller consistió en dos sesiones de hora y media, donde se trabajaba con grupos de más o menos 12 niños. En la primera sesión se dieron las pautas y se configuraron las necesidades creativas y la siguiente la dedicamos al gesto creativo. Con todas las aportaciones de los grupos creamos las piezas audiovisuales colectivas.

Eligieron como tema, para centrar las creaciones, la transformación como elemento común a las expectativas y certidumbres que los niños y niñas manifestaban en relación al intercambio. Todos en el debate tenían la idea de cambio de mirada por medio de la convivencia con personas de otras culturas y entornos sociales. Elegimos[24] dos patrones de intervención audiovisual colectiva: por un lado el *stop motion* y por otro la transformación de objetos a través de su lanzamiento hacia el fuera de campo y la recogida de otro objeto lanzado desde este. El resultado fueron dos piezas donde intervinieron grabando, organizando la puesta de escena, eligiendo los objetos de transformación, etc…

Con el taller de los más pequeños se pretendió trabajar con sus sueños y la magia del cine intentando hacer realidad éstos a través del uso del *chroma key*. Así, los niños tras ser grabados delante de una sábana azul luego se contemplaban con asombro en la pantalla volando, en una gran catarata, en un volcán o convertidos en grandes gigantes; al mismo tiempo que nos adentrábamos en el carácter mágico que toma la imagen manipulada. También hubo un acercamiento a los orígenes del cine y a su técnica a través de la elaboración aparatos que convierten la imagen estática simple en una compuesta o dinámica como el taumátropo o el zoótropo.

Se provocó también un primer acercamiento al medio audiovisual a través de juegos con el zoom de la cámara: una niña aislaba partes del cuerpo de algún compañero escondido tras una sábana o partes de la clase y estas eran proyectadas en una pantalla del aula, de tal forma que se convertía en un reto para las niñas saber qué parte o lugar era. De este modo surgía el interés por el audiovisual y sus dispositivos como una forma de ocio y como una herramienta que nos muestra partes de lo real donde no habíamos prestado atención. Para finalizar se preparó una dinámica de experiencia creativa que permitiera de nuevo, pero ahora a través de la producción de una obra, introducir los intereses de los niños y además, que fuera una creación autónoma y colectiva. Para ello se usó un patrón de elección y grabación: los niños debían grabar una imagen fija del lugar que eligieran de la escuela, con el motivo que quisieran, y lo tenían que asociar al sonido que prefirieran, de tal forma que el choque de imagen y sonido generara una composición. Es muy interesante cómo en esta simple experiencia salen las diferentes

[24] A partir de aquí nos incluimos en la propuesta, ya que empezamos a dar sugerencias y a intentar utilizar elementos de la estética modal para la realización y análisis del taller de “alfabetización audiovisual”.

inteligencias e intereses de cada autor y cómo incluso los docentes se sorprenden de lo que logran descubrir que tenían dentro algunos educandos, siendo el medio audiovisual un dispositivo que permite mostrar la interioridad. Un niña escoge la imagen de una campana sorda de barro colgada en el patio y le asocia el sonido de las campanas de una catedral, provocando un impacto evocador en el espectador, que le hace sentir la arbitrariedad de algunos objetos. Un niño con trastorno de espectro autista (TEA) coloca el sonido de un río a una imagen de un tobogán, evocando movimientos e incluso la existencia de agua donde no la hay. Esta pequeña experiencia, frugal evocando a Epicuro, se convierte en paradigma de lo que pretende el proyecto de alfabetización, ya que muestra que el audiovisual permite muchas formas de expresarse y que además puede mostrar los intereses autónomos de los niños. La sencillez del plano fijo da la posibilidad de un mayor control de lo que se quiere expresar y permite que se haga practicable que el educando sea el autor, el que ejecuta la obra, al mismo tiempo que la simple elección de un sonido permite una primera incursión autónoma en la elección de montaje. La obra global se compone de los fragmentos que han grabado los niños con ayuda en algunos casos de sus compañeros, si hay elementos que colocar o puesta en escena, teniendo un tema común en torno al patrón de creación, permitiendo una unidad en la proyección a la comunidad educativa.

En el curso 2014/2015 se trabajó con el tema “Los objetos, el muro y reconocer el mundo”. En el taller de los ciclos superiores se tomo como referencias técnicas el fotomontaje y el *stop motion* y como referencia artística la obra del fotógrafo español Chema Madoz y las películas del cineasta checo Jan Svankmajer. La investigación y el visionado de las propuestas creativas de estos dos autores fueron el desencadenante de nuevas ideas y de experiencias afines como el trabajo literario de Ramón Gómez de la Serna con sus greguerías o libros infantiles donde aparecían en sus ilustraciones objetos transformados en otras cosas. De ahí emergieron dos ideas, para un desarrollo en grupos diferentes, una desde el uso del material que nos rodea en el contexto escolar para un *stop motion* y otra desde espacio escolar como lugar de expresión artística.

El primer grupo se centró en los objetos en movimiento y rápidamente apareció como obra recurrente los trabajos en *stop motion* del animador estadounidense Adam Pesapane conocido artísticamente como PES. Este creador ha realizado múltiples obras con esta técnica siendo nominado a los Oscar por *Fresh Guacamole* (2013), una pieza

de menos de dos minutos. Este artista convierte lo cotidiano en campo de descontextualización de los objetos, de tal modo que esos objetos son vistos desde otro lugar, creando un placer estético y sorpresa, como intentaban explicar el propio alumnado. La producción de la obra partió de un juego de cartas que habían elaborado a partir del diseño de tarjetas sobre un objeto que había elegido cada niño. La experiencia consistía en ir integrando tus tarjetas en una estructura en tres actos haciendo participar a tu objeto de la manera que prefiriera cada niño. Al final surgió una historia de aventuras que cristalizó en la elaboración del *stop motion*.

En el segundo grupo, partiendo de la idea del muro como objeto y dispositivo de expresión audiovisual, se organizaron dos experiencias que se apoyaron en el visionado y los planteamientos de varios artistas de Street art, como Suso 33 o Hyuro, que han tomado el *stop motion* como herramienta de dinamización de sus obras estáticas en la pared. En concreto el alumnado se entusiasmó con la obra de Blu y con la serie de piezas *Muto*. Partiendo de esta pasión y del descubrimiento de Alto, un artista que pinta series de nadadores en paredes, que puestos en orden generan un *stop motion* de su movimiento. Se propuso que este autor fuera invitado y trabajó con los educandos en la elaboración de sus piezas en la pared, mostrándoles sus técnicas y sus planteamientos artísticos. Esto provocó una motivación en el alumnado grandísima y propició un trabajo cercano a la obra de un artista, ya que las imágenes que estaban en el muro de Alto eran similares en proceso y elaboración a las de los educandos. A partir de todos estos elementos se decidió hacer una película en el muro con las transformaciones de un huevo en los 8 fotogramas que cada persona fuera elaborando, de tal forma que la película se generaba poniendo todos los fotogramas que los educandos habían pintado en los zócalos del pabellón principal del colegio, creando un *stop motion*. Todos los fragmentos empezaban y acababan en un huevo, con lo cual se consiguió expresar cómo cada niño transformaría éste en lo que quisiera y cómo volvería a su ser. Consecuentemente, la película se llamó *Transformaciones de un Huevo* y sirvió también como posible safari fotográfico, donde cualquiera puede ir fotografiando cada trocito de pared y tener su película en casa para elaborar su *stop motion*.

Otra experiencia fue *Mundo-muro*, donde lo que se quiso fue utilizar una pared como lienzo dinámico en el cual, al estilo del artista Blu, los niños iban interviniendo la pared y haciendo fotos, de tal forma que cada foto permitió hacer un *stop motion* con la

evolución del dibujo pero sin la presencia de los autores en una suerte de percepción de una autocreación del propio muro. Al mismo tiempo se grabó el proceso en vídeo y se vio la posibilidad de crear otra pieza donde en multipantalla se mostraran la elaboración y el fragmento anterior, dando como resultado la muestra de proceso y obra.

En este año se volvió a hacer el taller de experiencia audiovisual para el intercambio utilizando el tema del viaje y el patrón del rebobinado. Los resultados fueron como el año anterior y se volvió a profundizar en la idea del arte como herramienta comunicativa no obstaculizada por el idioma e incluso como posibilidad de aprendizaje de este.

El grupo de los niños de 2º y 3º de infantil junto a 1º y 2º de primaria se dedicaron a intentar integrar el entorno a su creación, al mismo tiempo que se pretendía aprender nuevas técnicas y posibilidades creativas del audiovisual que introdujeran sus intereses. En este sentido se propusieron tres experiencias artísticas que pretendían en primer lugar el reconocimiento del otro, del igual; de ahí, surge la primera propuesta que consistía en hacer la foto que nos interesaba de un compañero y luego construir un collages con todas las fotos de otro compañero, que tocaba azarosamente. Al mismo tiempo esa imagen podía ser intervenida con pinturas o pegatinas geométricas. La segunda pretensión partía del reconocimiento del entorno, la observación del contexto físico del espacio pedagógico. Así el siguiente trabajo consistió en profundizar en la idea de zoom. cada niño elegía el acercamiento hasta su ilegibilidad sobre un lugar del centro y luego practicaba el alejamiento que cada vez nos daba más pistas sobre lo que estábamos viendo, hasta reconocerlo completamente, colocándonos en otra mirada sobre estos objetos o lugares. La última experiencia consistió en elegir una acción para verla hacia atrás en el tiempo, como ellos bautizaron “hacer rebobinados”, esto permitía el reconocimiento físico de los actos y las posibilidades de entender cómo funciona la dinámica de la vida.

En el curso 2015/16 se trato la expresión del viento en el audiovisual, donde los educandos intentaron crear obras audiovisuales con los parámetros de los años anteriores, pero intentando dar vueltas a como reflejar el significado del viento en este medio. En infantil y primer ciclo de primaria ya se había trabajado con el tratamiento del tiempo al hacer “rebobinados”, sin embargo en este año se centraron en el tiempo

audiovisual y su posible manipulación. Se partió de que los educandos pudieran ralentizar, acelerar y congelar la acción de lo cotidiano que desearan.

En el curso 2016/17 se intento jugar con el audiovisual y con otro lenguaje. Se decidió utilizar la poesía y en concreto la atención cuidadosa al mundo del *haiku* japonés. Dentro de esta idea se pidió a diferentes directores de cine que eligieran momentos de películas que fueran importantes para ellos para mostrarlos a los educandos. Después el alumnado creó *haikus* audiovisuales con la idea de hacer un plano que reflejara un instante especial que a ellos les interesara. En infantil, como explicaremos detenidamente, se trabajó el espacio, haciendo recorridos mágicos por el mapa del colegio, de tal forma que los educandos podían elegir de que habitáculo a que habitáculo del centro quería desplazarse a través de las puertas. Se abría una clase y entraban en el comedor, salían del comedor y se encontraban en el baño…

En los cursos 2017/18 y 2018/19 se está desarrollando un taller en los dos últimos ciclos de primaria sobre audiovisual y valores, mezclando este medio con la filosofía. Haciendo una reflexión sobre lo que es ético y no en la vida y en el audiovisual. Dentro de las herramientas pedagógicas del proyecto educativo también están lo que denominan "Las maletas viajeras", que son tareas voluntarias que consisten en una maleta que contiene material y una propuesta de situación de aprendizaje. Hay diferentes tipos de maletas que abracan diferentes materias como inglés, manualidades, periodismo… En concreto, la de audiovisuales se ha puesto en marcha este año con una propuesta de creación colectiva consistente en grabar 30 " de una franja horaria del día, para así construir con todas las imágenes un día audiovisual colectivo con una visión de los instantes personales. También están poniendo en marcha una dvdeteca de aula, para que los educandos puedan adquirir películas y llevarlas a casa cómo lo hacen con los libros.

3.1.3. Dinámicas, métodos y herramientas del proyecto de *"alfabetización audiovisual"*.

Como ya hemos puesto de manifiesto y después explicaremos más detenidamente, los talleres son la base de este proyecto de alfabetización. Además se han nutrido de varias

formas de hacer y herramientas pedagógicas que acompañan todas las actividades del proyecto.

Han utilizado los planteamientos, que nacen de la tendencia de la Bauhaus, que desembocan en el desarrollo del *lenguaje de patrones* de Christopher Alexander. Alexander denominará *lenguaje de patrones*, donde la maestría no está en la habilidad o el genio de una persona sino en el conocimiento de los procesos. Estos procesos los llamaríamos generativos, donde los resultados no son el centro de atención sino los modos de relación que emergen de esta *generatividad*, es decir de los procesos. El ejemplo del *lugar ventana* propuesto por Alexander, es muy clarificador del significado de patrón, ya que este resolvería el conflicto entre participar del exterior de un edificio sin perder la confortabilidad de estar dentro. Una ventana en arquitectura sería un *plano Lumière* en la "alfabetización audiovisual", en un intento de autonomía creativa. De este modo se hace necesario ampliar los patrones situacionales que se repiten en la cotidianidad o cambiarlos para la creación, y al dar importancia a los procesos, el *lenguaje de patrones* nos daría un marco donde las variaciones generarían la autonomía creativa.

Otra herramienta es el "cine en familia", que pretende acercar otras alternativas audiovisuales a las familias desde la reflexión en relación a una pieza audiovisual concreta como "El globo rojo"[25] (Albert Lamorisse, 1956). En su página web explican que:

> "es una apuesta por buscar espacios en familia, preparados y cuidados, en los que pasar buenos ratos con esa magia que solo el cine consigue, estar juntos, conversar… Queda muy lejos ya de este uso habitual de la televisión como aparato permanentemente encendido que nos va sirviendo en bandeja y sin esfuerzo lo que ella decide y nosotros tragamos sin apenas digestiones" (Trabenco, 2018).

Esta herramienta permita la reflexión en familia de forma activa, donde la actitud crítica se convierte en una actividad gratificante que se vive y se disfruta. Otra de las

[25] Anexo 2

herramientas muy interesante es lo que el proyecto denomina “Cine inteligente”. Esta actividad como explican en su proyecto:

> “Pretende ofrecer cada cierto tiempo en el colegio, la posibilidad de compartir una o varias piezas audiovisuales, disfrutando de un posterior diálogo entre personas de edades muy diferentes pues este es un reto importante como comunidad educativa, necesitamos espacios comunes que nos encuentren, que nos enseñen a escucharnos, en los que divertirnos juntas, más allá de planteamientos de actividades en las que las personas adultas vamos como acompañantes de la infancia, o actividades en las que el público infantil parece que no tuviera cabida” (Trabenco, 2018).

Esta actividad también se complementa con el visionado de las propias creaciones del proyecto, lo cual, además, permite también reflexionar colectivamente sobre las obras realizadas en el curso lectivo en el que se hayan realizado.

Al mismo tiempo todo esto se combina con el uso del audiovisual cuando hay un intercambio (actividad que se da en 6º de primaria), ya que permite la mediación de un sistema de comunicación más allá del lenguaje oral. El *stop motion* se convierte, en este caso, no solo en una herramienta de comunicación sino para la comunicación. La idea de la intersubjetividad se complementa tanto con encuentros con profesionales como las salidas, experiencias que hacen el aprendizaje vivencial. La herramienta última que han sumado es una maleta de cine para hacerla como tarea voluntaria en casa, lo cual se relaciona con la idea de un proyecto global de centro, que tiene coherencia con lo que viven las familias en sus hogares.

3.2. **Lo necesario: Conjunto de elementos para el desarrollo del proyecto de “alfabetización audiovisual”.**

3.2.1. Repertorios de organización de centro para la elaboración de talleres.

Los talleres son la herramienta pedagógica fundamental con la que se organiza el proyecto de “alfabetización audiovisual” “Educar la mirada” y son una parte

fundamental de los procesos pedagógicos expresados en el proyecto educativo. En el proyecto que dio pie al premio Marta Mata del ministerio de educación al centro, escriben que los "talleres permiten realizar actividades de manera más diversificada y trabajar en la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias) el respeto a zonas compartidas y materiales comunes" (Trabenco, 2009). Se realizan en todas las etapas del centro menos en primero de infantil, ya que al ser una tarde a la semana este curso todavía mantiene la siesta. El centro comienza el horario lectivo a las 9:30 y termina a las 16:30, con lo cual tienen jornada continua. Intentan mantener grupos pequeños (alrededor de 12 educandos por taller) que pasen por diferentes talleres en el año. Además estos grupos son heterogéneos y organizados con el criterio del claustro, donde se mezclan edades, sexo, cultura, motivación, estilo de aprendizaje, inteligencias, capacidades,… Esto implica que los talleres estén organizados para la diversidad que requiere la complejidad educativa del centro. Se programan por áreas de conocimiento y por el desarrollo de diferentes lenguajes.

Tienen separados los talleres en interciclos por ritmos de aprendizajes e intereses, de tal forma que los cursos de 4 y 5 años de infantil se juntan con los del primer ciclo de primaria, quedando el segundo y tercer ciclo de primaria unidos en grupos para la organización de dichos talleres. A todo esto se debe añadir que los talleres son organizados por docentes y familias, repartiéndose los cometidos, ya que la base didáctica y la relación con el currículo es parte del equipo docente, siendo las familias las que ponen los conocimientos y habilidades en las materias a tratar y los recursos humanos necesarios para la consecución del taller.

Como nos lee Víctor González, profesor de infantil, desde el ejemplo del Plan General Anual del curso 2010-2011, los planteamientos de los talleres que se han mantenido durante los últimos años en el centro responden a las preguntas de ¿Por qué?, ¿Para qué? y el ¿Cómo?:

> "¿Por qué? Las propuestas de talleres suponen el desarrollo de estrategias de trabajo individual y en grupo. Se sustenta en la participación activa, el intercambio y la construcción colectiva del conocimiento en u clima de respeto y de interacción ¿Para qué? Las estrategias a desarrollar se fundamentan en el trabajo cooperativo, reconocer que la construcción conjunta supera los aportes

individuales porque los integra ¿Cómo? Las actividades se desarrollan mediante técnicas que permiten actuar alrededor de la tarea a realizar” —y añade— “pero todas las herramientas y didácticas tienen que tener un sentido dentro de aprender a aprender y aprender para la vida”.

3.2.2. Repertorios para la organización del proyecto de “alfabetización audiovisual”.

Cómo el taller de audiovisuales sustenta el proyecto de alfabetización necesita de un desarrollo didáctico pensado por los docentes, el cual implica que la acción pedagógica debe responder a una situación de aprendizaje. Las características que deben cumplir son la participación activa, que exista un intercambio de pensamientos, que haya una construcción colectiva del conocimiento, que se experimente con materiales y herramientas, que exista apoyo mutuo, cooperación y ayuda entre iguales. La intención es que los saberes sean compartidos por el alumnado con diferentes adultos de la comunidad educativa y, si procede, con personas ajenas a la comunidad educativa que puedan aportar algún aspecto deseado al proyecto. En esto entra la visita de profesionales o las salidas.

El taller de audiovisuales cumple claramente los criterios generales que se pretenden con esta herramienta pedagógica: permite educar para la vida, desde la vida y en la vida, ya que el audiovisual forma parte del quehacer cotidiano de su día a día; Es una aprendizaje funcional, muy motivador para los educandos y con sentido para éstos; aprenden experimentando, haciendo e interactuando con sus iguales, con el uso del diálogo, haciéndose preguntas e hipótesis que se van desvelando en el proceso de aprendizaje.Mariano García nos cuenta que en el proyecto de “alfabetización audiovisual” han intentado llevar a cabo los principales objetivos de los talleres:

1. Fomentar la iniciativa personal y ajustarla a la grupal, potenciando las capacidades de curiosidad, espontaneidad y creatividad.
2. Estimular la imaginación, la exploración y la auto expresión.
3. Favorecer el intercambio y la cooperación en una tarea grupal.

4. Desarrollar la capacidad de observación y reproducción, ajustando la propia acción a la finalidad consensuada.
5. Experimentar con diferentes formas de comunicación y representación utilizando distintas técnicas y utensilios.

El centro cuenta, además, con recursos audiovisuales como cámaras, trípodes, proyectores, ordenadores…, los cuales se ponen a disposición del taller. Además el centro o el AMPA se hacen cargo de recursos que sean necesarios en alguna actividad puntual como salidas a un museo. Además, como ya hemos explicado, que el proyecto se complementa con el "cine en familia", el "cine inteligente" y tareas voluntarias como la maleta viajera que tienen que ser programadas por el docente responsable y ayudado por las familias encargadas del proyecto de "alfabetización audiovisual".

3.2.3. Relaciones con la administración y proyecto educativo para una "alfabetización audiovisual".

Los talleres forman parte de planificación anual del centro y del proyecto educativo, por lo tanto el desarrollo de estos son parte fundamental del quehacer educativo del centro. Así, el proyecto de "alfabetización audiovisual" está introducido en el mismo planteamiento general del centro desde las áreas de conocimiento que implica y su lenguaje. El audiovisual en su análisis y práctica es atravesado por todas las competencias básicas de la LOMCE, lo cual permite un desarrollo de estos aspectos de la ley, aunque al mismo tiempo, al no estar encuadrada en una concreta, implica un gran esfuerzo pedagógico de planificación. Al inicio de curso se hace una justificación en la cual aparecen los horarios, pero además en los objetivos generales de la PGA ya están marcados los fines de las situaciones de aprendizaje. Dentro del desarrollo de las áreas de conocimiento en el proyecto curricular aparecen planificaciones por ciclos o interciclos, que además aterrizan en la programación de aula que tiene cada docente, el cual vuelve a programar por situaciones de aprendizaje desarrollando los objetivos de aprendizaje que se plantean en la LOMCE. Todo esto requiere una gran coordinación de la comunidad educativa, que tiene más fácil despliegue en un colegio de línea 1.

Debemos destacar la fertilidad de los talleres en relación al cumplimiento de los objetivos educativos, ya que se convierten en una compensación de los objetivos de las áreas de conocimiento. Por eso los talleres son susceptibles de cambios cada año, de tal forma que se adapten a necesidades concretas (curriculares, de diversidad,…). A esto podemos sumar que pueden recoger intereses sociales como, por poner un ejemplo actual, el feminismo. El audiovisual tiene la capacidad de poder incluir desde contenidos hasta temas de actualidad, por eso se convierte en un medio que, en este caso a través de un proyecto de centro, genera cultura de escuela, donde los educandos pueden tener un sentido de pertenencia a un espacio de relaciones que tiene unos fines y necesidades propias que desarrollar y en el que toda la comunidad educativa está incluida.

3.3. **Lo posible: Estrategias para la elaboración del proyecto**

3.3.1. Análisis del contexto de aprendizaje del audiovisual.

Tenemos que anticipar que nos hemos encontrado con una comunidad educativa muy cohesionada, en la cual el trabajo en equipo es real y cada acción pedagógica que se contempla tiene un número de personas y recursos que permiten un desarrollo satisfactorio de cada actividad que plantea el proyecto de “alfabetización audiovisual”. Los horarios son concretados en las tardes de los miércoles y jueves, lo cual, como nos comenta la madre de una alumna de 3º de primaria, Belén Cruz, permite a las familias la planificación de su vida para poder participar. Además esas tardes el colegio se pone a disposición de los talleres, con lo cual los espacios y recursos están a la entera disposición de los participantes de los talleres.

Las familias, lejos de entender la colaboración como un engorro, muestran entusiasmo por su participación y se implican. Un ejemplo reciente es el de la maleta de cine, que este año desarrolla una película colectiva con planos de diferentes horas del día. La experiencia está resultando muy fértil e incluso los adultos están mandando sus planos, aparte de los propios que han hecho sus hijos e hijas. La organización asamblearia del

centro también facilita que se esté informado y que se pueda actuar colectivamente sobre cualquier aspecto del proyecto.

3.3.2. Análisis del contexto de relación de las familias y el claustro.

Al ser un proyecto de carácter asambleario, la relación entre familias y claustro es muy estrecha, ya que las decisiones se toman colectivamente. Además los canales de comunicación son múltiples: la relación directa que permite el clima de familiaridad del centro, donde las familias pueden incluso acompañar a sus hijos e hijas hasta el aula. A esto sumamos las agendas que aparecen en primaria, las asambleas y juntas de toda la comunidad educativa (que son más o menos cada mes), las asambleas de ciclo, las asambleas de aula y las entrevistas personales entre familias y docentes. Con este planteamiento se requieren familias y claustros comprometidos con el desarrollo de la educación.

El centro realiza varias actividades donde el alumnado, familias y claustro colaboran, de tal forma que se está cultivando continuamente una cultura de escuela y la creación de una comunidad educativa fuerte. Esta relación de la comunidad educativa está reflejada en el proyecto educativo.

3.3.3. A nivel de organización de centro para la elaboración de un proyecto de “alfabetización audiovisual”.

Una de las claves por la que siendo una escuela pública y donde el proyecto se desarrolla en horario lectivo es que se realiza en un colegio pequeños. Al ser de línea 1 (una clase por curso), solo existen nueve clases en todo el centro, de tal forma que las relaciones que se producen son más intensas y ampliadas a todos los miembros de la comunidad educativa. Hemos observado que los educandos se conocen independiente de su edad, y esto se debe tanto a el pequeño número de alumnas y alumnos, como a que tienen muchas oportunidades de vivir actividades en común. Además las familias se saludan por el patio, por los mismos motivos que crean los modos de relación de los del alumnado de infantil y primer ciclo de primaria.

El centro además está abierto a propuestas de visitas de profesionales y a hacer salidas que tengan relación con lo tratado en el proyecto de “alfabetización audiovisual”. Esto facilita su elaboración, ya que, por ejemplo, cuando estaban trabajando los trucos Méliès, coincidió con una exposición del cineasta en Caixa Fórum y el claustro determinó que era una salida necesaria para cumplimentar el taller. Lo mismo ocurrió con la visita a una exposición sobre el surrealismo, cuando se trato este tema en el proyecto.

Debemos añadir que el centro tiene jornada continua y acaba su horario lectivo a las 16:30, lo cual provoca que la participación de familias sea más fácil. En el proyecto de “alfabetización audiovisual” es el espacio de mayor desarrollo, ya que los talleres se realizan por la tarde.

3.3.4. A nivel pedagógico de la comunicación audiovisual.

En una entrevista con Marisa Víctor y Mariano García, creadores del proyecto de alfabetización audiovisual” nos dimos cuenta de que parten de una idea del audiovisual como una representación, un reflejo, en palabras de Buckingham (2005), “versiones selectivas” del mundo. Esto provoca que, en muchos otros casos, proyectos de “alfabetización audiovisual” se planteen con una idea de aprendizaje similar al de la literatura, como una asignatura concreta en los planes educativos, pero al mismo tiempo la investigación educativa actual se cuestiona la categoría de asignatura. En estos momentos del debate pedagógico nos encontramos con un cambio de paradigma educacional que de manera inevitable afecta al estudio de la introducción del audiovisual. Así, en Trabenco parten de una definición de “alfabetización audiovisual” que se dirigiría hacia un aprendizaje de los conocimientos, prácticas y competencias para comprender y hacer uso de su medio. Aunque sabemos que tomar el audiovisual análogamente con el lenguaje es algo impreciso, pensamos que a este proyecto le hace entender su propia propuesta de reflexión sobre el sistema de comunicación audiovisual. Lo que sí nos interesa destacar de la idea de “alfabetización audiovisual”, que mantienen en el centro, es su carácter crítico, porque, como bien explican, no es

únicamente importante entender su mecanismo, también es necesario reflexionar sobre sus efectos.

Actualmente la infancia se ve bombardeada por imágenes en movimiento y sonidos que articulan diferentes discursos que van desde la función informativa a la estética, pasando, por ejemplo, por la persuasiva. Los relatos audiovisuales a los que se enfrentan las personas mezclan sus fines y continuamente están dirigiéndose a la creación de necesidades y de un "modo de ver" (Berger 2000) el mundo. Además, cada vez en edades más tempranas, no son sólo receptores de mensajes, con las TIC se han convertido también en emisores, en una suerte, como explica Cloutier (2001), de *EmiRec*.

Desde esta realidad, en el proyecto pedagógico han intentado trabajar partiendo de los planteamientos de Freire y Kaplún para los cambios en los paradigmas comunicacional y educacional, lo cual se refleja en los desarrollos de sus acciones pedagógicas de "alfabetización audiovisual". Para ello, el uso del *lenguaje de patrones*, les ha permitido poder crear actividades de análisis y creación audiovisual que, a través de unas condiciones precisas, permitan organizar y cristalizar los intereses y sensibilidades de los diferentes educandos en su singularidad.

Es muy importante en el proyecto de alfabetización el uso de los pensamientos de y de la práctica que se denomina "pedagogía de los F.P.R."[26] (Bergala, 2007). El fragmento genera un desplazamiento de significado que también provoca la aparición de ideas propias sobre la obra por parte del espectador. Ha sido muy fértil contemplar la experiencia de diferentes directores o creadores audiovisuales cuando mostraron sus secuencias favoritas a los chicos y chicas en la escuela. Este uso del fragmento se complementaría con la creación de una dvdeteca, que tratara al cine como arte, además de hacer que el cine sea una herramienta de conocimiento en el aula, como sucede con los libros. "No se trata de formar otro gusto sino simplemente de formar un gusto" (…) "Que el cine entre en los hábitos por impregnación" (Bergala, 2007, p. 95).

[26] Fragmentos puestos en relación.

Como ya hemos explicado esto es posible debido al planteamiento del proyecto educativo general del colegio, donde se da más importancia al proceso que a los resultados o contenidos. De esto se aprovecha el proyecto de “alfabetización audiovisual” en su desarrollo, para así, complementar conocimientos y poder introducir el despliegue de competencias. Un ejemplo claro es la evaluación continua y la introducción de aprendizajes de contenidos, ya que, por ejemplo, al escribir el plan de rodaje de un *haiku* audiovisual y su respectivo poema, se están trabajando conceptos de lengua y literatura, pero además se está desarrollando la competencia lingüística. Al ser la observación y la coevaluación de los trabajos la base de la valoración del proyecto permite la puesta en juego de una “alfabetización audiovisual” efectiva, para la vida no para un examen.

3.3.5. Análisis de cómo afecta al modo de relación familiar el proyecto de alfabetización.

Quizá uno de los aspectos más interesantes del proyecto de “alfabetización audiovisual” sea como afecta a las familias esta acción educativa. Nos hemos dado cuenta de que el proyecto en este sentido se desarrolla en varios aspectos, ya que hay diferentes niveles de participación. Por un lado las familias forman parte del taller, por lo cual, tanto los participantes con conocimientos audiovisuales como los que no, se enriquecen de forma natural con el encuentro con la infancia y con el desarrollo de este. Además durante la realización del “cine inteligente” y el “cine en familia”, se adoptan nuevas formas de hacer que ponen en juego nuevos modos de relación con el audiovisual. La maleta del cine que se ha puesto en marcha este año también pone de manifiesto ese cambio de relación con el medio, ya que tienen que crear planos que deben organizarse dentro de la familia para justarse a los horarios y condiciones de creatividad.

Nos parece que esta relación de las familias con los medios se acerca a cambios en los modos de ver, a cambios en los paradigmas, tan necesarios en nuestra sociedad multipantalla, que en este caso se producen de forma natural. La creación de una reflexión y debate en familia, permite la emergencia de una espacio para la actitud crítica, lugar donde podemos generar herramientas de análisis colectivo.

PARTE III

4. ¿REPERTORIOS LÚCIDOS Y AUDIOVISUAL?: EL EXTRAÑO CASO DE LO NECESARIO Y LO CONTINGENTE, Y EL DIFÍCIL CASO DE LA AUTONOMÍA

En este espacio nos dedicaremos a esas cuestiones que han construido nuestros presupuestos sobre el análisis audiovisual, sin olvidar el carácter de filosofía práctica que reflejamos en los aspectos de alfabetización. Desplegaremos los procesos repertoriales para entender la dinámica de medio homogéneo audiovisual. Como punto de partida, planteamos, desde el pensamiento modal, la hipótesis de que lo necesario, si se estanca y se ensimisma, no permite el desarrollo *sano* de los procesos vitales y sociales, generando modos de relación *insanos* y no derivando en sistemas panárquicos. Esto nos llevaría en el audiovisual a la creación de repertorios ineficaces y que son efectivos, pero no capaces de generatividad, que se estancan y no permiten procesos instituyentes o de comunicación. De esta forma, partimos de la definición del *ser contingente* como lo contrario del *ser necesario*. Esta parte se centrará en la categoría modal de repertorio que se conforma de estos dos modos: contingencia y necesidad. Esto hace al modo de la contingencia, a priori, el más negativo, aunque al mismo tiempo el más determinante. No se debe confundir la contingencia con el modo de la inefectividad, ya que su determinación la puede convertir precisamente en una portadora contundente de efectividad. En este sentido podemos ver la contingencia como un modo a medias, es decir un "modo discutible" (Hartmann, 1956, p. 40) enraizado en la efectividad. "Lo contingente significaría algo efectivo de lo que se niega tan sólo el ser necesario" (Hartmann, 1956, p. 41). Esta conclusión nos coloca en una situación inquietante ante la situación de excepcionalidad de este modo. Normalmente el audiovisual o el cine son analizados desde lo necesario de las normas, desde las disposiciones de creadores y espectadores, desde lo efectivo de las obras o en una combinación de estas perspectivas. Menos habitual es arriesgarnos a posar nuestra reflexión sobre la cuerda floja de la contingencia, que además, para hacerlo menos sencillo, comparte la categoría repertorial con lo necesario, siempre en continuo relación y en camino de uno a otro.

4.1. **Decantación del repertorio clásico**

El proceso de decantación de las reglas lenguaje clásico del cine nos parece un ejemplo muy claro de la generatividad de repertorios. En el cine queda muy patente que esta colección de formas, que llamamos cine clásico, está pegada al tiempo de desarrollo capitalista y a la tecnología. El cine mudo no se puede resumir en unas páginas, por eso hemos querido destacar algunos autores o momentos que supusieron la creación de un lenguaje en desarrollo, el cual va introduciendo nuevas categorías para ver el mundo, nuevos gestos creativos y nuevas sensibilidades en el espectador. Se podría decir que las primeras imágenes de los hermanos Lumière abrieron una ventana al mundo con unos nuevos modos de ver que fueron cambiando.

La fecha que se da por los historiadores como inicio del cine es el 28 de diciembre de 1895. Se decide este origen a partir de la primera exhibición pública que hicieron los hermanos Lumière. Se cuenta, que en una de estas primeras proyecciones la gente se apartó al ver un tren en movimiento, pensando que les iba a arrollar. Más allá del aspecto mitológico que pueda tener esta anécdota, el hecho sí que explica cómo el cine parte de un desarrollo tecnológico, que tiene un espacio de educación de la sensibilidad, y que está inmerso en la sociedad, influyendo en su forma de ver el mundo. El director Víctor Erice dice que el cine podría definirse como puesta en escena y su contingencia, de tal forma que yo elijo una acción a filmar pero luego el azar introduce cambios no previstos. De ahí, que la salida de la fábrica de los obreros fuera rodada por los Lumière varias veces, con el fin de conseguir hacer salir a todos los trabajadores de ella e intentar cerrar la puerta. La dificultad de sacar un coche de caballos o las diferencias en el plano que introduce el perro, que corretea suelto por la escena, nos muestran esa contingencia que el creador tiene que controlar con la repetición, o que deja como hecho incontrolable[27].

El creador pone en juego sus repertorios y sus disposiciones para conseguir lo que tiene como fin en su planificación. El cine siempre es una elección, aunque parte de condiciones necesarias, que sería lo que es así y no puede ser de otra manera. Este

[27] Estas tres tomas pueden verse en el siguiente enlace: https://youtu.be/qPC5Nx8y5Yk https://www.youtube.com/watch?v=cNoJ9AmTibU

repertorio puede ser una imposición de los medios o autoimpuesta por los criterios creativos, pero debe quedar claro que siempre existe. La autonomía artística no es la falta de normas, es darse uno las propias. En el caso de los Lumière, tenían poco menos de un minuto para rodar una acción, la cámara estaba fija, el encuadre era un espacio no cambiante, no tenían sonido y la película era en blanco y negro. Desde este marco, como el de un cuadro, lo que sí podían elegir es qué acciones podían aparecer, y en este sentido es donde entra lo posible, lo que va más allá del repertorio. Los creadores, desde sus disposiciones, podían elegir dónde poner la cámara, grabar acciones calculadas, espontáneas o preparadas que parecían espontaneas, en definitiva, decidir qué era lo que consideraban digno de seleccionar para entrar en un *plano Lumière*.

Muchas de las anécdotas del cine no sabemos si parten de una mitología fílmica o de un hecho real. Lo importante, más allá de la verdad, es que explican el desarrollo del medio y le dan sentido. A principios del siglo XX, Georges Méliès introdujo a través del cine una ventana a la imaginación, una forma, en sus propias palabras, de soñar. La historiografía del cine cuenta que las películas del director francés surgen de una contingencia. Méliès habría filmado una toma de una calle, y en mitad de la toma dejó de grabar, retomando la filmación al cabo de unos instantes. Este hecho provocó en la película una desaparición de los elementos, que había al principio, para pasar a otros en una suerte de truco de magia. Méliès explotó esta técnica hasta sus máximas posibilidades, lo cual le convirtió en uno de los primeros y más importantes creadores del cine. Con esta idea del cine como magia, de la sala de proyección como lugar para soñar, Méliès se metió de lleno en el género fantástico y de ciencia ficción. Una película que concentra todas las inteligencias narrativas de Méliès en torno al truco es *Viaje a la luna* (1902). Todo el proceso creativo del autor francés queda muy bien reflejado en la película de Martin Scorsese, *Hugo* (2011), además de ser una obra que engancha con el mundo infantil y el descubrimiento de lo que les rodea.

Sin embargo tendríamos que esperar a dos creadores norteamericanos para que se sentaran las bases de lo que luego se llamaría el lenguaje clásico del cine: Edwin S. Porter y David W. Griffith, los cuales desplegaron un repertorio estético con la combinación de las imágenes en movimiento para la creación de una colección de formas artísticas. Si Méliès inaugura el cine de ciencia ficción, Edwin S. Porter

desarrolló, con su film *La vida de un bombero americano* (1903)[28], la idea del suspense a través de un, aún rudimentario, montaje paralelo. En ella veíamos cómo unos bomberos se preparaban e iban al rescate de una mujer y su hija, las cuales sufrían un incendio en su casa. Se puede decir que con esta película, los cineastas empiezan a tomar conciencia de que el montaje tiene un poder narrativo muy fértil, de tal modo que el cine es un arte *logopático* (Cabrera, 2010), es decir que interpela fuertemente a las emociones y la razón de los espectadores al mismo tiempo. El orden y la duración de los planos elegidos se convierte en el arma más grande de los creadores fílmicos, tanto que, como veremos más adelante, los soviéticos lo destacarán como la herramienta de creación más importante del cine.

Es interesante ver cómo con otra Porter también inaugurala idea de género cinematográfico, rodando el primer *western*. filmada en 1903, *Asalto y robo a un tren*[29] muestra ya pequeños avances en la idea de continuidad, intentando contar una historia que atrape al espectador y que éste no se detenga en sentir que está viendo una película. Sorprendentemente, para los pioneros del cine, la fragmentación daba continuidad. Si nos fijamos en el montaje de esta película, hay un intento de secuencialidad entre lo que sucede en los interiores y en el exterior. Cuando ruedan en la oficina o dentro del tren, se nota cierta afectación teatral, sin embargo cuando sacan la cámara al espacio natural, parece que el propio dispositivo de filmación les esté llevando hacia una planificación fuera del teatro, inaugurando nuevos encuadres que llamaremos “cinematográficos”. Con estos ejemplos queremos hacer recorrer, a través de los visionados, el camino de desarrollo del lenguaje cinematográfico. Porter, nos muestra cómo los planos fijos de los Lumière y los trucos de Méliès se quedaban cortos, obligando a los creadores a inventar nuevas formas desde el deseo de la comunicación. Hollywood poco a poco convertirá al cine en el gran negocio que es hoy, pero, aun siendo los films creados como mercancías en su mayoría, late un deseo de comunicar ideas esenciales que se repiten y que permiten que los espectadores se acoplen en una experiencia estética. Desde los orígenes del cine, el amor, la muerte, el misterio, lo fantástico o las relaciones

---

[28] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la película: https://www.youtube.com/watch?v=FOQW6wX0Mdo

[29] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la película: https://www.youtube.com/watch?v=r0oBQIWAfe4

humanas han sido tema recurrente y se debe ver el proceso de construcción de su lenguaje como el intento de perfeccionar este mensaje. No pensamos en un mensaje bueno o malo, ya que vemos el cine como un productor de verdad, el cual puede tener una influencia antropológica, como sucede en la construcción de la subjetividad sexual occidental a través de las películas de género romántico de Hollywood.

El gran creador de lenguaje y de la idea de continuidad cinematográfica es David W. Griffith. Desarrolla la idea de montaje invisible, lo cual nos plantea un cine donde los cortes no se noten. Una buena forma de descubrir este planteamiento es visionar *El nacimiento de una nación* (1915) o *Intolerancia* (1916). Hay una secuencia de "El nacimiento de una nación" que ha sido utilizada para explicar la emergencia de un repertorio clásico, que se perpetuó hasta los años 60. Nos referimos al asesinato de Lincoln en *El nacimiento de una nación,* momento de la película que adelanta las investigaciones narrativas con una precisión que nos permite tomarla como una referencia paradigmática de lo que llamaremos lenguaje clásico del cine. Esta secuencia ya fue analizada por Karel Reisz en la "biblia" del montaje, *Técnica del montaje cinematográfico* (Reisz, 2002), pero a nosotros nos interesa en particular la reflexión que en torno a esta escena hace Vicente Sánchez-Biosca (Sánchez-Biosca, 1996). El teórico español parte de la idea de desglosar la secuencia en planos y descubrir lo que provocan estas unidades puestas en relación. Lo primero que destaca es la idea de "plano de situación", que es un plano general que nos sitúa el espacio de la acción global y coloca a los diferentes protagonistas en lugares concretos. Este plano, que luego será clave en la planificación clásica y en la televisión, nos muestra la ubicación del palco de Lincoln en el teatro, de la representación que se escenifica y del público. De este modo el espectador puede generar un espacio cinematográfico, donde irá colocando los planos cortos de cada pequeño gesto narrativo, provocando la producción de una coherencia espacial y temporal propia del cine. Aquí es interesante pararnos en la idea de que la continuidad temporal y espacial surge de la fragmentación, circunstancia que en un principio parece una contradicción. Se han dado muchos motivos sobre de esta experiencia estética, desde el ámbito de la psicología o también desde los aspectos más prácticos del cine como industria. A nosotros lo que nos interesa es que el cine crea un espacio y un tiempo fílmico y que parece que se ajusta a la realidad desde su capacidad mimética, pero que en realidad no se debe confundir con la representación audiovisual.

Sánchez-Biosco habla de la “gramática del *raccord*” como el estilo que tras estos intentos se va a imponer con la norma de la continuidad y la invisibilidad del montaje. Este es un camino más de los que se desarrollan en los orígenes del cine, por eso podemos decir que su imposición viene de un retorno y perfeccionamiento a los presupuestos estéticos de Griffith. En este sentido, se plantea un repertorio duro en sus leyes cinematográficas, recordando a una idea de belleza clásica donde las normas y las proporciones son las que la conforman. Desde estas premisas, Griffith se podría considerar como el “Aristóteles” del cine clásico. La ley del eje, que se crea a través de una línea imaginaria, nos permite colocar las cámaras de tal forma que el espacio esté en todo momento aclarado y las acciones sean comprensibles en sus movimientos en dicho espacio. El ejemplo más claro es la retrasmisión de un partido de baloncesto. Las cámaras se colocan de tal forma que los equipos tengan su campo localizado en la izquierda o la derecha, sin una variación que pudiera confundir al espectador.

David Bordwell y Kristin Thompson (1995), en su libro *El arte cinematográfico*, lo explican con un esquema visual de planta y alzado que se viene repitiendo desde Karel Reisz.

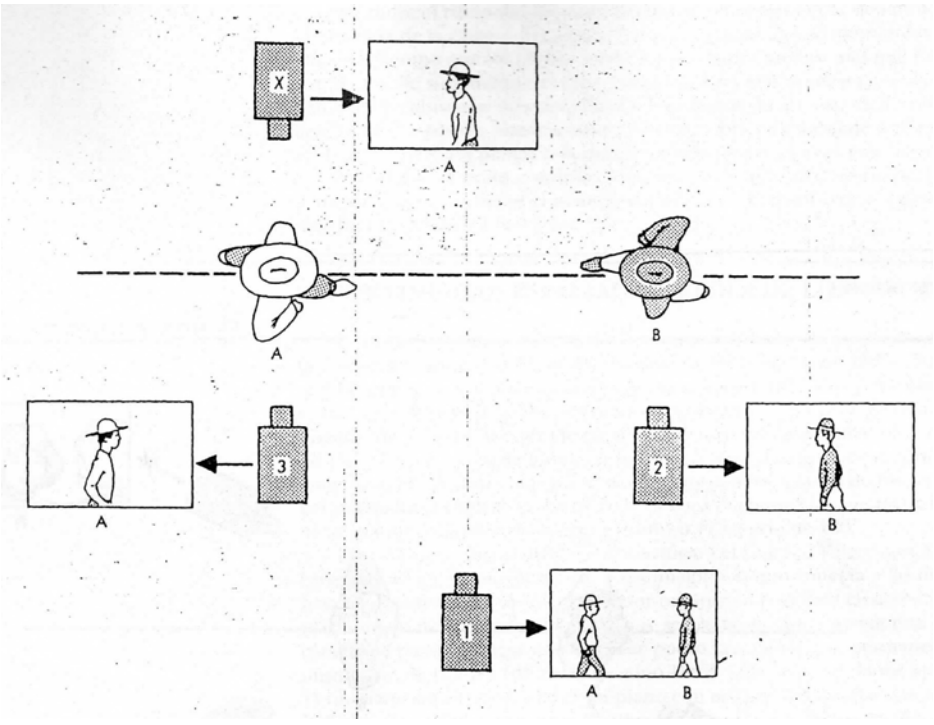

Figura 5. Explicación gráfica de la regla del eje.

Como podemos ver, la cámara que se marca con una X da un plano que confunde la ubicación de los personajes, ya que se encuentra al otro lado del eje "inquebrantable" del lenguaje cinematográfico clásico.

Otra ley sería la de los 30º, la cual nos plantea que la cámara debe moverse estos grados o más, para que el plano varíe de tal forma que se justifique psicológicamente en el espectador el cambio de plano. Todas estas cuestiones sólo tienen una preocupación, el *raccord*, la continuidad y la invisibilidad del montaje. Así se privilegia el *raccord* de luz (no notar el cambio de fotografía en el cambio de planos de un mismo espacio), el *raccord* de movimiento, el *raccord* de miradas o el *raccord* en acciones y objetos de la puesta en escena. Todos estos requerimientos que ajustan el repertorio clásico del cine ya se pueden empezar a encontrar claramente en la secuencia del asesinato de Lincoln en *El nacimiento de una nación*[30]. La secuencia además se enriquece con la incorporación del espacio teatral, que introduce una interpretación dentro de otra interpretación, en un efecto shakesperiano, que obliga al director a organizar las situaciones simultáneas pulcramente para la continuidad y el entendimiento deseados.

Hasta ahora hemos hecho arqueología del plano acompañando al desarrollo del cine, ya que la decantación de un lenguaje se ve ligada a un contesto estético, histórico y técnico. Al mismo tiempo hemos visto cómo el cine, y por extensión la construcción del plano, era un mezcla entre puesta en escena y contingencia, pero ahora nos centraremos en el valor y las categorías del plano en sí. La valoración del plano nos involucra con un modo de ver, con un aprendizaje y una construcción de la mirada. Lo primero que tenemos que explicar es que cuando hablamos de plano puede significar diferentes cosas. Las dos definiciones más importantes, tanto para el análisis como para la creación, vienen dadas por dos perspectivas diferentes: una desde la grabación y otra desde el montaje. La primera corresponde al fragmento continuo de filmación que luego se usará o no. Además, esta porción de grabación no tiene porqué utilizarse entera, incluso puede fraccionarse, utilizarse en diferentes fragmentos o repetirse.

---

[30] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=I3kmVgQHIEY

Cuando el valor del plano toma su concepto del montaje, se refiere a todos los trocitos que componen una película. El espectador actual, entre la velocidad de montaje y la costumbre respecto al lenguaje audiovisual, puede hasta perderse esta fractura que componen los diferentes planos que construyen una secuencia. Sin embargo en el origen del cine, como explica Jaques Aumont (Aumont, 1996), los cambios de plano suponían una "agresión" para el espectador, el cual tuvo que acostumbrarse para construir un modo de ver. Si planteamos el análisis de los planos de una secuencia, lo que nos interesa es descubrir en ellos las unidades de imagen más pequeñas que podemos apreciar. Cada plano nos deja, como plantea el teórico del cine Emmanuel Siety (Siety, 2004), la huella del gesto creativo, la marca de la elección temporal y espacial que supone la creación audiovisual. Al mismo tiempo remite al espacio real de la filmación, recurrencia que con el cine digital, como hemos visto más arriba, ya no es tan clara. Lo digital incorpora al cine lo que antes sólo había dado la animación: la posibilidad de que se construya el plano sin grabar imágenes, creándolas por ordenador. La formula más usada es un híbrido de grabación y postproducción digital, ya sea para inventar un mundo como en *Avatar*, para manipular una parte de la imagen o para corregir la fotografía.

Como hemos visto, denominaremos plano a la unidad más pequeña de una secuencia. Parece una limitación clara pero a veces se complica cuando a esa unidad mínima pertenecen varias imágenes. Siety nos habla, en este caso, de un "espacio compuesto" (Siety, 2004, p. 13). El autor recoge diferentes ejemplos que nos ayudarán a entender este caso particular. Por un lado nos invita a recordar la secuencia en la cual un diminuto hombre es atacado por un gato en *El increíble hombre menguante* (1957)[31] de Jack Arnold. En ella el gato es grabado de forma separada del hombre y luego se construye el plano a través de un efecto.

[31] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=cJPe3f5Kb3s

Figura 6. Fragmento de la película *El increíble hombre menguante.*

En este caso, el resultado es muy espectacular, aunque puede que lo que se pretenda sea la construcción de un espacio a través de otros dos, como ocurre en *Los pájaros* (1963) de Hitchcock en los planos en los que la protagonista atraviesa el lago. También se puede apreciar en otras películas del mismo director, tanto en la recreación de una calle con un puerto en *Marnie la ladrona* (1964), como en el beso de *Vértigo* (1958).

Figura 7. Fragmento de la película *Marnie la ladrona.*

También hemos hablado antes de la posibilidad de dar continuidad a planos diferentes con trucos para que parezcan uno solo. A esto Siety lo llama “tiempo discontinuo” (Siety, 2004) y pone como ejemplo los efectos especiales de Méliès. Con el cine digital, ya hemos visto que todo este planteamiento salta por los aires y cualquier mundo puede

ser construido por ordenador, lo cual está generando un cambio en la industria, pero también en los hábitos de producción "caseros". Cada vez que clasificamos, cometemos la imprudencia de dejar fuera algún caso o de que pertenezca un mismo plano a varias clases. Por descontado que hay películas que utilizan varias de estas opciones a la vez. El uso de la multipantalla es uno de estos casos que esta entre la frontera de un plano o el uso de varios a la vez. Un ejemplo muy claro es el cine del director español Jaime Rosales[32] que ha hecho de esta técnica una de sus formas de expresión artística más precisa. También hay películas que se escapan a definiciones, casi siempre en el ámbito experimental y en donde el plano no corresponde con sus unidades mínimas. Es el caso del cineasta Norman McLaren[33], el cual pintaba directamente en la película. Los planos pueden tomar un valor nuevo cuando se acompañan de un sonido, pero esta re-significación la veremos en el apartado del análisis del uso del sonido con varios ejemplos paradigmáticos.

La decantación de un uso dramático del plano corresponde a la construcción en proceso de repertorios que van agotándose y dan opción a la posibilidad, que volverá a generar nuevos repertorios que en algunos casos se volverán a dirigir hacia el exceso o el defecto. El repertorio del lenguaje clásico del cine ha llegado hasta nuestros días con su adaptación al *paisaje* técnico-artístico en proceso.

4.2. **Función, norma y valor desde la Escuela de Praga.**

Una de las preocupaciones más importantes, y que de alguna manera vertebra las actuaciones pedagógicas audiovisuales, es la reproducción de los modelos de producción en el audiovisual por parte de los educandos. Esto no se ciñe solo a la creación sino también a una cierta mirada acrítica que parece aprendida. La búsqueda de nuevas funciones para el audiovisual se presenta como una nueva táctica de intervención en los modos relacionales dentro de la escuela.

---

[32] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=ECKOvj7UGs4

[33] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=E3-vsKwQ0Cg

Partimos de la diferencia entre *normas* y *valores* que hace Jam Mukarovsky (2000) desde la Escuela de Praga: El valor estético se congela en la norma que es mantenida por las instituciones artísticas e ideológicas. Esto nos lleva a descubrir valores diferentes de la visión del audiovisual como consumo, tanto en la recepción del audiovisual como en la creación. El valor de la obra se generará a partir de la función que cumpla dentro del colectivo. Siguiendo a Roman Jacobson y la Escuela de Praga en torno a la comunicación, vemos que las funciones del arte delimitan las relaciones entre autor(es) y espectador(es). Las funciones que definían estos investigadores para el lenguaje nos son útiles para la reflexión en torno a lo que se quiere transmitir con una pieza audiovisual: emotiva, conativa, fática, metalingüística, referencial, comunicativa, estética. Estas funciones siempre están mezcladas, pero cada obra se impregna más de unas que de otras y también tiene que ver con lo que quiera sacar el espectador del visionado. Hacer emerger las funciones desde las necesidades es un ejercicio que permite la autonomía creativa. De este modo los educandos se enfrentaron en una parte del proyecto de "alfabetización audiovisual" con el reto de qué contar, en relación a la función, de qué podía ofrecer el audiovisual. Al salir las funciones desde la necesidad se hicieron vivenciales, útiles en lo cotidiano. Cuando los educandos plantearon la función epistemológica del audiovisual y eligieron como tema los cambios de estado de la materia, vieron el audiovisual como una herramienta de precisión científica, que podría dar más información que cualquier otro recurso. Esto los llevó al reflejo *desantropomorfizador* de Lukács. En concreto uno de los niños hizo un estudio sobre el tiempo que tarda en derretirse un hielo en diferentes circunstancias. Esas piezas audiovisuales dieron datos clarificadores de cómo el calor actúa en la licuación, un uso de los dispositivos audiovisuales verdaderamente científico. Pero además, generó un estudio sobre el tiempo, ya que lo rápido de un plano en el que se derretía un hielo en una sartén, se convertía en un plano larguísimo de un hielo derritiéndose al sol en tiempo real. Este último plano, con cambios inapreciables, nos invitó a un momento de contemplación estética que nos hizo, como espectadores, generarnos nuevas preguntas que iban más allá de los resultados experimentales. Las funciones volvieron a entremezclarse, pero sin salirnos de las necesidades que generaba el audiovisual en su contemplación a la comunidad. Las funciones provocan repertorios para el uso de los dispositivos audiovisuales, al mismo tiempo nos obliga a evaluar si estos repertorios son lúcidos y nos permiten la permanencia comunicativa del proceso.

Ya hemos hablado de la “Historia de una chaqueta”, pieza que surge de la necesidad de la *autorreflexión* como función del audiovisual. Pero es interesante ver por un lado cómo esta propuesta parte de un patrón anterior que se recoge de la experiencia del tren cinematográfico de Medvedkin. Este trabajo fue explicado por Chris Marker en su documental *El último Bolchevique* (1992). En 1932, el cineasta soviético Aleksandr Medvedkin (1900-1989) decide colocar en un tren todos los dispositivos necesarios para filmar, procesar y montar películas. Con el intento de ayudar a que la sociedad mejorara, el tren se acercaba a las comunidades y el equipo de Medvedkin filmaba, por ejemplo, el funcionamiento de una fábrica colectivizada. Cuando la película estaba terminada, la proyectaban al colectivo en cuestión para que emergiera un debate en relación a su situación y posibles mejoras. Nosotros hemos utilizado esta función autoreflexiva del audiovisual para aplicarla a las inquietudes que puedan aparecer en un centro educativo, en este caso la situación del centro.

Este patrón que resuelve el conflicto de la distancia que necesita el obrero para juzgarse, puede trasladarse a cualquier colectivo como medida de autoevaluación pactada por este mismo. Quiero destacar la palabra *pactada*, ya que si no se puede convertir en una medida de control y represión. Aún así esta experiencia que parece absolutamente cerrada en su interpretación, como el plano *autoevaluativo* de una chaqueta, generó, si recordamos, la creación de un *microrrelato* de una niña de 4º de primaria, ya que éste era el tema que estaban tratando en literatura.

4.3. **La ética hacker como modelo de aprendizaje-creación y el CineSinAutor.**

Llegados a este punto nos interesa pasar a la búsqueda de un modelo de aprendizaje que acompañe a estos cambios relacionales, a través del audiovisual, que se nos hacen necesarios para la autonomía. Hemos de aclarar que, en todo momento, entendemos estas experiencias contando con que son posibles debido al ámbito concreto escolar, el colegio público Trabenco, que permite introducir nuevos repertorios de aprendizaje. Nos ha sido muy útil partir del análisis que hace Pekka Himanen en su libro *La ética hacker y el espíritu de la era de la información* (Himanen, 2002), donde contrapone a la

ética protestante del capitalismo, expuesta por Weber, una *nética* que no coloca al trabajo y la acumulación del dinero como lo más importante en la sociedad. El autor destaca la pasión como el elemento fundamental en cualquier aspecto de la vida, incluso el científico. Einstein llegaría a sus deducciones, no por amor al trabajo, sino por la pasión que provoca el conocimiento. De hecho esta pasión se convierte en entretenimiento. Hay una relación directa entre esta pasión y el concepto de *deseo* que utiliza Deleuze en su crítica del psicoanálisis y en su explicación del plano de consistencia. El deseo "como todo agenciamiento es colectivo; sin lugar a dudas todo deseo es asunto del pueblo, un asunto de masas, un asunto molecular" (Deleuze y Parnet, 1980). Ante la taylorización de los hogares y la escuela, donde hasta el tiempo de ocio es dirigido sobre todo por la televisión, se presenta la urgencia de decidir cómo organizar el tiempo de la vida. En nuestro caso nos sirve para repensar el tiempo de creación de la infancia en la escuela y fuera de ella. Para la autonomía se necesita, no un tiempo de alienación, sino un tiempo de creación, como diría Marcuse, "el arte de la vida". Una huida de la velocidad podría ser una táctica, que es utilizada en el proyecto de alfabetización como mecanismo de nuevos modos de relación. A través del "cine en familia", el "cine inteligente" y las recomendaciones se intenta generar alternativas que puedan traducirse en formas autónomas de acercamiento al audiovisual. Los colegios en general asumen el modelo monástico que entiende que hay que regular de forma cerrada el tiempo de la escuela y que los profesores son los que poseen el conocimiento para inculcárselo a los alumnos. En realidad mandan aprender, no enseñan. Frente a este modelo, una escuela autónoma debería elegir un sistema abierto, donde toda experiencia es objeto de aprendizaje. Un modelo más cercano a la academia, un modelo vivencial donde el proceso de aprendizaje "empieza con el planteamiento de un problema interesante, sigue con la búsqueda de una solución mediante el uso de diversas fuentes y culmina con la comunicación del resultado" (Himanen, 2002, p. 59). Esta comunicación permite la evaluación del resultado y su posible enriquecimiento. Esto no da el poder de conocimiento a nadie en concreto, sino que nos da a todos la posibilidad de aprovecharnos de él y de compartirlo, generando el procomún. Así la gratuidad es una virtud que nos beneficia a todos, ya que el conocimiento no tiene propiedad, no es del que más poder tiene. Por lo tanto a este modelo abierto lo llamaríamos desde los conceptos de Himanen, *academia en red*. Este concepto recogido de la ética hacker ve el aprendizaje en continua evolución donde los alumnos son compañeros de aprehensión del conocimiento y no simples receptores. En este tiempo de aprendizaje hemos

recogido, cedida por Jaume Martínez Bonafé[34], que al mismo tiempo la recupera de Roland Barthes, la idea de *maternaje*. Desde esta perspectiva "lo que hace la madre cuando un niño está aprendiendo a andar: ni discursea ni se pone a hacer demostraciones; no enseña –teoriza- el modo de andar ni se pone a andar delante del niño; retrocede de espaldas, se coloca en cuclillas y llama al niño, le incita, le provoca, tejiéndose entre ambos el invisible hilo del deseo sobre el que el niño se apoya para correr a los brazos de la madre"[35]. En este sentido es reveladora la historia que cuenta Rodari en *La gramática de la fantasía* (Rodari, 2007, p. 43), en la que el abuelo de Lenin, habría hecho poner unos banquitos bajo las ventanas para que cuando el pequeño Lenin quisiera entrar o salir por ellas de la casa no se hiciera daño. En lugar de la prohibición, la ayuda para el proceso de creación. El proyecto de "alfabetización audiovisual" debe pretender poner esos banquitos audiovisuales, para que los chicos y las chicas liberen sus posibilidades de imaginación y puedan expresarse a través de la imagen y el sonido. La creación se convierte en una práctica de libertad, como apunta Foucault, generadora del proceso de liberación. Nos apropiamos de la frase de Platón y dándole otro sentido que guía la ética hacker pensamos que ninguna persona libre debe aprender nada como un esclavo, ya que no debe haber esclavos en ninguna situación de la vida. Un aprendizaje en la era de la información debe servir para el enriquecimiento colectivo y personal, todo debe llevar al conocimiento no a la sumisión. De ahí que saquemos los exámenes del modelo abierto de "alfabetización audiovisual" que planteamos, ya que aíslan y no se comparten los resultados, ya que es una evaluación cuantitativa no cualitativa, sin posibilidad de evolución del conocimiento, es un conocimiento estéril al acabar en la basura, en definitiva un *aprendizaje de usar y tirar.* El individuo autónomo necesita, como plantea Vigostky, un aprendizaje colaborativo y una zona de desarrollo de proximidad, de tal forma que el tiempo educativo-creativo se convierta en una experiencia vivencial. El modelo abierto es una herramienta de transformación social. No debemos olvidar que hay otros autores que ya han hecho un gran recorrido en relación al modelo de escuela abierta y que son un referente tanto para este trabajo como para la escuela renovadora[36]. Todos ellos nos dieron la pauta de lo necesario y lo posible, le toca a los colectivos hacerlo efectivo.

[34] Dr. en Filosofía y C.C. de la Educación. Profesor titular en el departamento de Didactica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia y miembro de MRPs. del País Valenciano.
[35] Ideas recogidas en una ponencia que Jaume Martínez Bonafé impartió en el colegio Trabenco en 2013.
[36] Ver nota 134.

En la búsqueda de un intento de dar curso a las pasiones fuera de la idea del trabajo-centrismo, el colegio, como institución de educación de trabajadores para el modelo de producción capitalista (generación de horarios, las extraescolares y deberes como asimilación de las horas extras…), pasa al modelo abierto, donde la experiencia de niños *programadores*, da cuenta de la necesidad de un cambio en el paradigma educativo. Del modo monástico al modo abierto (heredado de la academia). El aprendizaje se plantea como un reto para la comunidad, que se autoevalúa y se mejora. Como ejemplo en creación audiovisual, podríamos tomar la experiencia de "CineSinAutor" donde colectivos ajenos al medio audiovisual, utilizan éste como elemento de reflexión sobre sí mismos y expresión autónoma.

Nos interesa pararnos, recuperar y explicar la experiencia "CinesinAutor", que ha influido e inspirado algunos planteamientos del proyecto de "alfabetización audiovisual" de Trabenco. Esta experiencia tiene un carácter vírico, ya que se puede asumir como una herramienta de creación. En su manifiesto se argumentan una serie de conceptos que pueden ser de mucha ayuda para el desarrollo de un cine para lo común. Uno de ellos es *Sistema Fílmico* para referirse al cine o el audiovisual, ya que englobaría "una serie de prácticas de producción, distribución, circulación, exhibición y conservación de las películas a partir de un conjunto de materiales y materias al que llamamos Capital Fílmico"(Tudurí, 2008). Estos conceptos, tanto *Sistema Fílmico* como *Capital Fílmico*, nos dan un punto de partida para generar propuestas audiovisuales fuera de los modos de producción habituales, y poder usar modos de relación nuevos. También es interesante la noción de *Dispositivo-Autor,* ya que amplía el concepto de creador a "aquel que llega a tener el poder de tomar decisiones sobre el Capital y el Sistema Fílmico" (Tudurí, 2008, p. 15), de este modo el concepto de *autoría* se desplaza hacia el procomún. En esta experiencia se trabaja con colectivos que no tienen una relación cotidiana con el medio audiovisual, para que decidan cuál es su necesidad de contar. Esto genera la autonomía y el *tartamudeo* necesario para que el audiovisual genere nuevos modos de relación en los colectivos, en muchos casos modos de relación subversivos y de claro carácter *anti reproductivo* de los medios de producción capitalistas. Estos serían los procesos llamados *sinautoría*, en el sentido de ser una creación colectiva, que toma conciencia sobre su propia imagen y la muestra de forma autónoma sin presiones de las instituciones ideológicas del Estado. El proyecto "CinesinAutor" también defiende la autoproducción audiovisual del colectivo como una

estrategia de creación de “imágenes fílmicas suyas y de su entorno, que va adquiriendo sentido crítico cinematográfico por su práctica audiovisual habitual” (Tudurí, 2008, p. 27). De hecho, en su manifiesto defienden el derecho a una *cinealfabetización* en los sistemas de educación oficial, que implique la realización de películas…” “…como medio de aprendizaje crítico del universo audiovisual en el que su vida habrá de desarrollarse” (Tudurí, 2008, p. 7). Aquí volveríamos al debate de: ¿Qué modelo de escuela puede priorizar este criterio? ¿La “alfabetización audiovisual” por sí misma cambiaría el modelo de escuela?

Es interesante ver cómo el cambio tecnológico facilita estas propuestas y cómo puede promover un cambio en los modos de producción audiovisual, ya que antes el cine era una opción que no estaba al alcance de todos. Ahora viviríamos una situación de *justicia social* ante la posibilidad de que todos, dentro de los límites del *cine imperfecto,* como ya hemos visto antes, podemos hacer cine. Aquí surge el pensamiento de Marx cuando presagiaba que en el futuro no habría pintores, sino hombres y mujeres que se dedicaran a pintar. El arte siempre ha sido una necesidad para todos, aunque no fuera una posibilidad. Julio García espinosa (García Espinosa, 1996) nos invita a superar esta tendencia y pasar del cine de masas, que es en realidad para las masas, a que las masas hagan cine. Como el arte popular que se desarrolla formando parte de la vida, el audiovisual se trasladaría a este lugar sacándolo del elitismo intelectual: "La conversión del arte (del culto) en un arte definitivamente pagano, es decir, popular" (García Espinosa, 1996). De hecho, el arte cada vez incluye más al espectador y se hace más interactivo, incluso siendo el espectador parte de la obra. El *cine imperfecto* nos lleva a mostrar el proceso, a evidenciar los problemas, al contrario del cine comercial. El nuevo *cineasta-infancia* se desarrolla como artista y se realiza vivencialmente como persona. El cine no sólo debe divulgar conocimiento sino que debe ser otra forma de conocimiento.

4.4. **Contingencia como incoherencia. *Decoherencia*: de lo necesario a lo contingente o el repertorio desenfocado.**

En este apartado entramos en la idea de la contingencia como incoherencia, donde el ser efectivo no tiene que partir del ser necesario y puede emerger de una totalidad

contingente. En estas situaciones es cuando descubrimos que los repertorios dejan de ser lúcidos y se convierten en presencias fantasmales de ese valor repertorial que tenían antes. Podríamos decir que se produce un viaje de lo necesario a lo contingente. Una suerte de *decoherencia* donde los modos de relación existentes hacen que los repertorios, ahora desarrollados en otro contexto, estén desenfocados, presentes pero sin posibilidad de ser comunicados. Al igual que en la *decoherencia cuántica*, donde ciertos comportamientos probabilísticos a nivel de partículas parecen actualizarse en un comportamiento particular en la física macroscópica clásica. Existe un paralelismo de *decoherencia* en los repertorios de comunicación necesarios que en un cambio de contexto pierden todo valor de comunicación y se hacen contingentes. De esta forma, como plantea Claramonte, somos protagonistas de un colapso similar al que se produce en el cuerpo con la obesidad, donde éste también pierde sus efectividades a nivel de comunicación orgánica.

Un caso paradigmático es el de la iconografía santoral. Desde la Edad Media hasta el siglo XVIII, en toda Europa existía un repertorio de interpretación de la vida de los santos, que había cristalizado en las obras exhibidas en las iglesias. La representación emergía a través de objetos, situaciones o gestos que permitían reconocer estás vivencias *sagradas*. El martirio o los milagros fueron integrándose en la cultura popular -también en la alta cultura- y se fueron recopilando, de donde surge una de las colecciones más importantes que es registrada por Jacobo de Vorágine en la *Leyenda Dorada*. En la Europa de la Edad Media llegó a ser el libro más conocido, tras la biblia, y la "cumbre de la liturgia católica" (Manguel, 2014, p. 9). En el siglo XIII, este código de interpretación servía tanto para ricos como para pobres, tanto para un español como para un alemán, ya que se dirigía a todos los habitantes cristianos de Europa. Tanto es así que superó hasta los procesos del protestantismo. No nos debe de extrañar por tanto que el Papa (y santo) Gregorio Magno (Roma, 540-604) escribiera: "Las pinturas presentan a los analfabetos lo mismo que la escritura ofrece a quienes saben leer"[37] (Gombrich, 2000, p. 16). En este sentido el teórico del cine húngaro Bela Balazs, defiende que la imprenta hizo que se pasara de la cultura visual a la conceptual. De tal modo que el código de interpretación fue perdiendo su validez hasta nuestros días. En la

[37] Citado en Gombrich, E., 2000, "Immagini e Segni", prólogo a la sexta edición de *Arte e illusione, Leonardo Arte*, Milano 2002, pp. XVI-XXV. Publicado en actas del congreso de la IUAV *I saperi di Ernst Gombrich. Teoria del visibile e analisi dell'arte*(5-6 de marzo de 2009) . Traducción de Francisco J. R. Chaparro.

actualidad la interpretación de los relatos que plantean las paredes de iglesias y catedrales se han quedado para los estudiosos y están fuera de la cultura popular. La *decoherencia* surge de este modo en el camino que lleva a un repertorio necesario hacia la contingencia.

Quizá una pérdida de alguno de los estratos, de la teoría que desarrolla Nicolai Hartmann, de la experiencia sensible, aplicada a la contemplación de la iconografía católica, sea la responsable de la desconexión con el mensaje originario de estas obras: quizá lo inorgánico, lo orgánico y lo psíquico esté pero, la parte social objetivada no, de tal modo que surge una *decoherencia*. Hartmann en su Estética, para explicar la teoría de estratos en lo concreto, utiliza los autorretratos del viejo Rembrandt, tras lo que hace una incursión en diferentes disciplinas artísticas (literatura, arquitectura, música, teatro...). A nosotros nos interesa el ejemplo de Rembrandt para hacer una comparativa con el audiovisual e intentar buscar repertorios lúcidos de creación e interpretación, categorías para la experiencia estética en lo audiovisual desde la teoría de estratos.

Hartmann, al analizar los autorretratos de Rembrandt, explica que en primer estrato, es decir "en el primer plano está lo único real dado, la mancha de color sobre el lienzo en una ordenación absolutamente de dos dimensiones" (Hartmann, 1986, p. 196). Del mismo modo también influye el contexto en donde se desarrolla la obra, dónde nos colamos y cómo la percibimos los *espectadores*. En el cine o la televisión, la realidad del primer estrato serán los puntos de luz que organizan en general una imagen 2D, el espacio de contemplación y el dispositivo que permite la experiencia estética. Es interesante destacar esta diferencia, ya que la misma obra puede generar un valor estético distinto en función del dispositivo. La experiencia sensible puede variar de verse en un monitor de televisión en el salón de casa o en un cine, ya que el ambiente de atención y la calidad de la obra pueden influir en el nivel de capacidad de sensibilidad del espectador, por ejemplo, de una película. Del mismo modo no es igual ver una pieza de videoarte en un museo que en YouTube. Nos damos cuenta que este primer estrato está muy mediatizado en el audiovisual por el dispositivo y el espacio de la experiencia fílmica.

El siguiente sería "el primer estrato del trasfondo: la espacialidad tridimensional, la otra luz irreal con su fuente luminosa (por lo común invisible), así como también la

forma cósica de la figura representada con un trozo de su ambiente" (Hartmann, 1986, p. 196). En el audiovisual también podríamos seguir esa aparición de la tridimensionalidad y la *forma cósica*, además que esta última tiene una ligazón con la realidad que cuesta separarla como representación. En este sentido el concepto de *medio homogéneo* de Lukács parece similar al intento de definición de una experiencia estética que complete varios estratos. En concreto, el filósofo húngaro atribuye al cine la capacidad de crear arte con cualquier elemento de la naturaleza, lo que nos rodea se hace susceptible de convertirse en arte. La *forma cósica* toma relevancia tanto como materia del *medio homogéneo* como elemento de ligazón con lo real, de tal forma que lo que ocurre en la pantalla es muy difícil reconocerlo como representación. Si como escribe Hartmann "la piedra o el bronce es la materia de la escultura, el color de la pintura, el sonido de la música" (Hartmann, 1986, p. 19), en el cine la materia es un contexto de realidad organizado o no, "que en la configuración artística reciben una forma de tipo propio" (Hartmann, 1986, p. 19). Así los educandos del proyecto de "alfabetización audiovisual", practicando con el patrón del zoom[38], toman del contexto que les rodea la materia de sus propuestas creativas. Si alguno de los niños se acerca tanto a la valla del colegio con la cámara que no la reconocemos y pensamos que puede ser cualquier otra cosa, cuando abre el zoom pasamos de una visión estética a otra totalmente pegada a la realidad de lo que nos rodea, en el propio reconocimiento de ésta. Lukács nos plantea esta ligazón del cine con la realidad desde la *prefiguración fotográfica* que, al mismo tiempo que pega la proyección a los objetos representados, permite el espacio de lo mágico que inmediatamente se convierte en algo que sucede, lo cual entendió tan bien Georges Méliès desde los inicios del cine. Un ejemplo claro de cómo funciona esta característica del audiovisual es el efecto animista del globo en la película *El globo rojo* (A. Lamorisse, 1956)[39], obra de referencia en el taller de audiovisuales.

En un tercer estrato de los autorretratos de Rembrant, se puede denominar "del movimiento, de la corporeidad viva". En el cine podríamos trasladarlo a la acción que se plantea, ya sea a través del movimiento interno del plano, de las relaciones "horizontales" a través del montaje o de las relaciones verticales con el sonido. Aquí emerge ese carácter secuencial que configura la narratividad audiovisual. En este

[38] Este patrón consiste en acercarse tanto a un objeto o a un espacio del entorno que rodea a los alumnos que no se reconozca. A continuación alejarse para que lo grabado se contemple con claridad.
[39] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la película: https://www.youtube.com/watch?v=cm07A2kYli8&t=11s

sentido, desde un carácter temporal, podría ser como la del estrato de la melodía en la música. En ciertos mecanismos abstractos muy efectivos, que introducen el cambio como movimiento, queda relacionado el audiovisual también con los otros estratos de la música, como es el ritmo. El cine, en algunos casos, como la música "penetra aún más, pues no imita formas objetivas, sino que da expresión sensible a la esencia original" (Hartmann, 1986, p. 31). El caso paradigmático estaría en la cadencia musical del montaje de muchos videoclips y en el uso de la propia música en el cine[40].

Hartmann sigue analizando el retrato de Rembrandt, introduciendo un nuevo estrato que atribuye aspectos psicológicos a lo representado: "el hombre con su interioridad, el carácter; aparece algo de la lucha, éxito y fracaso del hombre" (Hartmann, 1986, p. 196). Esta idea de la personalidad se refleja en el audiovisual con su potencia mayor, a través del montaje de gestos que yuxtapuestos nos vehiculan hacia una interpretación. El rostro, el primer plano y el plano de reacción, se convierten en elementos de creación de caracteres en los personajes; al mismo tiempo los objetos pueden tomar, como ya hemos señalado, aspectos psicológicos humanos. Una niña comentaba, en una de las clases del proyecto de "alfabetización audiovisual", la posibilidad de hacer conversar a dos coches simplemente tomándolos como si fueran humanos y doblándolos. Es curioso observar que este recurso *telepático* funciona como un patrón comunicativo, incluso para atribuir pensamientos. La industria norteamericana conoce su potencial narrativo y lo ha utilizado de forma continua en sus producciones. El *patrón conversacional* sobrepasa la idea de manual de montaje de la secuencia de diálogo, ya que el deseo de interpretación del espectador permite una escritura cinematográfica de la relación. En este sentido, vemos como el cine se compone de *patrones relacionales* continuos, lo cual no ha sido muy estudiado por la teoría cinematográfica y a lo que se ha acercado en cierto modo la psicología de la *Gestalt* y en la actualidad la neurociencia[41]. De tal forma que la "alfabetización audiovisual" debería dar las herramientas para una contemplación autónoma de esas relaciones, las cuales darían más libertad a la interpretación del espectador. Esta posibilidad de atribuir personalidad a lo representado, como escribe Hartmann, genera una gran riqueza a la obra pictórica, pero el audiovisual además tiene la posibilidad de estos aspectos invisibles que se generan a

[40] También sería interesante profundizar en lo que parece como compendio de prácticas artísticas en la creación audiovisual, pero en este caso sería desviarnos del tema.
[41] Esta reflexión necesitaría más desarrollo argumentativo que entraría en una nueva teoría del montaje, para la cual no tenemos espacio en esta investigación.

través de gestos y rasgos en movimiento que se conectan directamente con el *hombre vivo*. Sin embargo la pintura en este estrato, pese a que sea el más relacionado con la contemplación, "por su esencia escapa, por completo, a la visibilidad; le falta espacialidad, coloración, cosidad, del mismo modo que también escapa a la visibilidad en el hombre vivo" (Hartmann, 1986, p. 197). Esta diferencia con el cine le ha permitido a la industria norteamericana, combinando este estrato con otras características, la posibilidad del lanzamiento de estrellas de la pantalla con una notable rentabilidad económica que no siempre se relaciona con la artística. También ha posibilitado un aspecto de reflexión ética, ya que deja que se muestre no solo como es el ser humano representado sino cómo debería ser. En esto el audiovisual se ha convertido en uno de los mayores creadores de modelos de comportamiento y valores, por eso desde sus inicios traspasó la frontera del arte y se introdujo de lleno en la formación ideológica o en la creación del deseo de consumo.

Es muy interesante percibir como en el taller de audiovisuales se utilizan los objetos, dentro del patrón del *stop motion,* de tal forma que estos toman personalidad. Al mismo tiempo en la creación los educandos atribuyen modelos de comportamiento a dichos objetos, generándose, en muchos casos, diferencias entre objetos que tienen un valor positivo o negativo en la obra audiovisual. En este sentido, el cine reciente de superhéroes ha buscado un intento de jugar con estos valores, dando ambigüedad a los actos del superhéroe y comunicando una aparente autonomía en el espectador, ya que en la mayoría de los casos al final emerge el maniqueísmo de los buenos y los malos. Como ejemplo reciente, las películas de Batman dirigidas por Christopher Nolan juegan a esa ambigüedad que incluso a veces desemboca en conclusiones conservadoras de las que el director quiere huir.

Por último Hartmann nos habla de algo que atañe al propio conocimiento del sentido de la obra y que en muchas ocasiones no es lo más importante, el sentido que quiere dar el creador. Así la obra sería el espejo sobre el que se mira el espectador. Si el autor, plantea Hartmann, logra plasmar algo que hable del ser humano en todas las épocas, entonces hará emerger la grandeza de las obras. El cine de Chaplin ratifica esta afirmación desde el audiovisual, ya que sus obras siguen teniendo la fuerza del mensaje originario y su repertorio sigue siendo lúcido. A veces incluso su análisis del capitalismo tiene más valor, ya que lo absurdo y jocoso de su época en algunos casos

es la realidad de hoy. Piénsese en el exagerado control a través de cámaras que se hace de los empleados de la fábrica en *Tiempos modernos* (Charles Chaplin, 1936).

Esto nos lleva a la conclusión de que, al hilo de Hartmann, si nos perdemos en alguno de estos estratos en la experiencia estética, ésta no será completa, de tal modo que en muchos casos los repertorios se hacen contingentes por una falta de comunicación o por una banalización que impide la creación de una obra que se considere artística. El repertorio que generó la iconografía santoral entra en la *decoherencia* del mismo modo que le ocurre al cine mudo, cuyo lenguaje se pega a un contexto creativo que va perdiendo valor a lo largo del siglo XX[42].

Como hemos comentado antes, el repertorio de los elementos que representan a los santos se considera cerrado. La iconografía de San Antonio Abad es la siguiente: "Vestido con hábito talar y un bastón en forma de T, una campanilla que cuelga del bastón, un cerdo (a partir de la iconografía occidental del medievo) y una llama en el suelo o sobre el libro abierto; el diablo a sus pies es símbolo de su victoria sobre las tentaciones" (Giorgi, 2004). En el colegio Trabenco al enseñar cuadros y esculturas con el relato mitológico cristiano de este santo, niñas de cuatro y cinco años hacen comentarios como los siguientes: "Parece Papa Noel con el Cerdito Valiente", "está disfrazado" o "parece el Dios de los animales". Los niños recurren a otros repertorios culturales que ya tienen adquiridos para poder explicar estas imágenes, pero su interpretación se aleja de la original para la que fueran creadas las obras. De tal manera que ante las imágenes de los repertorios que no entendemos nos sentimos desacoplados, como el cowboy con la llegada del capitalismo en los *Western* (Claramonte, 2015), en una desconexión que ocurre a veces, por ejemplo, con el arte contemporáneo. Es muy interesante encontrar estos momentos en los que el mundo se vuelve contingente para sus habitantes e intentar descubrir ese proceso en la sociedad capitalista que nos ha tocado vivir. En nuestro caso se hace revelador en el imaginario que crea el audiovisual. "La conjunción entre la contingencia de las repertorialidades y la problematicidad de los aparatos disposicionales, dice Lukács, hace que nuestro mundo –en comparación con el de sus griegos– se haya vuelto incomparablemente grande, más rico en dones y peligros

[42] Es muy relevante cómo dos películas de éxito han recuperaron hace unos años el repertorio del cine mudo : *Blancanieves* (Pablo Bergel, España, 2012) y *The artist* (Michel Hazanavicious, Francia-Bélgica, 2011); aunque son la excepción que confirma la regla.

que el de los felices clásicos" (Claramonte, 2015. P. 85).

El cine según Balazs habría recuperado, tras la preponderancia de la imprenta, la cultura visual, aunque "dándole un nuevo rostro"[43] y él lo vería muy claro en el repertorio que había generado el cine mudo. Un ejemplo de este valor en la actualidad es la recuperación de los superhéroes de Marvel Cómics[44] por parte de Disney[45] para el cine, adaptando el repertorio del cómic al audiovisual. Los niños reconocen el martillo y el casco de Thor, el escudo del Capitán América, la máscara de Spiderman, la "S" de Superman o el símbolo (un murciélago) de Batman. Hulk, Iron Man y Lobezno son nuestros nuevos San Jorge, San Cristóbal y Santa Lucía. De hecho, en el experimento anterior con los chicos y chicas, alguno definía al San Jorge de la iconografía santoral con los atributos de un superhéroe (poderes, salvador, fuerza,…). El paso en el caso de los superhéroes y el cine es el contrario al de los santos, de un anterior repertorio contingente para la industria de Hollywood ha pasado a uno absolutamente necesario para la cultura *mainstream*. Aquí descubrimos ese carácter flexible de la contingencia, ya que lo necesario parte de la contingencia, pero este resultado de necesidad no tiene por qué darse siempre.

El cine para McLuhan, a diferencia de Bela Balazs, se compondría tanto del espacio visual como del acústico:

> "la película cinematográfica es una mezcla de pensamiento euclidiano y acústico, de lo mecánico y lo eléctrico. Mientras estaban confinados a imaginar los espacios de la Tierra se inclinaban hacia lo euclidiano, pero en cuanto tuvieron que imaginar las secuencias de viajar más rápido que la velocidad de la luz, se tradujeron a sí mismos en un medio acústico. La imaginación es más creativa en el espacio acústico" (McLuhan, 1993, p. 136).

Así se nos invita también a tener en cuenta el medio en la expresión audiovisual y a evaluar el uso que se está haciendo de éste desde los elementos tetrádicos. Volviendo al

[43] Citado en Sangro Colon, Pedro. *Teoría del montaje cinematográfico: textos y textualidad.*
[44] Editorial norteamericana de cómics que reúne en sus publicaciones a los superhéroes más populares de la sociedad occidental y ahora a través del cine a nivel mundial.
[45] En agosto de 2009, la multinacional Walt Disney compró Marvel Entertainment. Al mismo tiempo Warner Bros compró DC comic, con lo cual las pantallas se nos llenan las con los nuevos santos y santas, se nos llenan con más superhéroes y superheroínas.

tema de los repertorios artísticos, hemos visto que los cambios, pese a poner sobre la mesa elementos nuevos, también recuperan algunos obsoletos que afectan a los nuevos repertorios. Así se conecta la imaginería religiosa con la nueva imaginería del cine. De la misma forma que la idea de santidad nos lleva hacia un ser elegido por Dios para una misión, el superhéroe también parece un ser elegido para salvarnos. Esta misión es la que les hace ser intachables. Además comparten esos *poderes* o *cualidades milagrosas* que les hacen diferentes, aunque dentro de lo mundano. Los santos son solicitados por Dios, como Spiderman es transformado por la picadura de una araña. Es cierto que el carácter de las historias de *La leyenda dorada* tenían valor histórico durante la Edad Media, eso las separa de las películas de superhéroes en la actualidad; pero existe una relación con la realidad en los dos repertorios que no desvincula estas historias de los problemas de su sociedad. En el caso de los superhéroes, la problemática que presenta la sociedad capitalista emerge de las narrativas, dando una solución desde los contrafactuales que provoca la incursión de un personaje con *cualidades milagrosas* en el Capitalismo. Hollywood canoniza a Batman de la misma forma que a partir del siglo X Juan XV decide hacerlo con los elegidos por Dios para tener *poderes.* De igual forma que debíamos esperar los milagros en la Edad Media, existe un mensaje paralelo en las historias de superhéroes, que nos plantea que la sociedad no tiene solución sin colaboración sobrenatural de los personajes de Marvel Cómics y, a veces, ni con ella. Esto forma parte del núcleo conservador de algunas narrativas de Hollywood, ya que si tenemos que esperar a Batman para resolver los problemas del Capitalismo creo que no vamos a quedar muy satisfechos. Es evidente que de salvarnos nos tendremos que salvar nosotros mismos.

La imprenta, democratizando el uso del libro, hace emerger una lectura personal que incluso se sentía como una amenaza por parte de la aristocracia. De hecho, el religioso Walter Map, ya a finales del siglo XII, refiriéndose a los campesinos, escribía que estos "se muestran ansiosos por nutrir a sus rudos y degenerados hijos con artes que no sientan a su condición, no para que se alcen de su rudeza sino para que puedan disfrutar ellos también de nuestras riquezas..."[46]. El repertorio de la iconografía santoral se hace contingente al perder sus funciones, funciones que como definió Mukarovsky[47] no solo tienen que ser estéticas. Cierto es que *La leyenda dorada* sirvió como guía para los

[46] Manguel, Alberto "Prologo". De la Vorágine, Santiago. *La leyenda dorada*. Pág. 11.
[47] Mukarovsky, Jam. *Signo, function y valor*.

artistas pictóricos y los escultores, de tal modo que se generó un lenguaje de significados que seguía unos patrones dentro del mundo cristiano. Un *lenguaje de patrones* narrativos cerrados, que permitían adaptar al tema la interpretación artística de cada autor. Pero no menos cierto es que estas narraciones tenían un carácter histórico, generador de una cosmogonía propia de la evolución del cristianismo. Los hechos de los santos en muchos casos, como las narraciones de la Biblia, se sentían como hechos acaecidos realmente y no como simples ficciones. Cuando se contemplaba la pintura o la escultura del santo también se contemplaba la persona que se representaba. Estaba muy marcada la posibilidad de identificación con el contexto cotidiano. Al mismo tiempo regulaban el tiempo de los devotos, en un intento de estructuración social a través de las liturgias y los santos marcaban las fechas señaladas, con lo que este repertorio no permitía muchas posibilidades de autonomía.

A mediados del siglo XV la invención de la imprenta revoluciona el concepto de interpretación religiosa y no solo permite la reforma luterana, sino que, aunque menos estudiada, empieza una posibilidad de autonomía en cada individuo lector. Emerge una suerte de *microhistoria* del entendimiento de la realidad. Es muy interesante el caso de Menocchio, relatado por Carlo Ginzburg en su libro *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI.* En él se estudia el proceso por herejía a Domenico Scandella, un molinero italiano y su ejecución en la hoguera como castigo aplicado por el Santo Oficio. Entre los planteamientos que lo llevaron a ser quemado vivo estaba que no consideraba posible la virginidad de María, no respetaba la jerarquía eclesiástica, profesaba una especie de panteísmo, no creía que hubiera que adorar imágenes y reliquias, consideraba parte de los evangelios aportaciones propias de hombres y se vanagloriaba de leer libros prohibidos como la biblia en lengua vulgar. Lo más interesante es que a través de sus lecturas y su disposición a la reflexión sobre temas teológicos planteó una cosmogonía propia, un repertorio autónomo de interpretación, que describe de la siguiente manera:

> "«Yo he dicho que por lo que yo pienso y creo, todo era un caos, es decir, tierra, aire, agua y fuego juntos; y aquel volumen poco a poco formó una masa, como se hace el queso con la leche y en él se forman gusanos, y estos fueron los ángeles; y la santísima majestad quiso que aquello fuese Dios y los ángeles; y entre aquel número de ángeles también estaba Dios…»" (Ginzburg, 2009, p.

44).

Su desinhibición le llevó a denunciar la opresión de los ricos sobre los pobres, a pedir que la iglesia renunciase a sus privilegios y a considerar al Papa un simple hombre. A sacerdotes y frailes se dirigía de esta forma: “sois como el demonio y queréis ser dioses en la tierra y saber igual que Dios” (Ginzburg, 2009, p. 50). Menocchio lo que se propone es darse para sí un repertorio necesario y criticar otro contingente, aunque asumido por el resto. Las ideas de este peculiar molinero no habrían emergido, como defiende Ginzburg, sin la posibilidad que le da la imprenta de poder contrastar toda su cultura oral y popular (como las imágenes de santos) con las lecturas personales. Aquí se ve un ejemplo de cómo el repertorio religioso choca con la posibilidad de verificarlo y sufre de mayor debilidad como explicación cerrada del mundo. Tampoco se entiende su actitud sin la valentía contra la inquisición que otorgó la reforma. Estos dos hechos cambian la percepción y renuevan la búsqueda de repertorios lúcidos para una nueva época. Así descubrimos que, aunque la actitud de Menocchio se identifica desde la subversividad, está dentro de los procesos sociales de la época, con lo que el ser humano no puede huir de su cultura y de su clase. La suerte del molinero se circunscribe al siglo XVI ya que quizá, aventura Ginzburg, uno o dos siglos después habría ingresado en un hospital tomado por loco y no habría muerto quemado vivo. El nacimiento en una época u otra no es necesario es contingente, pero delimita las nuevas necesidades que irán surgiendo en cada ser humano.

Esta democratización progresiva del acceso a la cultura, inaugura a partir del siglo XVIII también un progresivo alejamiento del uso del repertorio cristiano iconográfico como herramienta de organización social. El uso del imaginario artístico común tiene la virtud de una potencialización de la comunicación, al mismo tiempo que un carácter regulador, que permite un control social. El cine es una herramienta de generar comportamientos y de naturalizar mensajes y aspectos de la sociedad, que no de por sí tienen que ser necesarios. Sin mucho riesgo a equivocarnos podríamos afirmar que el cine y la televisión del siglo XX han cumplido la función de la iconografía en la Edad Media.

Es muy fácil confundir efectividad con necesidad, y nuestra hipótesis es que las historias de superhéroes en muchos casos, en una actitud procapitalista, nos explican

que la realidad no se puede construir de una manera diferente a la existente. Quizá los superhéroes y su nueva revalorización a través del cine cumplan la función contraria a los cuentos de hadas que nos explicaba Chesterton, a los cuales el escritor inglés daba el valor de verdaderos no por la existencia de los dragones sino porque nos enseñan que se les puede vencer, igual que a los tiranos. Al mismo tiempo, estas películas muestran los conflictos sociales no resueltos y como Zizek plantea "los éxitos de taquilla de Hollywood son indicadores precisos de las problemáticas ideológicas de nuestras sociedades" (Zizek, 2013). Las tecnologías, como el libro o el móvil, nos pueden dar nuestro propio repertorio necesario pero también nos pueden encerrar dentro de un repertorio contingente no generativo.

La sagas cinematográficas de *Batman* o de *Los juegos del hambre* se descubren dentro de unas narraciones que no eluden los problemas del Capitalismo y hasta sus creadores lo comentan en entrevistas. Escuchamos hablar lo siguiente a una chica entre un grupo de adolescentes que salían de ver en un cine *Sinsajo* (Francis Lawrence, EE.UU., 2014) la tercera parte de *Los juegos del hambre*: "esto podría pasarnos en el futuro". Esta es una de las claves de esa falta de repercusión en el cambio social de estas películas. Existe una fuerte incapacidad para analizar lo que nos ocurre alrededor y estas narraciones fílmicas cierran la sociedad en sistemas simples, de igual modo que la imitación de la estructura estamental de la Edad Media en obras audiovisuales como *Juego de tronos.* Es como si los parámetros complejos de nuestra sociedad desmintieran la posibilidad de entender nuestra propia sumisión. Así la ficción, pese a mostrar posible paralelismos con la explotación laboral, la manipulación de los medios de comunicación o el control de las oligarquías, no nos invita a intentar cambios en las relaciones de poder y de hecho en cierto modo las esconde, como la carta que está delante nuestras narices, encima de la mesa, y que no se ve de pura evidencia, en el cuento de Poe, *La carta robada* (Alan Poe, 2010).

Tanto *Batman* como la protagonista de *Los juegos del hambre* no solo son personajes elegidos con características especiales, sino que poseen capacidades de sacrificio como los santos. De esta forma se aleja de la posibilidad de actuación autónoma, hay como una especie de destino que también se repite en sagas de películas como *Harry Potter* o *El Señor de los Anillos*. La gran contradicción de estas posibles críticas es que el cine *para las masas* al final despliega una serie de mecanismos que anulan estos discursos

como desencadenantes de cambios sociales y además forman parte de la industria de Hollywood, que precisamente se aprovecha de la globalización del Capitalismo. De tal forma, que todo el repertorio del *mainstream* sirve para mantener en la contingencia al espectador y no hacer necesario un cambio de los modos de relación. De ahí que un síntoma de un repertorio contingente es su *irrelacionalidad*. La contingencia que creaba una efectividad comunicativa fantasmal en las representaciones de santos, en el caso del cine de superhéroes es efectividad comunicativa que no nos deja pensar las necesidades autónomas de cada ser. El espectador aparece encerrado en una jaula contigente o válvula de escape, que permite contemplar nuestra sociedad en una especie de catarsis para que todo siga igual. De este ensimismamiento, de este travelling circular en torno a la contingencia hablaremos más adelante.

Me gustaría destacar las diferentes reacciones que generaron la observación de las imágenes de San Antonio Abad, de San Jorge y de Batman en niños de 10 y 11 años. La figura de una escultura de San Antonio de la Iglesia de San Antón de Madrid con un cerdo a sus pies inspiró las historias más rocambolescas. Desde la propuesta de un niño de "un cambio de alma entre el señor mayor y el cerdo joven, que alegra al nuevo cerdo porque no se va a morir" hasta la creación por parte de una niña del siguiente chiste: "Un viejo hambriento se encuentra a un cerdo y se pone triste… porque es vegetariano". Es muy interesante cómo la falta de un repertorio cerrado provoca la generatividad de nuevas historias. Al mismo tiempo, ante el cuadro *San Jorge y el dragón* (1504, Rafael) todo lo que expresaban recurría a historias de dragones y caballeros, mucho menos creativas y menos conectadas con sus intereses. Con la fotografía de Batman la imaginación se acortaba mucho más y algunos escribían que no tenían nada que decir o simplemente la palabra *Batman*. Con esto se demuestra que los repertorios cotidianos, a veces son pequeñas cárceles de expresión y que muy lejos de estimular la imaginación la anulan, no siendo generativos ni relacionales. Es lo que ocurre con el *imaginario Disney*, que encierra las posibles interpretaciones dentro de su repertorio fijo y conocido, eliminando cualquier proceso crítico o de reflexión autónoma sobre las necesidades del espectador, haciendo emerger repertorios contingentes, los cuales no dan cuenta del mundo que nos rodea sino que lo empequeñecen. La búsqueda de repertorios lúcidos se nos presenta modular, ya que tanto en un repertorio comunicativo rígido, como la figura Batman, o en el extremo contrario, el que provoca a veces el repertorio arbitrario del arte contemporáneo, nos dejan en un colapso interpretativo, en

una *contingencia irrelacional*. Por otro lado desde un repertorio desconocido, pero con un nivel más alto de relacionalidad como el de San Antonio, surge la expresión de una imaginación propia. Esta reflexión nos sirve para la búsqueda de patrones más precisos para la generación de repertorios creativos autónomos en el audiovisual.

4.5. **De lo contingente a lo necesario: de los gusanos en la carne a la revolución.**

El recorrido que pone título a este epígrafe se puede detectar en muchos aspectos de la sociedad y cómo paralelamente se desarrolla en el medio audiovisual. Es muy interesante el análisis que hace Eagleton de la cultura como identidad (Eagleton, 2001), ya que relaciona sus reivindicaciones con peculiaridades accidentales, que no elegimos. El género, las etnias, las tendencias sexuales son contingencias que la posmodernidad, en su eliminación de los grandes relatos, ha puesto en el primer plano de sus investigaciones. La cultura, desde este punto de vista, "transforma todas esas contingencias en portadoras de necesidad" (Eagleton, 2001, p. 88). De hecho, en muchos casos estas necesidades generan derechos para el procomún y no solo para ese colectivo. La necesidad de defender la dignidad de los indígenas en un lugar de la tierra, se puede convertir en la necesidad de defender la dignidad de todos los indígenas, como ocurrió con las acciones del EZLN (Ejercito Zapatista de Liberación Nacional). El Subcomandante Marcos en un comunicado del EZLN el 28 de mayo de 1994 escribía en un poema "Marcos es todas las minorías intoleradas, oprimidas, explotadas, resistiendo, diciendo «¡ya basta!»". En este sentido, "revelar la esencia de cada cosa implica reducir al mínimo sus particularidades accidentales" (Eagleton, 2001, p. 88). Todos finalmente intentamos desde nuestra particularidad generar un espejo para el común. Debemos entender la variedad cultural fuera de actitudes relativistas, donde la lapidación no puede contemplarse con distancia intelectual del mismo modo que una manifestación cultural como la música. "Lo universal no es lo opuesto al individuo, sino su mismísimo paradigma" (Eagleton, 2001, p. 88). Existe una versión irónica de esta posición y así lo plantea Eagleton definiéndola como la "epistemología del cinismo"(Eagleton, 2001, p. 90). Un claro ejemplo sería el de Richard Rorty, el cual sabe que la cultura occidental es contingente pero aún así la defiende como un bien universal. Toma una postura falsa aunque sepa que lo es dejando a un lado la "epistemología de la ilusión"(Eagleton, 2001, p. 90). Cuando una historia contingente como la occidental se impone a otras

culturas, estas acaban convirtiéndose en espejos de ellas, dando la creencia de una verdad eterna. Aquí se encuentra el núcleo de lo contingente y lo necesario en la cultura, desplegado en dos problemas: El peligro de etnocentrismo en un discurso universalista y el peligro de la insolidaridad hacia otros pueblos ante la imposibilidad de lo universal. La obra de arte podría aparecer como solución a la barrera entre lo individual y lo universal, a ese salto de lo contingente a lo necesario, pero sigue embarrada en esa distinción entre Alta y Baja cultura. Descubrimos que este choque entre la idea de unidad y conflicto es el paradigma de la crisis de la cultura, la cual también se instala en los dispositivos audiovisuales, tanto profesionales como amateur. Parecería que es el nudo gordiano del Capitalismo, una tendencia al bucle contingente, a la no resolución, que generaría una sociedad unidimensional.

Antes hemos visto cómo los repertorios pasaban de lo necesario a lo contingente. Sin embargo hay ocasiones en las cuales las obras se convierten en elementos generativos de cambios sociales o provocan que los cambios de modos de relación se hagan necesarios. *El acorazado Potemkin* (1925), es una película que encargó el estado soviético al director letón Eisenstein (1898-1948) para la conmemoración del vigésimo aniversario del motín de los marineros en el acorazado Potemkin en la época zarista. Está película fue prohibida en muchos países de Europa, ya que se cuenta que al salir de las proyecciones los espectadores generaban disturbios, consecuentemente las autoridades veían el *film* como una incitación a la revolución. Es muy interesante ver en esta película dos paralelismos que la relacionan con la contingencia. El primero es el más obvio, y muestra cómo una película que surge de la conmemoración de un hecho, algo contingente para la realidad de los estados europeos, desencadene (formen parte de la mitología o no de la película) procesos de protestas, convirtiéndose en repertorio necesario de emancipación. Tal es la situación que, aunque la película se rueda para ensalzar la lucha contra el Zar, la puesta en escena y el montaje provocan que el tema se universalice y se pueda aplicar a cualquier acto de sometimiento gubernamental del pueblo. De hecho, las teorías del montaje de Eisenstein y su idea del *cine-puño*, usarían la película como un dispositivo de destrucción de necesidades falsas, que nos haría despertar del sueño de la contingencia en la que nos envuelve el modo de vida burgués. Esto le llevó al enfrentamiento con Vertov y su *cine ojo*, el cual nos enseñaba otra forma de ver el proceso revolucionario. Para Eisenstein no bastaba con ver de otra manera, había que cambiar, dar un nuevo repertorio dialéctico al pensamiento de la realidad. De

ahí que, aunque la película se originara como propaganda para dar razón a la revolución soviética, en un momento dado fue incluso prohibida por Stalin, ya que en esa época se estaban dando motines en los barcos y a éste no le interesaba encender la mecha de nuevas revueltas. Esto demuestra que el núcleo subversivo de la película, incluso para Stalin, es mucho menos evidente de lo que parece. Más tosco y menos efectivo es la supresión del prólogo de Trotsky por parte de Stalin, que viéndose ahora restaurada no aporta nada que inflame más la subversión.

El otro elemento importante muestra cómo el detonante de la rebelión a bordo del barco parte de un hecho contingente, la aparición de gusanos en la carne que tienen que comer los marineros. Es un análisis de los procesos revolucionarios, desde la contingencia, donde la película del director letón nos recuerda al inicio de la primavera árabe, traducida en una revolución tunecina sin precedentes en la historia reciente de esta parte del planeta. La revuelta aárabe surge a partir de la inmolación, quemándose a lo bonzo, del vendedor ambulante Mohamed Bouazizi para protestar por su situación personal de precariedad y la represión de la policía. Si se hace un repaso, existe ese detonante contingente en muchas de las revueltas históricas, esa gota que colma el vaso, que hace que se precipiten los procesos sociales, intercambiando las necesidades falsas impuestas por necesidades reales autónomas, las cuales posibilitan el cambio político, es decir de modos de relación. Podemos, al mismo tiempo, recordar que las revueltas de mayo del 68 tienen su origen en la protesta en un colegio mayor, hecho que tiene lugar al ser segregados por sexos al repartir las habitaciones.

Esas falsas necesidades impuestas se explican como las responsables de la sociedad unidimensional de Marcuse. De tal forma que el capitalismo haría bandera de los valores contingentes del consumo y nos introduciría en una alienación que no permite la posibilidad de un pensar autónomo. El capitalismo nos encierra en un repertorio de necesidades impuestas que dejan de ser necesarias por el mismo hecho de ser impuestas y no responder a las necesidades autónomas del individuo, sino a las necesidades de la sociedad de consumo. Los individuos sólo en libertad podrán decidir si sus necesidades son verdaderas o falsas. En este sentido debemos plantear, en palabras de Marcuse, que “la vida como un fin difiere cuantitativamente de la vida como un medio” (Marcuse, 1994, p. 48). “La autonomía exige condiciones en las que las dimensiones reprimidas de la experiencia puedan volver a la vida otra vez” (Marcuse, 1994, p. 274). En cierto

sentido la contingencia de la represión es la madre de la necesidad de autonomía. Así, el mensaje de Eisenstein en esta película podría resumirse en la siguiente frase: *las revoluciones nacen de un hecho contingente*. Es más, en la película explica cómo se va definiendo poco a poco lo necesario para un repertorio lúcido del cambio social. Esto se acerca más a la revolución permanente de Trotsky (Trotsky, 1975), donde cada etapa se basa en la anterior creando necesidades de contexto, que a los planes quinquenales de Stalin.

En paralelo vemos cómo las revoluciones que plantean las vanguardias o los Nuevos Cines respecto del uso del audiovisual, siempre parten de la valoración de una realidad artística contingente y la proclamación de una situación por venir absolutamente necesaria. En 1955, Juan Antonio Bardem [48] declaró en las Conversaciones Cinematográficas de Salamanca [49] : "El cine español es políticamente ineficaz, socialmente falso, intelectualmente ínfimo, estéticamente nulo e industrialmente raquítico" (Valverde, 1998). Está claro que en estas palabras se ataca a la contingencia de un cine que si es efectivo como existente, al pueblo ya no le sirve para explicarse. Las películas de Bardem o de Berlanga sirvieron como revulsivo para que emergiera otro repertorio dentro del habitual del franquismo, desequilibrando y contaminando a los profesionales para hacer cine de otra forma. Es como la extranjera de la película de Bardem *Nunca pasa nada* (1963)[50], que saca a la luz el repertorio más rancio de un pueblo español solo con su presencia, despertando en algunos habitantes de éste sus ganas de cambiar de vida, de cambiar los modos de relación.

Cuando uno repasa los manifiestos que han proclamado un cambio estético, político o social en el cine, se da cuenta de que se construyen *en contra de*, para luego en su efectividad hacerse necesarios. El Futurismo proclamaba en su manifiesto que el "cinematógrafo futurista" contribuiría "a la renovación general, reemplazando a la revista (siempre pedantesca), al drama (siempre previsible) y matando al libro (siempre tedioso y opresivo)" (VV. AA, 1993, p. 20). Vertov escribía en *Nosotros*: nos llamamos

---

[48] Reconocido director comunista español, que obtuvo múltiples premios internacionales con películas políticamente comprometidas durante el franquismo como *Muerte de un ciclista* (1955) o *Calle Mayor* (1956).

[49] Se celebraron del 14 al 19 de mayo en el cine-club del SEU de Salamanca, dirigido por el cineasta Basilio Martín Patino y con la colaboración de la revista *Objetivo*. En el encuentro la parte disidente del cine español discutió las bases para un cambio en este sector.

[50] Para nosotros una de las mejores películas del autor y de las más olvidadas, digna de revisitar.

“los *kinoks* para distinguirnos de los cineastas, atajo de chamarileros que apenas logran encubrir sus antigüallas” (VV. AA, 1993, p. 37). El guionista italiano Cesare Zavattini en *Tesis sobre el neorrealismo* escribía refiriéndose al cine italiano que “El neorrealismo es hoy nuestra única bandera” (VV. AA, 1993, p. 205). Así de contundente por su parte es Mario Rodríguez Alemán, en el texto inaugural *El movimiento documental en cuba*, cuando escribe que “El cine no encontró su camino recto en Cuba hasta después de instalarse la revolución en el poder” (VV. AA, 1993, p. 166). Podemos estar o no de acuerdo con las afirmaciones de estos textos, pero queda claro que estas propuestas cinematográficas parten de una lucha por encontrar un repertorio lúcido a partir de una nueva necesidad que combata los modos de relación anteriores. En esta investigación no tenemos más espacio para desarrollar otros manifiestos fundacionales pero existen muchos más ejemplos de esta búsqueda que coinciden en sus planteamientos. Cuando la contingencia emerge como modo no relacional y la sociedad está ávida de generar nuevos modos de relación, ésta se convierte en un acicate de la posibilidad de cambio hacia la necesidad.

En el cine actual, una crítica a los repertorios ocultos que se convierten en normas no escritas, fue la que hizo Lars Von Trier con el colectivo *Dogma 95*. Estas normas llamadas *voto de castidad*, son:

1. “Los rodajes tienen que llevarse a cabo en localizaciones reales. No se puede decorar ni crear un set. Si un artículo u objeto es necesario para el desarrollo de la historia, se debe buscar una localización donde estén los objetos necesarios.
2. El sonido no se mezclará separadamente de las imágenes o viceversa (no deberá utilizarse música, a menos que esta sea grabada en el mismo lugar donde se rueda la escena).
3. La cámara debe manejarse a mano y apoyarse en los hombros. Cualquier movimiento o inmovilidad debido a la mano está permitido. (La película no sucederá donde esté la cámara; el rodaje tendrá que realizarse donde suceda la película).
4. La película tiene que ser en color. No se permite el uso de luz especial o artificial (si la luz no alcanza para rodar una determinada escena, ésta debe ser eliminada o, en rigor, se le puede enchufar un foco simple a la cámara).

5. Está prohibido utilizar efectos especiales o filtros de cualquier tipo.
6. La película no puede tener una acción o desarrollo superficial (no puede haber armas ni pueden ocurrir crímenes en la historia).
7. Las alteraciones de tiempo y espacio están prohibidas (o, lo que es lo mismo, que la película ocurre aquí y ahora).
8. Las películas de <<género>> no son admisibles.
9. El formato debe ser el normal de 35mm (Academy format)
10. El director no debe aparecer en los créditos" (Kelly, 2001, p. 23-25).

Con el decálogo de normas lo que destacaron es que en Hollywood también tenían un repertorio normativo que guiaba la creatividad, la diferencia estribaba en que las de la industria norteamericana no estaban escritas. Esto las hacía mucho más permeables a la sociedad, ya que estaban asumidas sin posibilidad de ser explicadas. Estas *antinormas* que se enfrentan a las del *mainstream*, eran un juego que ellos mismos incumplían, lo cual demuestra que la irritación que provocó este movimiento no estaba bien dirigida. La crítica que se hacía era en torno a lo cerrado del repertorio del decálogo y a una posible imposición de una forma de hacer cine, error ya que la obligatoriedad de las normas era una táctica, una forma de plantear que el cine podía darse de otra manera. De hecho, los planteamientos de *Dogma 95* facilitaban la forma de hacer cine, técnica y económicamente, además de mostrar la efectividad de un cine desde la observación de las necesidades y las posibilidades. Muchos jóvenes cineastas perdieron el miedo a crear películas desde unos nuevos supuestos que hacían emerger unos modos de relación que modificaban también los modos de producción audiovisual.

Esto nos hace pensar que la existencia a veces de un repertorio contingente en principio, se convierte en una búsqueda de lo necesario y acaba siendo un repertorio necesario. El problema sería, como explicaremos al final, no pasar a la categoría de las disposiciones y que nos encerremos en la categoría repertorial. Así, de esta forma la contingencia no se convierte en generativa de repertorios lúcidos.

El uso del *lenguaje de patrones* en el taller de audiovisuales es un ejemplo práctico de cómo desde lo contingente, dado en un repertorio de condiciones o marco de referencia, se puede llegar a la necesidad, siempre que el patrón permita un espacio para los intereses y la autonomía del *educando-creador*. Cuando utilizamos el patrón *plano*

Lumière con los educandos, la contingencia que imponen las normas formales se hace creativa, convierte en un elemento de búsqueda de intereses. La contingencia en ese camino hacia lo necesario se hace más generativa. De igual forma, con el uso del "rebobinado" los educandos eligen qué situación quieren grabar para ver hacia atrás en su movimiento. En este momento entran los intereses y el juego de funciones que tiene el audiovisual, de tal forma que cada uno elige su grabación desde un interés investigador, desde una función estética o incluso desde la crítica de un espacio deteriorado.

En la misma línea se plantea su decálogo creativo el artista checo Jan Svankmajer[51], del que destacaremos algunas partes:

1. "Graba en tu espíritu que la poesía es solo una. Lo contrario a la poesía es la especialización" (Svankmajer, 2014, p. 111).

2. "Sé un completo sumiso de tus obsesiones" (*Ibidem*, p. 111)

3. "Utiliza la animación como si realizases una operación mágica" (*Ibidem*, p. 112).

4. "Toma el sueño por realidad y la realidad por sueño" (*Ibidem*, p. 112).

5. "Si tienes que decidir a qué tienes que conceder prioridad, si a la mirada o a la experiencia del cuerpo, da siempre prioridad a la experiencia del cuerpo" (*Ibidem*, p. 112).

6. "Cuanto más profundizas en una historia propiciada por la imaginación, más realista tienes que ser con los detalles" (*Ibidem*, p. 113).

7. "La imaginación es subversiva porque proclama lo posible sobre lo real" (*Ibidem*, p. 113).

8. "Elige siempre temas frente a los cuales tu posición sea ambigua" (*Ibidem*, p. 113).

9. "Cultiva la creación como una forma de autoterapia" (*Ibidem*, p. 114).

10. "Favorece siempre la creación, la persistencia del modelo interior o del automatismo psíquico y no la idea" (*Ibidem*, p. 114)

[51] Escultor, diseñador, poeta y director de películas de animación que destaca en la técnica del *Stop motion.*

Todos estos criterios creativos apoyan la idea de no ser utilitaristas en el sentido práctico de producción mercantilista, sino entrar en una búsqueda de necesidades más allá de modas, intereses económicos o de otra clase. Incluso en algún caso busca, como Von Trier, la huida del propio gusto para investigar algo más profundo, más allá de lo políticamente correcto o de los repertorios impuestos. Es el caso del punto 8 del decálogo de Svankmajer donde dice: "Elige siempre temas frente a los cuales tu posición sea ambigua" (Svankmajer, 2014, p. 113).

En el proyecto de audiovisuales se practica como patrón el *stop motion*, en un intento de hacer emerger una experiencia creativa enfocada a la producción colectiva. Lo casual y la improvisación permite que cada cual aporte desde lo que es en el momento de la creación, expresándose en un lenguaje de planificación, donde cada foto nos acerca a la situación final a la que queremos llegar. Generalmente este patrón provoca alianzas colectivas que permiten a cada creador introducir su propuesta. Se fuerza el uso de estrategias personales, las cuales tengan en cuenta a los demás para el desarrollo de un proceso que permita el resultado anticipado, y de tácticas de control de la técnica. Es muy interesante constatar en la experiencia de Trabenco cómo este modelo de creación vivencial supera incluso el lenguaje oral, ya que formó parte de la circunstancia, que se repite cada año, de que el colegio es visitado por otro alemán. El *stop motion*, lejos de generar un repertorio contingente, generó nuevos modos de relación no reproductivos del colectivo creador, provocando la necesidad de estrategias confluyentes que hicieron emerger un repertorio necesario. El gusto de cada uno tuvo que ponerse sobre la mesa y la sensibilidad tuvo que ejercitarse para sacar lo más eficiente en un contexto nuevo.

El gusto no se puede imponer a los niños, lo que debemos es dar opciones. Alain Bergala (Bergala, 2007) nos propone un proceso para que descubran que el audiovisual tiene múltiples posibilidades, como creadores y como espectadores, con lo cual generen un gusto propio y así provocar una actitud crítica[52]. En el trabajo con los niños del taller de audiovisuales de Trabenco queda muy claro el fallido intento de imponer la aptitud crítica: dudamos de que un repertorio lúcido se pueda imponer en la escuela. Disney no es desmantelado explicando sus relaciones con el Capitalismo y sus supuestas características nocivas. Disney se desmantela permitiendo a las niñas reírse de

[52] Un planteamiento muy parecido es el que pretende Daniel Pennac con la animación a la lectura. En este sentido muy interesante su ensayo *Como una novela* (2006).

sus mensajes, en un acto contingente que no tiene ninguna pretensión a priori. Si prestamos atención a la organización social en torno a las prácticas cotidianas cinematográficas, nos damos cuenta que la deslegitimación de los *discursos Disney* es algo que la sociedad no da a entender que se pueda hacer. Toda la liturgia que genera Disney en torno a los estrenos, merchandising, anuncios, canales de televisión,… no permite pensar que uno pueda no tomar en serio estos productos. Cuando al niño le dejas descuartizar con tiempo y libertad una película, es el crítico más implacable. Para eso también es necesario adentrarnos en los trucos emocionales y el visionado de otras propuestas audiovisuales. El alumnado no es banal, la imposición de la razón adulta les banaliza: quien construye el imaginario Disney, llevando a sus hijos a Disneyland, son los adultos. Como nos muestra Foucault, el gobierno de los adultos sobre los niños supone cierta forma de racionalidad impuesta. De este modo, se hace necesario el acceso a una serie de obras alternativas a lo que les bombardea todos los días, desplegado como elemento y provocación de una comparación: una *dvdteca* alternativa, a la que se pueda tener acceso desde la escuela.

Cuando Hartmann habla de que la contingencia "es un modo discutible" es porque a veces es generativa de necesidad y de efectividad, sin tener en cuenta ningún aspecto disposicional a priori. Una de las experiencias dentro del taller de audiovisuales de Trabenco que muestra esta situación es la elección del viento como tema a desarrollar en diferentes lenguajes artísticos. En el grupo de lenguaje audiovisual los niños descubren en qué realidades se manifiesta el viento, "el aire en movimiento" como al final se define. Eligieron tres tipos de vientos para su propuesta artística: el viento como un estado de ánimo, el controlado para uso cotidiano y el incontrolable. De esta descripción e intereses crearon piezas audiovisuales que mostraban esa diferencia, de tal forma que en el esfuerzo creativo de explicar a la comunidad educativa su idea del viento fue saliendo un repertorio colectivo necesario para la grabación: Búsqueda de elementos del entorno escolar donde se manifestaba el viento en planos fijos, búsqueda de una puesta en escena o incluso dramatización de la expresión del viento incontrolable y como estado de ánimo. Un repertorio lúcido que se integró después como parte de una obra conjunta con el grupo de instalaciones que también había adquirido estos tres caminos creativos de expresión del viento. Durante el mes de la experiencia la comunidad educativa estuvo sumergida en el estudio del viento, que generó, como diría Natalia Ginzburg, un léxico familiar artístico que expresaba una investigación

colectiva[53]. Con palabras de Claramonte "la producción artística en una reserva y una constante actualización de *repertorios de modos autónomos de relación*, es decir de posibilidades de organización formal, relacional y finalmente política" (Claramonte, 2011, p. 128). El viento también mostraba una investigación de cómo estar en el mundo respecto a lo que nos rodea, de tomar conciencia y atención a los modos de relación en los que estamos sumergidos. En este caso, un hecho contingente para una niña se convierte en un repertorio lúcido para los adultos. Esto enlaza con esa idea de realización del ser humano en Marx o el arte como parte de la vida. Julio Garcia Espinosa lo plasmaba en su definición del arte de masa como de las masas, no para las masas del *mainstream*. Rossellini, intentó educar a través de la televisión y Brecht lo hizo desde el uso de la radio como emisor y receptor. Desde muchas perspectivas se plantean la idea de la participación del colectivo en el arte cuando este se ve como un procomún. La "alfabetización audiovisual" se convierte en herramienta de autonomía para un equilibrio de la diferenciación que hacia Lukács entre el *hombre entero* y *el hombre enteramente*, para esa autonomía creativa. Emerge así la idea de usar los medios que ha generado el sistema capitalista para una crítica de las propias expresiones de esta sociedad, que acercan a los niños hacia una actitud autónoma, y a la generación de repertorios y modos de relación propios.

Existen varias películas que nos hablan de la inteligencia de la organización del procomún para su propia defensa, adueñándose de los repertorios del opresor, en una suerte de arte marcial que usa la fuerza de su enemigo contra éste. Es notable la colaboración entre Fritz Lang y Bertolt Brecht durante la breve y tortuosa estancia de este último en Hollywood. La película de la que hablamos es *Los verdugos también mueren* (Fritz Lang, EE.UU. 1943), en la que se narran las consecuencias del atentado que tuvo lugar el 27 de mayo de 1942, donde murió víctima de un atentado Reinhard Heydrich, jefe del gobierno nazi de Praga, llamado "el Verdugo". Como represalia se encarcelan y se ejecutan inocentes para que se entregue o delaten al responsable del atentado. En un momento dado la teoría del cotilleo y el chivatazo se explica como una cadena: A le cuenta a B, B le cuenta a C y así hasta que llega a G; G de Gestapo. Este modo de relación también usado en el franquismo, y que convierte a la sociedad en un

[53] Se generaban bromas en el patio, por parte de las familias, con juegos lingüísticos con el viento e incluso se mandaban dentro de la comunidad a través de WhatsApp mensajes con ideas sobre el viento o la recuperación del viento como motivo en la obra de los poetas.

grupo de vigilantes unos con los otros, es reapropiado por el pueblo en la película para que paren los arrestos y ejecuciones, además de salvar a quien provocó la muerte de "el Verdugo". La fórmula es utilizar el modo de relación en torno al cotilleo para que llegue a oídos de la Gestapo el nombre de un traidor en lugar del nombre del protagonista del atentado. Es el uso de un recurso represor en contra de la represión. Ese es el modelo de "alfabetización audiovisual", usar las posibilidades del medio para generar una actitud crítica hacia este mismo medio.

También existe otro enfoque en el que un elemento externo, como puede ser una propuesta creativa dentro de un colegio, pone patas arriba los repertorios represivos y cambia los modos de relación. Cuando uno trabaja colectivamente y no existen calificaciones sobre ese trabajo, inmediatamente deben generarse nuevos repertorios de organización que permitan, tanto trabajar en equipo como una nueva forma de evaluar ese trabajo. En este sentido pensamos que la irrupción de un taller de creación audiovisual colectiva, de carácter no reproductivo en una escuela, haría emerger otros modos de relación que no tendrían más remedio que permitir espacios para la autonomía. Sería como la entrada en el pueblo del manco interpretado por Spencer Tracy en la película *Conspiración de silencio* (EE.UU., John Sturges, 1955), en la cual, su mera presencia y la duda del motivo de su visita, desencadena cambios en la actitud de los habitantes del pueblo, generando nuevos modos de relación entre estos y una autoevaluación del repertorio conservador y autoritario que domina a los habitantes del pueblo.

A veces se plantea la idea de que mostrar el repertorio audiovisual, es decir desentrañarlo, puede hacer que a través de la conciencia de los mecanismos audiovisuales lo niños pierdan posibilidades de disfrute de este medio. Nuestra experiencia en el proyecto es la contraria, las niñas empiezan a tener gusto por otros lenguajes como el cine mudo, asumen el videoarte y lo incorporan a sus intereses o son capaces de visionar otros ritmos sin entrar en el tedio. Mostrar los mecanismos y otras propuestas audiovisuales incrementa el interés por este medio y no disminuye su disfrute, aunque eso sí, el disfrute cambia por una opción más autónoma. No creemos que, como Narciso, tengan que seguir mirándose en el agua sin reconocerse, si controlar el medio.

Esto nos hace pensar que la existencia a veces de un repertorio contingente, en principio, se convierte en una búsqueda de lo comunicable y acaba siendo un repertorio necesario. Un ejemplo que revela el papel de la contingencia creadora es la filmación de la película *Nanuk el esquimal* (1922) del director Robert Flaherty, el cual explica el nacimiento de una forma de rodar, que se convertiría en lo que hoy conocemos como "documental". Anteriormente, con los tres planos de la salida de la fábrica de los Lumière, nos dimos cuenta de cómo para reflejar un hecho cotidiano se utilizó la puesta en escena. Esto nos lleva a pensar que no hay, desde de los primeros planos rodados, una distancia clara entre ficción y no ficción. De igual forma en *Nanuk, el esquimal* también hubo más de una película.

En el cine se debe organizar el espacio y el tiempo para poder ser filmado (cuando se utilizaba película fotoquímica) o grabado (vídeo digital). En este caso se puede, en una gama de dos extremos, desde buscar la espectacularidad de Hollywood hasta perseguir, de forma más austera, el intento de un reflejo más fiel de la realidad. Después, es encuadrado dentro de los límites que marca el dispositivo de captura de imagen. Produce así la *mímesis* de una *mímesis*. El reflejo del cine es, como explica Geögy Lukács, un doble reflejo porque aquello que vemos y oímos es el reflejo de una puesta en escena que sólo llega a nosotros después de un proceso de organización previa y de montaje y edición. Robert Flaherty, en relación con el doble reflejo, rodó dos películas sobre Nanuk el esquimal. La primera fue un seguimiento, sin intención, que lo único que pretendía era mostrar cómo vivían los esquimales, pero desde lo que ocurría ante sus ojos y la cámara filmaba. Para suerte del director de documentales, esta película no llego a montarse, ya que él mismo la quemó de forma accidental, como explica la anécdota, el material se quemó con un cigarro mal apagado dentro de la tienda donde se guardaba. Y digo suerte, porque a Flaherty no le gustaba lo que había filmado, y también porque así le permitió volver a hacer el film, esta vez con lo que realmente era relevante para contar su historia, e incluso recreando situaciones de interés. Como escribe Lukács, en este momento de organización del mundo para contarlo se lleva a cabo "una nueva fijación mimética de los momentos adecuados para hacer óptimamente sensible el concreto contenido fílmico" (Lukács, 1967, Vol. IV, p. 178). Flaherty recreó la construcción del iglú, hizo actuar a los esquimales que salían en la película como si fueran una familia, Nanuk no era el nombre real del esquimal y la mujer de Nanuk era realmente la mujer esquimal de Flaherty, lo cual no hace que esta película sea menos

precisa para explicar la vida de los esquimales que la película que se quemó. Con *Nanuk, el esquimal* se inaugura una forma de rodaje para controlar el doble reflejo, que nos permite contar a través del cine lo que es relevante para los creadores, sea un documental o una ficción. El cine siempre es un reflejo a 24 fotogramas —a 25 o 30 frames— por segundo, y no la realidad en sí, aunque, como bien sabía Orson Welles[54], a veces el espectador lo confunda.

4.6. **De la contingencia a la contingencia pasando de puntillas por la necesidad: gauchos, indios, Marruecos y el núcleo subversivo de Disney.**

Este sexto apartado emerge de una experiencia personal que nos colocó en una perspectiva distinta hacia la realidad y que explica los análisis posteriores que desplegaremos. Se podría resumir en la historia de devoción por parte de un padre hacia los gauchos y que luego trasmitió a su hijo. Esta referencia sirvió para construir un imaginario en torno a estos jinetes de la Pampa y se apoyó en dos obras artísticas: La película *"Martín el gaucho"* (1952) de Jacques Tourné y el poema narrativo *Martín fierro* del argentino José Hernández. En él se leían versos como estos:

> "Soy gaucho y entiéndanlo
> como mi lengua lo explica:
> para mí la tierra es chica
> y pudiera ser mayor.
> Ni la víbora me pica
> ni quema la frente el sol" (Hernández, 2006, p. 47).

Tiempo después ese niño se hizo mayor y un amigo que había visitado Argentina le enseñó las grabaciones de lo que para él suponía su encuentro con los verdaderos gauchos. El joven quedó horrorizado con el espectáculo a lo Buffalo Bill y luego descubrió que ya no existían gauchos como los había descrito Hernández. De hecho algunos viejos que habían sido gauchos, ahora se interpretaban a sí mismos en una suerte de espectáculo al estilo del viejo cine del oeste rodado en Almería. Reproducían teatralmente lo que antes había sido su vida, de la misma forma que se hace en cualquier

[54] Orson Welles en su película *Fraude* (1973) explica la frontera tan débil entre la ficción y la no ficción. En ella llega un momento en el cual el espectador no sabe si está siendo engañado o no.

parque temático. Es la misma sensación que se tiene en las reservas indias, cuando dibujan una caricatura de su propia cultura, más cerca de lo que cabe esperar de ella que de lo que realmente son o han sido los nativos norteamericanos.

En estos casos sucede que el gesto creador de imaginarios puede pasar de lo contingente a lo necesario, pero este camino se hace de tal modo que se vuelve a la contingencia sin moverse del sitio. Es una suerte de falso viaje o de experiencia simulada, que es compartida tanto por el actor de la cultura como por el observador, vaciando de contenido comunicativo la experiencia de conocimiento y expresión de un pueblo. En consecuencia, este apartado podría llamarse *Ensayo sobre un imaginario audiovisual*, ya que lo que pretende es que descubramos algún imaginario cercano en el que intervenga el audiovisual y que nos permita percibir repertorios contingentes ensimismados que no nos dejan ver más allá de lo que ya hemos construido, como un Sísifo que creyera necesario subir su piedra para que luego vuelva a caer en el mismo lugar. Observando el turismo español se descubre que Marruecos, pese a ser un destino relacionado con el mundo árabe, se conforma como lugar recurrente de las propuestas turísticas para nuestro país[55].

En la película *I am Curious (Yellow)*, de Vilgot Sjöman (1967) algunos turistas suecos son preguntados sobre la España franquista en el mismo instante que viajan hacia ella. Las respuestas cuando se les interroga por la realidad del país son del estilo de "yo en vacaciones no hablo de política", "pregúntale a los españoles", "yo solo voy a España a relajarme y divertirme", "yo no me meto en política", etc. El viaje para estos turistas no es una forma de conocer más el lugar que visitan, sino que están centrados en ellos, en su yo. De este modo el turista vuelve con un repertorio de interpretación no modificado, sino similar al de partida. Ese repertorio preformulado desemboca en un ser contingente que de nuevo tras rozar la necesidad vuelve a su contingencia. Creo que es exactamente igual a lo que les ocurre a los turistas españoles que ahora van a Marruecos. Además esto queda reflejado en sus grabaciones turísticas del régimen marroquí.

Nuestra investigación tiene un objetivo claro: descubrir en la mirada, en la selección de lo observado, la imagen que llevamos y la que nos traemos en los viajes a Marruecos. Descubrirlo desde las grabaciones de videoaficionados y hacer la siguiente pregunta:

[55] Según el Consejero delegado de la Oficina de Turismo de Marruecos en una rueda de prensa en FITUR, ya en 2011, Marruecos recibió 700.000 turistas. En 2012 había aumentado un 40% y la cifra sigue subiendo en la actualidad.

¿Cuál es el imaginario sobre marruecos y sus habitantes?.

En las imágenes del *NO-DO* en la época franquista, el modo en el que se representaba al nativo marroquí era como si fuera un misterio mudo, esquivo, sin civilizar, con la distancia del que filma un animal con el que no se puede comunicar. La imagen muestra una mirada etnocéntrica, colonizadora. Los habitantes de Marruecos siempre han sido nombrados por los demás, no se conoce su nombre original. Ya Heródoto a los pueblos del África del Norte, cuando suponían una amenaza para los cartagineses, les llamaba los Garamantes y para los egipcios eran los Libu. Marruecos de hecho procede de la denominación que hicieron los europeos de la ciudad de Marraquech (Pennell, 2009). Ahora son nombrados de nuevo, desde fuera de su cultura, por la cámaras de los turistas. Si entramos en YouTube descubrimos que el turista del siglo XXI, el cultivado y civilizado turista español en Marruecos, usa el mismo método que el *NO-DO* para interrogar con sus videocámaras o móviles a sus habitantes. Personas, animales, más animales, persona, animal, otro animal, otra persona, más personas… Si despojamos a esos vídeos del interés personal por mostrar que en vacaciones no nos hemos quedado en casa, nos damos cuenta de que cuando vemos una imagen no alcanzamos su valor total. No logramos captar todas las relaciones que se crean entre las personas, los espacios y los objetos. Con esa intención secreta surgió el cine, para desentrañar las relaciones que no veíamos. Lo sorprendente de las imágenes turísticas es que no crean relaciones nuevas, repiten un repertorio estéril de tópicos que se confirma con sus miradas tras el objetivo. Esta contingencia, como banalidad que esquiva la complejidad, queda reflejada en una repetición de estilos y temas. Como dice el dicho "creatividad común falta de creatividad". De este modo nos surge la idea del turismo como asesino de la mirada autónoma, con la desaparición de nuevos modos de ver que desentrañen los modos de relación que nos rodean.

Esas grabaciones de turistas con tembleque nos revelan que hay alguien que se mueve tras la cámara. La cámara de vídeo subjetiviza al viajero y lo convierte en turista. Este *sujeto-turista*, o como diría Lacan, este *sujeto-coraza* se defiende del otro con el escudo del etnocentrismo. La mano del *sujeto-turista* es nerviosa, no reposa sobre las cosas. El turista intenta seguir con su cuerpo al cerebro pero siempre llega tarde y no consigue su propósito, porque cuando graba no contempla. Roba planos imperfectos porque no se solidariza con el entorno, no ama lo que ve, solo lo quiere poseer para llevárselo en el camino de vuelta. Fernández Liria lo explica con estas palabras: "una sociedad de

hambre generalizada que es incapaz de pararse a *usar* o a *mirar*" (Fernández Liria y Alaba Rico, 2010, p. 129). A veces en un inútil intento de captar la inmensidad convierte el *paisaje* en un ejercicio estético de formas y color, panorámicas eternas en intento fallido de alcanzar la totalidad de la realidad que lo acerca a la abstracción de la imagen.

Los marroquíes también trabajan: son artesanos. El *sujeto-turista* se llena del placer escópico que produce que trabajen otros, pero selecciona los oficios. Nadie imagina a un turista grabando a un oficinista de Casablanca o un empleado de banca de Marrakech, pero sí a un panadero, a un hombre manejando un telar, a un carnicero con su mercancía al aire libre… Las grabaciones parecen decir "estamos en la Edad Media". Nunca las videocámaras muestran a mujeres trabajando, porque la vida real de Marruecos no le interesa al objetivo selectivo de las cámaras de los turistas.

Los catálogos de cámaras de vídeo y de fotos con sus listas de precios y prestaciones nos trasladan en su contraste a las imágenes de los curtidores de Fez. Al turista le interesa la imagen de la explotación, pero desideologizada, como si solo viéramos cuerpos, objetos, formas y colores en movimiento. Contempla la explotación como un *paisaje*. El explotado no parece tener sueños, lengua, manos, respiración, es solo una imagen que no se debe tocar. El colmo de esta estetización son los curtidores de Fez. Esta profesión escenifica una suerte de absurdo espectáculo, donde las cámaras recogen el trabajo de personas que tendrían que trabajar dos años para comprar el aparato que les está grabando o fotografiando.

Las agencias de viajes y el propio gobierno marroquí potencia la idea de que no hay que preocuparse porque el viaje eres tú con lo que traes, no lo que te rodea. Una campaña publicitaria audiovisual de la Oficina Nacional Marroquí de Turismo en 2012[56] planteaba la idea de que nevara en lugares representativos del turismo en Marruecos, al final descubríamos que una chica desde el mundo occidental invernal estaba pensando en su viaje y esto provocaba esa incoherencia meteorológica. Es muy significativo en esta campaña la idea de modificar desde tu pensamiento el destino del viaje, incluso el título lo sugiere directamente: "El país que viaja en ti". Este eslogan cambia totalmente la idea de viaje, ya que tú eres el que tiene que ser cambiado, no colonizar con tus

[56] Para un mayor entendimiento aportamos un link al anuncio:
https://www.youtube.com/watch?v=vu8CxJA8qZY

pensamientos el país que visitas. El anuncio es rematado con el texto efectivo pero contradictorio de “Viaja de verdad”[57]; además en una vuelta de tuerca el anuncio lo hizo el noruego Lars Tovik, en un intento de europeizar la visión publicitaria de Marruecos.

Vemos también, en las grabaciones de turistas, imágenes de ciudades marroquíes llenas de parabólicas. Se descubre este mar de tecnología con la sorpresa del occidental frente al *bárbaro*. Pero lo importante es saber qué imágenes miran los marroquíes, cuál es su alimento visual, cómo construyen su imaginario mediático del mundo. Pues lo construyen con los mismos mimbres audiovisuales que los turistas, con la sintaxis de la televisión, de ahí que su imagen de Europa sea tan tópica como la nuestra de Marruecos. Por lo tanto el turista cuando viaja no es como el que emigra, que tiene que sufrir la sociedad a la que se traslada. Eagleton, diferencia entre migrantes y turistas cosmopolitas de la siguiente manera: "Los migrantes viajan por el mundo, el mundo viaja hasta los cosmopolitas. Los emigrantes no pueden volver a su hogar, mientras que los cosmopolitas no tienen lugar al que volver" (Eagleton, 2001, p. 98), así podemos concluir que el emigrante es “el no-ciudadano por excelencia” (Fernández Liria y Alaba Rico, 2010, p. 83). Al mismo tiempo hay una gran diferencia entre el viajero y el turista. No parece muy simétrica la visión del viaje de España a Marruecos que de Marruecos a España, ya que al turista se le tunea la sociedad para que salga igual que entró en el país, con las mismas certezas con las que entró, como Disneyland, pero en este caso la temática es el *bárbaro* de la Edad Media.

Es muy significativo cómo occidente no hace diferenciación entre el mundo árabe y el musulmán, dejando toda esta complejidad dentro de un *totum revolutum* de tópicos que son reafirmados por el cine. Un ejemplo paradigmático es la película de Disney *Aladín* (Jhon Musker y Ron Clements, 1992), estrenada en 1992 y contemporánea de las guerras del Golfo. Aparte de desvirtuar el cuento original de *Las mil y una noche*, dándole una nueva razón de verdad, borrando el pasado y homogeneizando la mirada sobre las diferentes culturas, esta versión nos da una visión tópica muy parecida al mundo del zoco y del regateo de los turistas. Además introduce una tensión con la crueldad que se supone a estas sociedades. Un detalle revelador es el cambio que tienen que hacer en la canción *Si a Arabía tú vas* que incluye el inicio de la película, donde en un momento dado se decía: “Y si allí les caes mal / te van a mutilar/ ¡Qué barbarie!,

[57] El lema de la ONMT es Travel for real.

pero es mi hogar” en lugar de “y si allí, les caes mal, encomiéndate a Alá, es muy duro, lo sé, y qué”. La versión inglesa todavía era más explícita antes de la censura y decía: "where they cut off your ear, if they don't like your face", que traducida podría ser: donde te cortarán la oreja, si no les gusta tu cara. Es evidente que vieron que su manipulación y falta de respeto por otras culturas se les había ido de las manos y podría traerles consecuencias económicas. Esta visión es la que trasladan directamente la infancia y los adultos a sus visitas al norte de África, en un desarrollo de un repertorio contingente que no permite reflexionar sobre la sociedad que visitan, ya que todo lo que ven lo enmarcan en la sociedad del *bárbaro* y luego es trasladado a sus cámaras de grabación. *Aladín* se convierte en una clase de Disney de definición del *otro* para una mirada homogénea, en este caso el otro árabe o el otro musulmán, un binomio inseparable para la película que acaba traduciéndose en *bárbaro* como sinónimo de terrorífico (terrorista), aunque *bárbaro* para los griegos fuera el que no hablaba su idioma (el que balbucea) o haya musulmanes que no son árabes y viceversa. Disney no pretende explicar ninguna realidad que no ratifique sus propuestas globalizadoras de un hombre unidimensional que pueda ver sus películas en cualquier rincón del planeta. Disney siempre combina esta visión creadora de un pensamiento único conservador con elementos de progresismo como la aparente liberación de la mujer. Jasmine la coprotagonista de *Aladín* da este aspecto, aunque su liberación, al igual que la de la protagonista de *Mulán*, acaba con su entrega al hombre de su vida. El núcleo subversivo de las películas de Disney, al igual que las del *mainstream* norteamericano, acaban traicionándose, para concluir en un resultado conservador, sin ánimo de que nos quede un mensaje emancipador. La construcción de *un mundo ideal*, como reza la canción más popular de *Aladín*, tiene su materialización dentro del marco de la ideología del simulacro, que llega a su máxima expresión en los parques temáticos de Disneyland y Disney World. Modelo que siguen los *tour operators* para los viajes a Marruecos, diseñando un recorrido por los lugares más singulares para la construcción de un medievo musulmán en la actualidad.

En este sentido Baudrillard ve Disneylandia como el modelo en miniatura de los Estados Unidos, de hecho existiría para ocultar la ficción que vive la sociedad. Hace una comparación con las cárceles como encubridoras de lo que hay de carcelario fuera de ellas, de este modo por ejemplo el infantilismo de las propuestas Disney ocultarían la infantilización de la sociedad americana. Por lo tanto “Disneylandia es presentada como

imaginaria con la finalidad de hacer creer que el resto es real" (Baudrillard, 1993, p. 30), en una suerte de universo donde todos los órdenes del simulacro se dan a la vez. Este modelo tiene tanta importancia para el autor francés que llega a describir Disneylandia como "núcleo del «american way of life», panegírico de los valores americanos" (Baudrillard, 1993, p. 30). Dentro del simulacro que sería la sociedad norteamericana, también las reservas serían una forma de ocultar la conquista de los indios. En una actitud posmoderna, Baudrillard ve la sociedad norteamericana dentro de una simulación total e irremediable.

Pese a que estamos de acuerdo con la descripción de las políticas culturales que plantea Baudrillard, nos sentimos más cercanos a Eagleton, ya que éste no cerrará la posibilidad de subversión de esta situación. El autor inglés por su parte intentará interpretar la sociedad norteamericana dando salida al posible cambio social, el cual es cerrado por Baudrillard al instalarse en el simulacro. Es muy revelador cómo Eagleton explica la sociedad norteamericana desde la relación del concepto de *cultura* con la idea de negación de los límites que nos plantea la naturaleza. Lo primero que hace es diferenciar entre Estados Unidos y otras sociedades, lo cual no nos da una visión única de la organización cultural en el mundo. El culturalismo posmoderno que encierra todo en la cultura, como Baudrillard en la cultura del simulacro, acabaría, en palabras del crítico inglés, en un reductivismo comparable al biologicismo,. Esto nos lleva a la afirmación de que la cultura norteamericana no es que sea un simulacro, sino "una nación que, haciéndose esclava del simulacro, hace caso omiso del estilo" (Eagleton, 2001, p. 135). Esto introduce una idea de la forma como portadora de falsedad, que recogen de la tradición burguesa. El discurso público en Estados Unidos es muy puritano, Además, como plantea Baudrillard, infantilizado y desorbitantemente optimista, "una sociedad donde el pesimismo y la negatividad se consideran actitudes ideológicamente subversivas" (Eagleton, 2001, p. 135). Eagleton al mismo tiempo destaca que este discurso se combina en la actualidad con el carácter cínico de la sociedad de consumo. Dentro de esta mercantilización de la sociedad, que cree estar por encima de la naturaleza en Estados Unidos, destaca lo que Eagleton denomina *síndrome de California*, donde todo puede controlarse excepto la muerte. Esto desemboca en el culto al cuerpo que está excesivamente presente en Estados Unidos. En forma jocosa el inglés lo explica con un ejemplo: "Actualmente, los estudios literarios que no contienen la palabra «cuerpo» en su título no son bien vistos por las casas editoriales de Estados

Unidos" (Eagleton, 2001, p. 132). El pragmatismo que impera en USA, no permite creer en lo que no se puede tocar, el cuerpo maleable y perfeccionable por la cultura es lo que existe, es decir el animal dúctil de Rorty, para esta sociedad. Con lo cual no separar los planteamientos de la cultura estadounidense de las demás es incurrir de nuevo en un universalismo etnocéntrico, lo que Zĭzĕk denomina "moralización de la política". En este sentido, Eagleton escribe como ejemplo de la diferencia entre dos culturas que "Si el determinismo europeo surge de un agobio producido por la historia, el voluntarismo de Estados Unidos emana del ahogo que produce la falta de historia" (Eagleton, 2001, pp. 136-137). Una cultura que no está acostumbrada a las indirectas, en la que todo lo que se siente ha de ser expresado, debe tener una puesta en escena o teatralización para considerarse real, es decir una perspectiva norteamericana, una perspectiva palpable desde donde mirar. Esta es la esclavización hacia el simulacro, teñida de un provincianismo falto de historia, que ve el mundo desde fuera, con la distorsión del etnocentrismo de una incompetencia geográfica. De este modo, Eagleton nos da las pistas para analizar las interpretaciones que se hacen desde fuera de una cultura por parte de otra, en definitiva como se organizan las miradas. Cuando los turistas ponen el ojo sobre el visor de sus cámaras están desplegando este repertorio etnocéntrico del que habla Eagleton, un repertorio contingente para el desarrollo de una mirada autónoma.

El Hollywood clásico tampoco se ha olvidado de contribuir, a este imaginario enjaulado, y películas como *Casablanca* (Michael Curtiz, 1942) o *Morocco* (Josef von Sternberg, 1930), se desarrollan en este país. En la actualidad la industria americana del cine sigue interpretando las culturas a través de su propio repertorio, de sus *gafas etnocéntricas* del mundo musulmán, como demuestran películas como *El guerrero número 13* (John McTiernan, 1999). Cada vez que aparece la idea del árabe se relaciona con el comercio medieval, así en la película de Tim Burton *Charlie y la fábrica de chocolate* (2005), los habitantes del norte de África adquieren las famosas chocolatinas de Willy Wonka a través del trueque de animales.

Existe un ejemplo notable que juega con ese tópico, que sigue funcionando hasta nuestros días, sobre el mundo árabe. Es la película de Alfred Hitchcock, *El hombre que sabía demasiado* de 1956 en su segunda versión[58], la cual cambiaba el paisaje suizo por el de Marrakech. En el *film* existe un espacio y una puesta en escena, que ya hemos

[58] La otra versión también de Hitchcock es de 1934, con lo cual la versión de 1956 es un *autoremake*.

visto muchas veces, de lo que se espera de Marruecos: sacamuelas, misterio, encantadores de serpientes… La película empieza con un incidente simbólico que reafirma el imaginario occidental: un niño llamado Hank de una familia norteamericana de vacaciones en Marruecos quita el velo de forma inintencionada a una mujer que les acompaña en un autobús. Hank es severamente reprendido por el marido de dicha mujer, pero el incidente es arreglado por el francés Louis Bernard. Como en una suerte de analogía colonialista de lo que ocurre en el norte de África, Louis Bernard explica al doctor Ben MacKenna y Josephine Conway (James Stewart y Doris Day), la familia de Hank, que hay ciertas situaciones que la religión musulmana no tolera. Parece como si tuviéramos que decidir entre un Marruecos como misterio, como problema a resolver, o como contingencia, como plantea Hartmann, en su significancia vulgar, como lo imprevisto o lo imparcial frente a mis intereses. En este sentido, esta duda está personificada en la sospecha de Josephine frente a lo que ocurre a su alrededor, es el símbolo que muestra un contexto no controlado, como diría Jordi Claramonte esta desacoplada. En todo momento piensa que el lugar y quien lo habita ocultan algo, que este *simula* lo que no es. En otro sentido James Stewart representa su incomodidad frente a la cultura, es decir el turista en un esfuerzo frente a los rituales (del té o de la comida), el ser humano ante el desconocimiento de los repertorios. Dos visiones que se apartan de la observación solidaria de la cultura, una como problema a resolver y otra como absurdo. La calle se convierte en un espectáculo, como si éste fuera un hecho cotidiano y no organizado para el turista: cuentacuentos, barberos, costureras… Pero el desvelamiento de la simulación es el momento en el que a Ben se le acerca un personaje marroquí con un puñal clavado en la espalda y le revela un secreto sobre un Estado europeo. Este hombre resulta ser Bernard, disfrazado y maquillado, el cual simboliza el resultado de cómo occidente es quien impone la simulación en Marruecos en una representación colonial, en una presencia carnavalesca europea por debajo de lo que observan los personajes. Las manos manchadas de James Stewart por el maquillaje del muerto, son el símbolo del thriller occidental en el mundo. En el fondo Josephine tiene razón al pensar que hay un misterio a resolver, lo que ocurre es que el misterio está bajo la chilaba del disfraz occidental, no en el marroquí, que simplemente organiza el escenario para el paseo teatral de los turistas.

También existe en las imágenes grabadas por turistas en Marruecos, como en la película de Hitchcock, la emergencia de una teatralización, una herencia del Marruecos

anteriormente escenificado. El hecho cultural surge como autodefinición, por parte de la sociedad marroquí, para dar una visión al turista de lo que él espera. Marruecos no defrauda al turista en sus estereotipos porque los escenifica para él. Marrakech se presenta ante nuestros ojos como un parque temático del mundo árabe, un lugar occidentalizado en el intento de recrear el misterio y otra época, la época de las especias y los comerciantes. El turista prefiere construir sus ideas con los aguadores de la plaza, en lugar de hacerlo con el agua mineral que sirven en los cafés, con el falso sacamuelas frente al dentista, porque el aguador y el sacamuelas le devuelven la imagen que él tiene del territorio. El espectáculo es orquestado por una parte de la ciudadanía para el crédulo turista, que cree porque ve lo que siempre creyó. Este teatro se convierte en el autorretrato del turista. El turista trae lo que quiere ver, lo que quiere mostrar, y se lleva a sí mismo en las imágenes de vuelta a casa. En Marruecos te dan lo que quieres ver y, además, te lo ofrecen visualmente para ser retratado por los dispositivos de grabación del *sujeto-turista*.

En muchas de las grabaciones de Marruecos, que vemos en internet, los turistas se graban a sí mismos. Esto nos recuerda la historia de la fotografía como elemento de la vida cotidiana, ese camino que nos ha llevado hasta la incorporación de dispositivos fotográficos en los móviles. La fotografía introduce un relato paralelo de nuestras vidas y ahora se ha sumado el vídeo. Somos *fotoaficionados* en potencia a tiempo completo. De este modo los planteamientos de Gisèle Freund se hacen más pertinentes hoy, ya que "el turista se ha convertido en objeto transportable y sumiso" (Freund, 1993, p. 178). En los viajes está organizado hasta el lugar que se puede fotografiar y el que no. El turista como en tan poco tiempo no logra captar la realidad que le rodea confía en hacerlo a la vuelta a través de sus fotos y grabaciones. Además, con los dispositivos digitales y la posibilidad de ver las fotos en el momento se captan una cantidad mayor de imágenes que dan más confianza al turista de llevarse el lugar a casa. La fotografía del *fotoaficionado* vista desde esta perspectiva, es el recuerdo de algo no captado en el lugar, como escribe Susan Sontag rectificando a Proust, "no tanto un instrumento de la memoria como su invención o reemplazo" (Sontag, 2006, p. 231). Atomiza los momentos negando la continuidad y los modos de relación, lo cual la convierte en una contradicción en sí. Es interesante hacer hincapié, sobre todo a nivel pedagógico, en que la fotografía en realidad no funciona como la memoria. Como Berger plantea "las fotografías no conservan en sí mismas significado alguno", "el significado es el

resultado de comprender las funciones" (Berger, 2001, p. 57). Las fotografías, por ejemplo, nos pueden mostrar como eran nuestros parientes en el pasado y reflexionar sobre los caminos del ser humano. Los educandos ven a sus familias y sus historias y surgen las preguntas y explicaciones, las cuales introducen nuevos modos de relación. Pero esta función (Mukarovsky, 2000) no es siempre la predominante en la sociedad occidental, de hecho la tendencia es hacia el espectáculo y nuestra cotidianidad nos acostumbra a un mensaje para el consumo, un mensaje que lejos de servir para generar un acercamiento a nuestra historia nos introduce en el olvido. El turista no busca el pasado de Marruecos, busca el espectáculo del mundo árabe. Esta mirada nos aloja en una ideología dominante donde el mensaje sobre lo que es Marruecos ya está construido de antemano. Por eso la fotografía y el audiovisual deben ir acompañados de una función propia del que la genera, y pedagógicamente debe buscar un espacio de contexto. Es decir, debe provocarse un imaginario situado en un *paisaje*, buscando las necesidades del que lo construye dentro de unas nuevas funciones.

Los dispositivos cada vez son menos sofisticados en su manejo, con lo cual provoca la sensación de ser un creador en cualquier momento de la vida. Esta inmediatez democratizadora al mismo tiempo anula los procesos de reflexión y la búsqueda de repertorios necesarios, se generan repertorios creativos que nos esclavizan al instante y que en el turista se imponen a través de la velocidad del viaje. El turista siempre necesita plasmar dos realidades más allá del lugar en donde esté y que siempre le aleja de una búsqueda de los seres humanos que habitan el lugar que visita. Una es la reacción egocéntrica de salir en sus grabaciones, la necesidad de perpetuarse en el tiempo del viaje y en concreto en Marruecos como un espacio mítico. Miran a la cámara y le hablan como mandando un mensaje a un espectador imaginario. Un nuevo autorretrato de falso aventurero, porque no hay aventura, todo está controlado. El otro requisito es sacar los lugares emblemáticos, reconocibles, que certifiquen que realmente la aventura existió. El *videoaficionado* no se deja sorprender, va a la búsqueda de los lugares que no le defraudarán porque ya estuvo en ellos antes de ir. Todos hemos estado en la torre Eiffel o en Marrakech en la plaza Yamaa el Fna, aunque no hayamos pisado ni Paris ni Marruecos. El *turista-soldado* se retrata en su colonización, en el mundo que quiere ver y que ya conoce. El turista se cree neutral cuando graba, pero calcula, elige, no es inocente, su torpeza responde a su posicionamiento ante la realidad. Prefiere la foto o la grabación a la experiencia real de vivir el nuevo lugar, el nuevo contexto. En

este sentido puede que se esté desprendiendo de alguno de los estratos de la realidad observada, que como en el caso del paso de la necesidad a la contingencia, hace incompleto el proceso que llamamos viaje.

Esta mirada del *sujeto-turista* choca con la idea sobre el uso de la fotografía que Bourdieu desplegó en su estudio sobre Argelia[59]. El no quiso mitificar la Edad Media sino dar cuenta de cómo el capitalismo estaba acabando con los modos de relación tradicionales. Las fotografías que hizo en Argelia, lejos de ratificar una mirada occidental, intentan explicar el mundo que estudia, como escribe el sociólogo francés: "era un modo de intensificar mi mirada" (Bourdieu, 2008, p. 31). Además, en sus imágenes se siente un respeto por las personas retratadas, y no la objetivación del ser humano que provocan las grabaciones captadas por los turistas en Marruecos. De hecho, él mismo explica lo que pretende con las fotografías cuando escribe que "hacer fotografías era un modo de decirles: "Me intereso en ustedes, estoy con ustedes, escucho sus historias, voy a testimoniar sobre lo que ustedes viven" (Bourdieu, 2008, pp. 38-39). También pretende que las fotografías permitan una revisión posterior en la que se encuentren nuevos detalles inadvertidos en un primer visionado, lo cual es una característica irrelevante para el turista, que quiere captar las certezas del momento reflejado. Bourdieu apuesta por un distanciamiento constructivo que no manipule la realidad, para permitir una contemplación autónoma, favoreciendo la construcción de herramientas generativas de explicaciones, es decir, una repertorialidad lúcida que, como hemos visto, la contingencia no garantiza. En este sentido tanto el cine del *mainstream* como las grabaciones de los turistas en Marruecos serían constructos de un repertorio cultural a destruir en una defensa de la autonomía. Por lo tanto deberíamos hacer una definición del viaje en la línea de los planteamientos de Santiago Alba Rico, donde este proceso correspondería "a la mutación simultánea del espacio y del sujeto; es decir, a la imposibilidad de volver al mismo sitio y de volver a ser el mismo o, valga también decir, a la *imposibilidad misma del regreso*" (Alba Rico y Fernández Liria, 2010, p. 44). Cuando uno visita las ruinas romanas de Volubilis o las zonas de esquí de Ifrane, la pequeña Suiza de Marruecos, se da cuenta del tópico monumental que organiza el negocio del turismo, observando que esta zona de África a veces está más cerca de Europa de lo que aparentemente parece. Nuestro país está más cerca de Marruecos de lo que los medios de comunicación nos hacen creer con la idea de

[59] Pierre Bourdieu usó la fotografía como herramienta para el estudio antropológico.

Europa, lo que nos separa es un pequeño estrecho de agua. En este sentido, cuando emergen visiones unidimensionales de la cultura, se acerca mucho al reciclado de repertorios; recurso que sirve para continuar en la contingencia. El capitalismo usa continuamente estos mecanismos para seguir teniendo sumergida a la cultura en la sociedad de consumo. Es revelador que Dan Glickman al ser preguntado por su paso del ministerio de agricultura con Bill Clinton a la MPAA (Motion Picture Associaton of America)[60], sustituyendo a Jack Valenti, contestara: "¿Y cuál es el elemento básico de la economía del cine? Las palomitas. Antes las cultivaba; ahora las vendo. Del maíz a las palomitas, ¡ya ves que el *job* siempre es el mismo!" (Martel, 2011, p. 32). Glickman tiene claro que los repertorios y las disposiciones para la gestión de la comida son los mismos que para la cultura, lo marca el mercado, son intercambiables, ya que es el mismo criterio para todo.

Queda claro, en este sentido, que las prácticas creativas de un proyecto de audiovisual en la escuela deberían no ser reproductivas de los modos de producción capitalista, ya que limitan la autonomía. Debemos huir de una contingencia ensimismada que supere la idea de *sociedad del espectáculo* de Guy Debord, casi siempre orientada hacia el consumo y no hacia la emancipación. A veces la experiencia creativa en la escuela solo se queda en lo curioso, es decir en el simple asombro de los repertorios que la industria cultural utiliza para ligar arte y mercancía. Deberíamos huir de su reproducción si queremos construir una verdadera escuela democrática que respete las diferentes sensibilidades de los miembros de la comunidad educativa.

4.7. **De la necesidad a la necesidad pasando por la contingencia: la aparición del sonido y los *yokai* como evolución generativa.**

Hemos visto que los repertorios pueden quedar colapsados, o incluso perder capacidad comunicativa, al transformarse las posibilidades de interpretación o al cerrarse en sí mismos. También es interesante ver cómo, en otras ocasiones, la cultura popular adapta los repertorios, cambiándolos de funciones o de contextos para que sigan siendo parte de un discurso. El camino de la contingencia hacia la necesidad se completa con otro de vuelta hacia la contingencia, para volver a la necesidad, en una evolución generativa de

[60] Lobby y brazo político de los estudios hollywoodienses.

adaptaciones de dichos repertorios.

Un ejemplo que destacamos como paradigmático de esta adaptación son los *yokai* japoneses, fantasmas o dioses caídos en desgracia, como explica Andrés Pérez Riobó, "porque han sido olvidados por los hombres que anteriormente los adoraban o bien porque ellos mismos han degenerado" (Pérez Riobó y Chiyo, 2014, p. 9). Estos seres se desplazan desde la tradición popular japonesa hasta convertirse en elementos fundamentales de la cultura manga o de la filmografía del director de animación Hayao Miyazaki y de su productora *Studio Ghibli*. Los repertorios fantásticos en este caso, han sido adaptables, después de entrar en desuso, a los cambios de función. Los *yokai* habitan en la naturaleza o en ámbitos domésticos, lo cual sirve tanto para un mensaje ecologista, que actualiza los repertorios con los nuevos problemas medioambientales, como para la integración en los cambios urbanos, ya que se pueden asumir por los objetos de las casas de las ciudades. Aunque los *yokai* no son solo malignos, en el periodo Heian (794-1185) se convierten, en la noche oscura de Kioto, en lo que en España podríamos llamar la Santa Compaña. De ahí que en muchos casos las historias fantásticas de estos personajes sirvieran para calmar a la naturaleza, entendida a veces como algo inexplicable dentro del mundo rural. Vemos cómo en este caso la función es mitológica y además como método de advertencia, generando valores de comportamiento. A partir del periodo Muromachi (1333-1573) empiezan a tomar un valor jocoso y son reflejados con esta función a través de la pintura, aunque el gran cambio funcional lo dan con la transformación social que supone el desarrollo de las ciudades de Edo (Tokio) y Osaka en el periodo Edo (1603-1868), donde se genera una necesidad de arte y ocio en la que se introducen los *yokai*. La función cambia claramente, ya que, como escribe Pérez Riobó, "Los fenómenos que los *yokai* explicaban en el campo ya no existen en las ciudades" (Pérez Riobó y Chiyo, 2014, p. 13). El repertorio *yokai* se adapta a la nueva sociedad como un pasatiempo, de tal forma que incluso permite a los creadores inventar nuevos *yokai* a partir de las características de otros. Después de desarrollarse hasta enciclopedias de *yokai*, el repertorio cristaliza en los llamados *kusazoshi*, ilustraciones acompañadas de un pequeño texto de tono satírico que iban dirigidas a un público infantil. Los *kusazoshi* fueron siendo cada vez más complejos y acabaron en algo parecido a lo que ahora sería el manga. De hecho todo este imaginario terminó trasladado a juegos de mesa, naipes o incluso a "tarjetas «estilo Pokemon» con monstruos y fantasmas pintados que al igual que hoy en día

servían para atraer la atención y despertar la curiosidad de los niños" (Pérez Riobó y Chiyo, 2014, pp. 15-16). En el periodo Meiji (1868-1912) se produce una occidentalización de Japón y con ésta una disminución del interés por los *yokai*. La idea de progreso no se hace compatible con la superstición y pierden toda su potencia como repertorio compartido. En este caso podríamos decir que algunos repertorios representacionales quedan latentes en la cultura, sin hacer ruido, ya que tras la segunda Guerra mundial se empiezan a recuperar a través del manga. En concreto Mizuki Shigeru ha conseguido con su obra que el manga pueda dedicarse solo a los *yokai*. El manga *Gegege no Kitaro*, cuyo tema central son los *yokai*, es su obra más notable, cuya relevancia en el mundo japonés se ha completado con las adaptaciones cinematográficas y para televisión. Esta especie de contaminación del uso de los elementos de las narrativas *yokai* se ha trasladado tanto al mundo de los videojuegos como al del audiovisual, volviendo a ser una temática que forma parte de los medios de comunicación de masas. El capitalismo ha adaptado también este repertorio para convertirlo en mercancía a través del *merchandising*, lo cual también nos llevaría a pensar si no se encuentra en un proceso de camino hacia la contingencia, donde este repertorio dejaría de ser generativo de expresión artística o de explicación de lo que ocurre a nuestro alrededor, para ser un recurso mas del capitalismo como los productos Disney, para producir una función mercantilista y de moda, perdiendo generatividad. El uso de un repertorio que cristaliza en un arte después de haberlo hecho en otro, tras su desaparición en este último, recuerda a lo que ha ocurrido con la translación del interés de por los comics de Marvel y de DC hacia el cine que se ha hecho con ellos. Sin embargo, en esta última época se están volviendo a revalorizar las historietas, volviendo a tomar relevancia el papel, en una suerte de agotamiento y revitalización de los repertorios, dentro de un continuo dinamismo en la transformación de las necesidades y las posibilidades.

Desde esta perspectiva de la renovación de un repertorio y la búsqueda de diferentes funciones para este, me gustaría destacar la obra audiovisual de Miyazaki. Creo que los *yokai* han servido en este caso para apoyar un imaginario personal, una visión del mundo autónoma, que en principio se aleja de los presupuestos mercantilistas en los que está desembocando el cine de animación. No olvido la generación de *merchandising* que últimamente prolifera y los halagos desde Disney hacia este autor y su factoría, pero su obra ha sido creada en un contesto de independencia y esto es lo que en este

momento destacamos para nuestro análisis. Es verdad que sería interesante ver cómo las obras pueden cambiar de función sin la pretensión del autor, pero en este caso nos interesa recuperar un repertorio para generar una obra que implica una postura hacia el mundo. Debemos destacar que Miyazaki mezcla tanto un imaginario universal como uno propio de la cultura japonesa, lo cual le convierte en un recuperador de repertorios narrativos para ponerlos en valor dentro de sus películas. Defiende la diferencia cultural y por ejemplo en *El viaje de Chihiro* (Japón, 2001) toma como escusa la idea de la conversión de los niños en burros en *Pinocho* para crear una historia llena de *yokais*. Él lo explicaría de forma reivindicativa, con motivo del premio Oscar a este *film*, con estas palabras: "en *El viaje de Chihiro* son los padres los que se metamorfosean en cerdos. Si hubieran frecuentado demasiado Disneyland, a lo mejor hubiera decidido que les crecieran grandes orejas… En nuestra época, contentarse con describir universos coquetos es, en verdad, hacer gala de una imaginación limitada. Los educandos consumen constantemente productos superfluos segando sus raíces" (Montero Plata, 2012, p. 123). Está claro que el autor japonés se enfrenta a un pensamiento único intentando introducir un repertorio cultural autóctono que permita a los japoneses tener un lugar, ya que como el escribe, "un lugar es un pasado, es una historia". Lo sorprendente, y aquí es donde entra su aportación a la autonomía, es que también los occidentales podemos salir de una mirada encerrada en el cine propio del "mundo desarrollado". Esto muestra como los grandes autores esconden en sus obras mensajes universales que pueden traspasar las culturas pero al mismo tiempo fortalecerlas. Estas incursiones en la cultura japonesa las hace con naturalidad y sin subrayados, lo cual no estorba a los conflictos filosóficos que siempre pone sobre la mesa en sus películas. Miyazaki introduce los *yokai* en contextos de conflicto para apoyar las posibilidades de cambio en los modos de relación, creando películas como: *Mi vecino Totoro* (Japón, 1988), *La princesa Mononoke* (Japón, 1997) o *Ponyo en el acantilado* (Japón, 2008). Podríamos decir que se ha creado un repertorio lúcido con otros mimbres, que permite un cierta universalidad que recuerda a autores como Chaplin.

Si también hacemos un repaso por algunos de los títulos de animación japonesa que llegan a occidente, vemos que muchos son protagonizados por *yokai* pero que al mismo tiempo reflejan problemas que afectan tanto a occidente como a Japón. Un ejemplo divertido es la película *Ponpoko* (Japón, 1994), también de la productora de Miyazaki, dirigida por Toshi Eguchi, Ai Gakawa, Isao Takahata. En ella los protagonistas son los

yokai denominados *tanuki*, relacionados con el mapache, entre los cuales existe un tipo llamado los *mametanuki* que son capaces de transformar sus escrotos en cualquier cosa. Ponpoko representa el enfrentamiento entre la civilización depredadora y la naturaleza, la cual es defendida por los *mametanuki* aprovechándose de sus habilidades. En la película este avance del progreso sobre la naturaleza se parece mucho a la lucha de los indígenas por la defensa de su espacio e incluso en algunos momentos aparece una reflexión sobre los métodos guerrilleros de autodefensa. Es interesante cómo la *repertorialidad yokai* sirve en este caso para acercarse a su funcionalidad originaria, dando importancia al valor de la naturaleza como elemento del mundo al que respetar y que, de no ser así, ésta se podría revelar. También muestra como el capitalismo tiene una gran capacidad de creación de necesidades o mejor, en palabras de Max Neef, de satisfactores del ocio, del hambre o la fascinación de la tecnología, ya que a los *mametanuki* les encanta parte de la cultura del espectáculo. Otro película con *yokai* como protagonista, el cual acompaña a una niña de la gran ciudad que ha perdido a su madre, es *La isla de los recuerdos y el espejo mágico* (Shinsuke Sato, Japón, 2009). En este caso el *yokai* elegido es *kitsune*, un *yokai* que recoge los objetos que con el tiempo han perdido nuestro recuerdo, relacionándose con el dios *Inari* que toma apariencia de zorro. La película muestra un *paracosmos* fantástico al estilo de *Alicia en el país de las maravillas* al que se llega a través de una fuente. Su viaje fantástico sirve para que la joven Haruka resuelva sus conflictos vitales en la búsqueda de un espejo olvidado regalo de su madre. Este viaje no la dejará impasible, como a los turistas de Marruecos, sino que permitirá un cambio en su forma de ver el mundo. Estos elementos del imaginario *yokai* sirven para hacer un balance sobre la muerte y el valor de los objetos en la sociedad capitalista, dando autonomía a los creadores para relacionar los problemas de ahora con la tradición. Otro ejemplo de esa relación del presente con los *yokai* es la película, dedicada a los *kappa*, *El verano de Coo* (Kei Wakakusa, Japón, 2007). El *kappa* entre los *yokai* es uno de los que tienen más contacto con el presente, ya que, como escribe Pérez Riobó

> "hasta principios del siglo XX hay noticias de testigos que afirmaban haberse encontrado con uno. De hecho, más que un *yokai*, el *kappa* se consideraba un animal esquivo que todavía no había sido identificado científicamente" (Pérez Riobó y Chiyo, 2014, pp. 51).

La película desarrolla el tema del otro, en este caso el *kappa* como una amenaza, siendo

tan peligrosa para este la época Edo de los samuráis como la actualidad. La situación de este *yokai* es parecida a la del migrante perseguido, que se tiene que esconder o que su aspecto lo delata. La película, desde un enfoque progresista, nos descubre cómo ante la incomprensión y el ataque de los habitantes de la ciudad, el *Kappa* se revuelve con todo su potencial, en este caso violento.

Lo que nos interesa de estos ejemplos es ver cómo un repertorio narrativo, que en su origen surge para explicar lo que no se entiende en el entorno rural, tras un proceso de cambio, se transforma en un repertorio para el cine que precisamente se centra en los problemas del progreso urbano y del cambio en sus modos de relación. Este cambio de funcionalidad, pasando en algunos casos por una contingencia mercantilista, provoca la posibilidad de generar una repertorialidad necesaria en contextos diferentes a través, como explica McLuhan, de diferentes medios.

Lo que sacamos en claro es que la recuperación de repertorios ya obsoletos puede generar una nueva necesidad que contribuya a la autonomía creativa. En concreto, en la creación audiovisual con niños se pueden poner en juego repertorios de los orígenes del cine. Así, potenciar la curiosidad ante las posibilidades técnicas que tuvieron los primeros creadores cinematográficos. Las condiciones de creación como las de los hermanos Lumière nos llevan a expresar lo que nos interesa de nuestro contexto. Hacer un *plano Lumière* o un *truco Méliès* provoca elegir un espacio o una acción concreta que obliga a pensar de una manera autónoma para rellenar este patrón. En este sentido, hemos descubierto que el trípode como elemento estabilizador de la imagen sirve para ver el espacio como un lienzo a organizar, con una puesta en escena y en un tiempo concreto. Al estar la cámara quieta los niños no están pendientes de seguir ninguna idea sino de construirla, introduciéndose su interés real como creadores. Del mismo modo en el origen del cine se quedaron fascinados con el rebobinado de las imágenes, de hecho los Lumière hicieron sus experimentos con el derrumbe de un muro que rebobinado se volvía a construir. Esta transformación del orden del tiempo, como plantea Lukács, desnaturaliza la imagen y la hace fascinante, al mismo tiempo nos hace pensar en cómo funciona la realidad y en inventar posibles efectos de rebobinado que nos dejen impresionados: una mandarina que se pela, el movimiento del pelo, una galleta que nos comemos, el uso de un tobogán o el lanzamiento de objetos se convierten en *acciones extrañas* cuando las rebobinamos. En nuestro trabajo de campo vemos que surgen diferentes percepciones de estos efectos: por un lado en grupos de 4 a 8 años, los más

pequeños a veces no pueden entender que las acciones se rebobinen, y piensan que son acciones naturales hechas al revés, lo cual los deja perplejos en el momento de ver sus grabaciones rebobinadas. En algunos casos, los educandos ven que sus grabaciones no representan un movimiento que al revés modifique su percepción, como un columpio moviéndose, y en este caso les hace pensar en otras posibles grabaciones, emergiendo la investigación creativa. Hemos de ser justos y ver que en este caso también entra en juego *lo disposicional*, la experimentación, como elemento fundamental de generatividad. Cuando recuperamos un repertorio como el de los orígenes del cine pensamos en las palabras del poema en prosa de Oscar Wilde *El artista*: "Y con el bronce de la imagen del *Dolor que dura para siempre* esculpió una imagen del *Placer que se posa en un instante*" (Wilde, 1998, 267).

El sonido es un ejemplo muy claro del camino que llevan en el cine los repertorios creativos, que, a través en muchos casos del desarrollo tecnológico, transitan cambios repertoriales hacia la necesidad, pasando por la contingencia. Estos cambios tecnológicos en el sonido han acompañado al desarrollo artístico del cine desde sus inicios, en el que se usaba música en directo o la reproducción de discos. La llegada del sonido se convirtió en un acontecimiento que cambió no solo el modo de hacer películas, sino que también afectó al propio lenguaje fílmico. Algunos de los mejores directores del cine mudo, como Buster Keaton, no se supieron adaptar al nuevo entorno que provoco el nuevo medio audiovisual. Si utilizamos el *tétrade* de McLuham veremos que la novedad que aportaba es la posibilidad de *mímesis*, no sólo en la imagen sino también en el sonido, acercándonos a una percepción de la realidad más similar a la que los sentidos nos permiten. En la historia del cine también ha habido intentos de incorporar otros sentidos, como el olfato. El sonido introducía nuevos elementos de expresión que daban una nueva perspectiva al lenguaje fílmico. Dejó obsoleta la música en directo y la figura del "explicador", que, como cuenta Jean-Claude Carrière, Buñuel había conocido hacia 1908-1910. Eran personas "que permanecían tras la pantalla y explicaban en voz alta todo lo que iba sucediendo en ella. Se trata de una costumbre que en África se mantuvo hasta los años 50" (Carrière, 1997, p. 13). Recupera el habla para los actores, lo cual dejó a algunos sin trabajo al descubrirse su voz. Así, se pudieron utilizar algunos recursos dramáticos del teatro, lo que conllevó a que su uso intensificado convirtiera algunas películas en teatro filmado. Paradójicamente, en muchos casos, fue un intento de dignificar el cine para sacarlo de la barraca y sumar un

público más erudito. Un ejemplo muy claro de esto fue la película *El asesinato del duque de Guisa* (1908) de André Calmettes y Charles Le Bargy. Este film fue el primero de la productora francesa *Le Film d'Art*, la cual dejó una marca de estilo para la categoría *teatral* en el sentido peyorativo de la palabra, es decir alejado del lenguaje propio del cine.

El cine ha tratado estos aspectos en una reflexión *metacinematográfica*, es decir películas que tratan al cine como tema central, de tal forma que encontramos respuestas a este sentido estético. Un ejemplo muy claro es la plasmación de la llegada del cine sonoro a los estudios estadounidenses en *Cantando bajo la lluvia* (Gene Kelly y Stanley Donen, 1952). En ella vemos cómo se crean las obras y cómo van cambiando los elementos del repertorio del cine mudo ante la llegada del sonido. Cambió las formas de interpretar y las historias, pero, al mismo tiempo, este nuevo cine también requería un nuevo espectador, una nueva sensibilidad adaptada a este nuevo mensaje audiovisual. Para rematar, el film explica cómo influyó esto al desarrollo de la sociedad en un nuevo modo de hacer industrial.

Existen dos secuencias de esta película que muestran claramente este paso del cine mudo al sonoro y sus consecuencias. En una se refleja el cambio de gestos de los actores y creadores al rodar una secuencia dramática[61]. Ahora los dispositivos de grabación son nuevos y obliga a los actores a, por ejemplo, tenerse que poner cerca de los micros para que se les escuche bien. Al mismo tiempo, se reconocen las voces de los actores, las cuales cambian totalmente la percepción del personaje. Esto provoca una situación cómica ante el cambio de modo de producción cinematográfico.

La otra secuencia a destacar de *Cantando bajo la lluvia* consiste en la exhibición de la película filmada[62], de época y romántica, en un cine y el extrañamiento que provoca en el público, generando que el patio de butacas se llene de carcajadas, cuando la película no tienen ninguna intención humorística. Las maneras de interpretar, los sonidos destacados exageradamente, los textos declamados y las voces originales provocan una desviación hacia el humor no buscada, lo cual da una pista a los creadores de por dónde

[61] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=xeglfzlFsvY

[62] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=YMzV96LV6Cc

debe ir el uso del sonoro. Los modos de producción han cambiado y todos los elementos del modo de relación nuevo se deben ajustar, debe surgir un acoplamiento de una nueva clase entre creadores y público dentro de un nuevo entorno.

A pesar de esta circunstancia técnica, entendemos que sí existen ejemplos brillantes de uso del audio incluso en los orígenes del sonoro, como *"El ángel azul"* (1931), de Josef von Sternberg o *La muchacha de Londrés*, de Alfred Hitchcock (1929). Nos gustaría detenernos por su calidad artística en *M, El vampiro de Düsseldorf* (1931), de Fritz Lang. La película es una *master class* acerca de la creación fílmica y de cómo exprimir sus posibilidades expresivas en el cine. Como ejemplo podemos destacar la secuencia inicial del film[63]. En ella, unas niñas cantando en la calle (aparición del sonido), un reloj, una mesa sin comensal, un pasillo por el que pasa la gente y espacios vacíos nos cuentan la desesperación de una madre ante el retraso de su hija. Los gritos de la madre llamando a la niña se superponen a las imágenes. "¡Elsa!, ¡Elsa!...", se desgañita la pobre mujer para hacer entender su desesperación. Paralelamente se nos muestra el encuentro de un asesino de niñas con Elsa. El personaje se perfila a través de una sombra y el silbido de una tonadilla que repetirá durante toda la película. La muerte de la niña nos será explicada por la pelota que le regaló el asesino rodando por el suelo y por el globo, con el que también obsequió a Elsa, atrapado en unos cables de la luz. El uso del sonido se intensifica cuando un silbido se convierte en el elemento que permite reconocer, al final de la película, al asesino por parte de un vendedor de globos ciego.

5. LO POSIBLE Y LO IMPOSIBLE: EL INDIVIDUO COMO CREADOR AUTÓNOMO O EL RECORRIDO DE LA INFANCIA EN "HISTORIA DEL CAMELLO QUE LLORA".

Como hemos visto los educandos pueden tomar protagonismo sobre lo que ocurre en su vida y a través de la creación también generar la vida como fin. El recorrido de la autonomía en la infancia que entra de lleno en lo ético y lo político, se dirige hacia el procomún, hacia un valor para la comunidad a la que pertenece más allá de la

[63] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia:
https://www.youtube.com/watch?v=HWWUHoKr9u4

autonomía de un Robinson solitario. En el Documental *Historia del camello que llora*[64] los niños protagonistas hacen un camino de búsqueda de un músico para reconciliar a un camello recién nacido y su madre, como es tradicional para los pastores nómadas del desierto del Gobi en Mongolia. Es un recorrido de aprendizaje, un laberinto de conocimiento en la misma realidad, para la consecución de un bien mayor para la comunidad en el respeto por la vida animal, de la que viven. Esta autonomía, esta toma de conciencia es la que se quiere encontrar en la búsqueda de lo posible y la que vemos reflejada en esa toma de responsabilidad frente al procomún de los miembros de la comunidad educativa Trabenco en un proceso practicabilidad de nuevos modos de relación dados a sí mismos.

No podemos ignorar cómo afectan en el arte las disposiciones ineficientes, ya que en la medida en que demos sentido a la categoría modal de *lo disposicional* encontraremos un camino creativo; sin embargo en la creación artística hay ocasiones en que la *poiesis* a veces se revela como impracticable ¿Pero dónde está la frontera de lo posible que hace ineficiente las capacidades para poner en juego un modo de relación concreto? En este sentido autores como Bourdieu, Althusser o Baudrillard han dado una visión pesimista, incluso en tono sarcástico, de instituciones como la escuela, donde estás se convierten en callejones sin salida, es decir, colocadas en la imposibilidad de que cambien los modos de relación; de tal forma, que actitudes como la crítica o la creatividad estarían dentro de la imposibilidad por la reproducción de las estructuras de la sociedad que permiten el mantenimiento de una hegemonía de poder o simplemente reabsorbidas por ellas. Para definir lo posible, podríamos usar como juego una doble negación interrogante como la siguiente: ¿Qué no es imposible? Lo cual se contestaría con otra nueva doble negación, lo que no invalida la eficiencia del fin artístico, es decir que la hace practicable. De esta manera intentaremos buscar un espejo en la pared para poder ir hasta el otro lado, rompiendo el callejón sin salida y no quedarnos en una imposibilidad posmoderna que nos inmoviliza para la generación de nuevos *paracosmos* en una sociedad, en palabras de Marcuse, del hombre unidimensional.

De este modo se nos hace imprescindible, para entender nuestros planteamientos, definir lo imposible para poder hacer emerger nuevas posibilidades. Bourdieu y

[64] Dirigido en 2003 por Byambasuren Davaa y Luigi Falorni.

Passeron, en *La reproducción*, hacen una descripción feroz de la institución educativa. Es cierto que se dedica al estudio de la escuela francesa, pero también intenta dar una visión universal del dispositivo de represión y de normalización, que solo con dignas excepciones, ha sido la escuela. Esta investigación nos sirve para profundizar en los mecanismos de las relaciones de poder dentro de las aulas y plantear la posibilidad de una superación del pesimismo posmoderno, con la utilización de mecanismos de autonomía; con estos mecanismos pretendemos dar cuenta, desde la experiencia creativa y el análisis del audiovisual, de la posibilidad de una experiencia artística completa. Al mismo tiempo el concepto de *habitus*, desarrollado por el sociólogo francés, nos permitirá evaluar las posibilidades de cambio en los modos de relación.

Nuestra actitud va a ser crítica para superar los escollos que hemos presentado arriba. Esto me lleva a plantear que, como piensa Francesco Ciataloni, algunos conceptos de Bourdieu y Passeron no nos sirven para la crítica de los modos de relación que se dan en la escuela sino para describirlos; Aún así pueden ser un punto de partida para profundizar en los modos de relación que se dan en esta institución y definir qué valor pueden tener las experiencias artísticas dentro del aula, como la creación audiovisual. Como escribe Ciataloni: "Lo que nos interesan son los modos y las normas de generación del monstruo. También porque ocurre que el monstruo somos nosotros" (Ciataloni, 1996, p. 27). En este sentido volvemos a la idea de Foucault de que somos más libres de lo que creemos, de tal forma que el primer filtro para que algo no sea practicable es el propio agente creador, agente entendido también como un colectivo de producción artística. Debemos conocer el *complexo* de realidad para crear nuevos modos de relación

Nos gustaría dar una respuesta a la idea de que la escuela se hace siempre impracticable desde la inevitable reproducción, de tal modo que siempre sería una institución que se acomodaría a los planteamientos de la clase dominante. Desde el cine existen algunas respuestas que tratan de dar cuenta sobre otra forma de ver la institución escolar, al mismo tiempo que ponen sobre la mesa una práctica educativa no convencional que tomaría como pauta el dar la vuelta a los conceptos reproductivos de *capital cultural* o *arbitrariedad*. De igual forma, en el proyecto de "alfabetización audiovisual" de Trabenco se intenta hacer emerger una experiencia creativa autónoma y una de las reflexiones más trabajadas es plantear prácticas que huyan de reproducir los modos de

producción y exhibición audiovisual imperantes. De ahí el intento brechtiano de un nuevo espectador y un nuevo creador que surge de la necesidad colectiva. La autonomía se convierte en una conquista tanto en el ámbito escolar como en la creación artística, la cual desmonta lo impracticable para hacerlo posible. Debemos así intentar defender y definir nuestra idea de autonomía como herramienta estética para luego relacionarla con la escuela y con la creatividad.

5.1. **Del espectador al creador autónomo *EMIREC*, pasando por el *prosumidor*. Brecht y su teoría de la radio.**

La idea de *prosumidor* remite al acrónimo que contiene los conceptos *consumidor* y *productor*. Aparte de que este concepto desarrollado por diferentes autores, desde MacLuhan con la idea hasta Toffler con su definición, siempre va ligado a un carácter de etapas desde la pasividad receptiva hasta la creación crítica, también se pega a un concepto del audiovisual como consumo. Desde esta perspectiva habría que generar un consumo responsable y una alfabetización que permitiera entender las diferentes estructuras y modos de producción del audiovisual. Dentro de la pregunta ¿alfabetizar para qué?, entra también la duda ética que nos lanza en el prólogo de su *Ética* (Hartmann, 2012) el filósofo alemán Nicolai Hartmann, recuperando la pregunta de Kant: ¿qué debo hacer? Esto nos coloca más allá del área competencial, nos coloca en lo político, en el lugar del ser como creador autónomo, tanto desde una contemplación crítica como desde la generación de discursos propios. Estas posturas éticas "arrancan al individuo de la semiconsciencia" (Hartmann, 2012, p.43) de tal modo que "lo lleva a un cálculo de su vida" (Hartmann, 2012, p.43). Por lo tanto la regulación vendría del proyecto colectivo en el que se instauran estos nuevos discursos, en definitiva estos nuevos modos de relación. La experiencia es la que evalúa la teoría.

Brecht en un texto preciso en relación a la radio, recogido bajo el título de "Teorías de la radio (1927-1932)"[65] (Brecht, 1973), desarrolla la idea de los *desconectados* como aquellos que tienen cosas que decir y la radio no les da lugar, cuando deberían ser sus

[65] Es muy interesante la relación del invento de la radio, que en su origen era emisor y receptor, con las posibilidades tecnológicas del audiovisual en la actualidad digital, las cuales permiten también ser espectador y creador.

verdaderos protagonistas. Esta desconexión implica una autonomía sin repliegues hacia la ideología institucional, en consecuencia creemos que el audiovisual debe entrar en la escuela desde esta desconexión de los modos de producción audiovisual. Además esta sociedad telecomunicativa, donde la distancia es cada vez menos impedimento de transmisión de obras audiovisuales, incorpora un nuevo elemento que deberíamos usar como arma de emancipación: La distribución selectiva a través de envíos o plataformas en internet. Esta nueva situación nos permite llegar al público sin necesidad de un mediador económico o ideológico, con lo cual podemos ser espectadores-productores-distribuidores. Pero no lancemos las campanas al vuelo, ya que, como nos advierte Brecht, nos sentimos maravillados por la tecnología, por la posibilidad de que esté "al alcance del mundo entero un vals vienés…", "…nos dejamos dar en las narices por las posibilidades" (Brecht, 1973, p. 5). Habría que volver a Hartmann y preguntarse ¿lo posible para qué? y, ¿qué es realmente lo efectivo?, o como dice el dramaturgo alemán *el resultado*. Este tipo de sobrevaloración de las posibilidades se da muy a menudo en la creación audiovisual. La mayoría de los proyectos de "alfabetización audiovisual" acaban en la reproducción de los mecanismos y modos de producción capitalistas, no en la generación de la creación desde las inquietudes y menos desde las necesidades colectivas. Desde la creación autónoma, como plantea Marcuse, la "tecnología como tal no puede ser separada del empleo que se hace de ella; la sociedad tecnológica es un sistema de dominación que opera ya en el concepto y la construcción de técnicas" (Marcuse, 1994, p. 26). Lo que se busca en el proyecto de Trabenco es actualizar las posibilidades desde lo común para que "los hombres (la comunidad educativa) que tengan algo que decir encuentre oyentes (público)" (Brecht, 1973, p. 6).

La escuela debe dar cabida a que la realidad del colectivo que la compone se cuele en ella. Una historia: una niña de 4 años encuentra un hueso en el campo y no sabe de qué animal es. Sus amigos y amigas de clase especulan con diferentes posibilidades, hasta que una niña del grupo plantea que conoce a un pastor en su pueblo y se lo puede preguntar. A las semanas, la niña acompañada de su madre trae un archivo de video grabado con un móvil, donde aparece una entrevista al pastor y se desvelan algunos misterios del hueso. Este relato, recogido de las situaciones cotidianas del colegio Trabenco, nos da la pista de la importancia de un trabajo pedagógico en lo común, de tal forma que el audiovisual se convierte en una herramienta de conocimiento y autonomía

para la escuela. Para esto es necesario que exista comunidad educativa organizada en sus necesidades, en un nuevo modo de relación no reproductivo, sino generativo.

Por otro lado Brecht también plantea la necesidad de los oyentes de encontrar a quien tiene algo que decir. De ahí la idea de ser selectivo con las propuestas audiovisuales que se presenten a los alumnos, de dar una alternativa al mensaje de consumo y de banalización de la realidad que continuamente nos bombardea en los medios de comunicación capitalistas. Es el caso de la DVDteca, el "Cine inteligente", o el "cine en familia" del proyecto de "alfabetización audiovisual".

La aportación de mayor interés para nosotros en este texto viene de la idea de Brecht de que la radio debe perseguir fines pedagógicos, que nosotros trasladamos al audiovisual, ya que la utilización directa del arte y cualquiera de sus recursos desde una perspectiva ética devendría en educación para lo colectivo, siempre que se dé un carácter democrático. Partiríamos de una cooperación entre el dispositivo audiovisual y el espectador, de tal forma que en una creación colectiva el niño sería a veces autor y a veces espectador. Esto es lo que ocurre en el procesos de aprendizaje del *plano Lumière*. Esta intención pedagógica incluye la imperfección, la defensa de las producciones populares, donde el resultado ahora tiene importancia en tanto cambios en el proceso, por tanto en los modos de relación que se han producido en la creación. Aparece así una rebelión desde el audiovisual que generaría en el niño "su activación y su rehabilitación como productor" (Brecht, 1973, p. 10), convertirlos en "abastecedores" audiovisuales, tanto de aptitudes hacia el audiovisual como de obras. La perspectiva pedagógica se convierte en emancipadora. "El público no sólo tiene que ser instruido tiene que instruir" (Brecht, 1973, p. 10). De este modo la "organización de los desconectados" no sólo no sería un pasatiempo inofensivo, sino que modificaría la realidad, base esencial del creación autónoma. Según Brecht el Estado intenta asumir las innovaciones para no renovar las instituciones ideológicas. Creemos que para que la escuela cumpla un papel pedagógico y ético, en definitiva político, la generación de autonomía debe estar "¡en pro de las innovaciones, en contra de la renovación!" (Brecht, 1973, p. 16) de los aparatos ideológicos del Estado.

Se plantea el concepto de *prosumidor* en un contexto de consumo responsable y donde somos consumidores y generadores de material audiovisual. Pero la idea debería ir más

allá del consumo hacia una visión del ciudadano con autonomía para decidir. Para esto Brecht nos da las claves de cómo el medio (en su caso la radio) es más tratado desde sus posibilidades que desde los resultados que provoca. Es necesaria una experiencia libre de objetivos institucionales. También es interesante esa necesidad de tener oyentes los que tienen algo que decir. En la escuela se encuentra el interlocutor entre los iguales, el audiovisual deviene herramienta para la necesidad, donde la reproducción de los estándares de producción no tiene sentido, ya que "arte y radio (audiovisual) tienen que ponerse a la disposición de fines pedagógicos" (Brecht, 1973, p. 9). y empezaría "allí donde hay imperfección" (Brecht, 1973, p. 9).. Sin embargo al Estado le interesa el modelo monástico de escuela, no hay una intención de educar para lo común. El niño debería recibir críticamente el audiovisual pero también crear críticamente (recibir y emitir sus propias discursos). Como Brecht plantea, se debe discutir el empleo de las tecnologías, de tal forma que al ser impracticables en este orden social generen otro nuevo.

Cada vez en edades más tempranas, no somos sólo receptores de mensajes; con las TIC nos hemos convertido también en emisores, somos, en palabras de Cloutier, *EmiRec* (Cloutier, 2001). Desde esta realidad, en el proyecto pedagógico se invita ha trabajar desde los planteamientos de Freire y Kaplún para los cambios en los paradigmas comunicacional y educacional, lo cual interesa reflejar en los desarrollos de las acciones pedagógicas de "alfabetización audiovisual". En concrteto, la adolescencia y la juventud no son sólo receptores pasivos de mensajes, con las TIC se han convertido en creadores en lo cotidiano. En este cambio de paradigma comunicacional, también se nos plantea una reflexión sobre la "alfabetización audiovisual", ya que el espacio educativo también debería acompañar a esta nueva realidad y poner en juego una pedagogía para la vida. En nuestra experiencia educativa, nos da la impresión de estar en una institución pedagógica del siglo XIX, con docentes del siglo XX y educandos del siglo XXI. Desde los planteamientos de Freire (2010) para la pedagogía y de Kaplún (1998) para el aprendizaje comunicacional, descubrimos una educación de contexto, donde las comunidades educativas deben generar sus propios fines y necesidades, sus modos de hacer *autopoiéticos* y *autotélicos*. Creemos que el cambio de paradigma comunicacional debe ayudar, ser ejemplo, del cambio en la educación que viene, donde el esquema jerárquico se sustituye por relaciones dialógicas de intersubjetivad.

Si uno se asoma a las redes sociales, se dará cuenta de que cada vez los contenidos audiovisuales tienen más valor, de hecho estas redes, por ejemplo *Twiter* o *Instagram*, ya no tienen sentido sin estos. De esta forma, la "alfabetización audiovisual", no se queda simplemente en un lenguaje a aprender, en un método de enseñanza como la lectoescritura, sino en la idea de poder vivir la experiencia estética y comunicativa del medio audiovisual de forma consciente, donde la actitud crítica del *EmiRec* capacita para, en palabras de Dewey, una "experiencia completa" (Dewey, 2010), activa, para un desarrollo integral de los educandos. En este sentido nos puede servir hacer una diferenciación entre modelos de educación y los modos de relación comunicativa que se provocan. Juan Díaz Bordenabe nos plantea que existirían dos tipos de modelos fundamentales educativos. En los modelos *exógenos*, la educación se toma desde fuera del destinatario, el educando es asimilado como un objeto. Por el contrario en los modelos *endógenos*, la educación parte del destinatario y el educando se tiene en cuenta como sujeto (Bordenabe, 1976). Podríamos diferenciar tres tipos de comunicación educativa en función de donde se pone el énfasis. Dentro de los modelos endógenos se puede poner el foco en los contenidos o en los efectos. Como plantea Kaplún (1998), cuando el docente pone por encima de todo los contenidos plantea una transmisión de conocimientos y valores, es decir, una élite instruye a los ignorantes. Freire lo denominaba *educación bancaria*, donde el educador deposita el conocimiento en el educando. Esto crea un modo de relación vertical y autoritario, donde se premia la memorización frente a la participación y la reflexión. Pensamos claramente en un origen escolástico donde la comunicación es unidireccional (Emisor/Docente-Mensaje/Contenido-Receptor/Educando) y se basa en el monólogo. Cuando el docente se centra en los efectos cuestiona el énfasis en los contenidos, ya que el cambio de actitud y la motivación son lo más importante porque es un método activo. Se centra mucho en la evaluación y rechaza el modelo de libro. Tiene su origen en los EE.UU. durante el siglo XX y parte de la psicología conductista para condicionar y crear hábitos, lo cual es muy útil para el adiestramiento. Aquí la comunicación tiene un nuevo elemento, la retroalimentación que necesita del docente para saber si se han dado los efectos adecuados (Docente-retroalimentación-educando).

El tercer tipo corresponde al modelo *endógeno*, que pone el énfasis en los procesos. El objetivo aquí es que el sujeto piense, que tenga una actitud crítica. Tanto docentes como educandos son emisores y receptores (*EmiRec*), se crea un ciclo bidireccional dentro de

un esquema de Acción-Reflexión-Acción, siempre dentro de un proceso dilemático. Aquí surge un elemento fundamental de este tipo educativo, la idea de la problematización con disparador de procesos autónomos (Ciclo bidireccional: *EmiRec* /Docente- Experiencia- Mensajes- *EmiRec*/Educando). En la realidad los docentes se mueven entre estas categorías, no realizando de forma pura ninguna, conservando una tensión modal que da el quehacer cotidiano con sus hábitos de comunicación.

5.2. **El tartamudeo de Deleuze , patrones y el *plano Lumière*.**

Antes recuperamos la idea de imperfección planteada por Brecht, ahora nos gustaría relacionarla con la idea de estilo. Ese estilo que Deleuze define como la "propiedad que tienen aquellos de los que habitualmente se dice «que no tienen estilo…», ya que son capaces de tartamudear en su propio lengua" (Deleuze, 1980, p.8). Visto desde esta perspectiva, parece que se refiriera a la infancia directamente, que faltos de prejuicios son capaces de generar nuevas reglas. La infancia emula de forma natural la conculcación de las reglas que ha definido a directores como Godard, generadores de estilo. La infancia ya tiene estilo, solo necesita que se genere el espacio creador no reproductivo que posibilite dar autonomía a la experiencia artística, un patrón donde se enmarque las necesidades de cada autor(res) dentro de un proyecto para lo común.

En este punto, tenemos que volver a echar mano de los planteamientos que nacen de la tendencia de la Bauhaus, los cuales desembocan en el desarrollo del *lenguaje de patrones* y que utilizaremos en el resto del texto. Hannes Meyer, director en 1927 de la Bauhaus, veía la arquitectura como algo más que la habilidad de un artista y desplazaba la perspectiva hacia las necesidades que nos permitieran vivir mejor; nosotros interpretamos así el valor del audiovisual. El espacio, en este caso el entorno escolar, no puede separarse de las situaciones pero, como plantea Christopher Alexander, no determina inequívocamente el resultado de las relaciones. Aquí entraría lo que Alexander, como ya hemos visto, denominará *lenguaje de patrones*, donde la maestría no está en la habilidad o el genio de una persona sino en el conocimiento de los procesos. Estos procesos los denominaríamos generativos, donde los resultados no son el centro de atención sino los modos de relación que emergen de esta *generatividad*, es decir de los procesos. No confundir con el *resultado* ensombrecido por las posibilidades

que antes recogíamos de Brecht; en este caso se define la preocupación por el buen desarrollo del proceso, por lo cual no toma el mismo valor de crítica del ensimismamiento en las posibilidades. El ejemplo del *lugar ventana* propuesto por Alexander, es muy clarificador del significado de patrón, ya que este resolvería el conflicto entre participar del exterior de un edificio sin perder la confortabilidad de estar dentro. Una ventana en arquitectura sería un *plano Lumière* en la "alfabetización audiovisual", en un intento de autonomía creativa. De este modo se hace necesario ampliar los patrones situacionales que se repiten en la cotidianidad o cambiarlos para la creación, y al dar importancia a los procesos, el *lenguaje de patrones* nos daría un marco donde las variaciones generarían la autonomía creativa.

Existen varias propuestas pedagógicas dentro del proyecto de "alfabetización audiovisual" de Trabenco que se apropiarían de esta idea de patrón, ya que ejercen una función de regla de transformación. Tanto la idea de tomar el cuento tradicional en forma de patrón narrativo, como buscar nuevas funciones o el *plano Lumière* como marco; todos ellos los consideramos patrones relacionales con el medio y con la colectividad. Así el *plano Lumière,* se convierte en paradigma de patrón audiovisual, ya que resuelve el conflicto de la autonomía en el arte: el educando tiene un marco rígido de creación pero que le permite libertad para expresarse. El encuadre fijo fuerza a rellenar el espacio en una puesta en escena que depende del tiempo, lo cual fuerza también a la planificación temporal. Algunos niños ven como un fracaso la experiencia al no llegar a lo que querían y deben organizar de nuevo el plano, lo que les permite ser más precisos en su creatividad, al mismo tiempo que tienen la opinión de los compañeros que les están ayudando. Esta es la obra generativa que se basa en el proceso y la intervención colectiva en la creación. Una niña decide grabar cómo la luz pasa por una peonza transparente que baila en la mano de un compañero, otro niño quiere grabar un pedo[66] pero al ser mudo tiene que buscar recursos interpretativos, otro graba con tono crítico cómo sus compañeros no recogen unos lápices en el suelo[67], cada uno rellena el patrón con sus intereses y es forzado hacia una obra que surja de la necesidad no reproductiva (la curiosidad, la ética, la estética…). Es de destacar cómo esta supuesta limitación lo que provoca es una generatividad no reproductiva de los modos de

[66] El pedo, inusual tema para la escuela, donde lo escatológico está silenciado, ya que supone sacar los pies del tiesto. Hechos parecidos ocurrían con la escritura automática.
[67] Tanto este ejemplo como el de la chaqueta evocan la búsqueda del bien mayor del niño de Kiarostami.

producción audiovisual del capitalismo, de hecho, cada niño tiene que mostrar un gesto para los demás dentro la grabación, en no pocos casos un gesto subversivo. En esta experiencia se hacen eco las palabras de Vigotsky cuando escribe que "en la base de toda acción creadora reside siempre la inadaptación, fuente de necesidades, anhelos y deseos" (Vigotsky, 2007, p. 35). Podríamos analizar más gestos e intervenciones del proyecto a partir del *lenguaje de patrones* en profundidad, pero no tenemos el espacio suficiente y creo que ha quedado clara la idea de cómo se utiliza en Trabenco[68].

El cineasta Lars Von Trier y el colectivo Dogma 95 hizo también , como vimos anteriormente, una reflexión desde el cine en torno a esta idea, la cual puso de relevancia que las normas audiovisuales se hacían subversivas cuando se escribían, cuando se hacen presentes; Dogma 95 mostró que existen otras reglas ocultas, en este caso las de la industria de Hollywood. El famoso decálogo era un repertorio de reglas para la producción de películas, el cual que ellos mismos incumplían. La descripción de estas normas irritó a la parte biempensante de la industria, pero permitió que muchos jóvenes cineastas perdieran el miedo a crear cine desde unos nuevos supuestos, lo cuales generaban unos modos de relación que modificaban también los modos de producción audiovisual. El error de los que criticaban la propuesta de Dogma 95, era no haber entendido que su obligatoriedad era una broma que al tomarse en serio perdía valor. Lo que importaba era generar nuevos patrones donde no encorsetarse ideológicamente para crear desde la necesidad del cine como arte y no desde el cine como mercancía. El ejemplo más revelador de esta idea es la película documental de Lars Von Trier *Cinco condiciones* (Dinamarca, 2003), donde el Trier somete a Jorgen Leth a diferentes propuestas de cambio bajo ciertas condiciones, bajo nuevos patrones creativos, al cortometraje del propio Leth *El ser humano perfecto* (Dinamarca, 1967). Lo que nos interesa es cómo se van generando nuevos modos de relación en la consecución de las diferentes propuestas. Como vemos, este desarrollo de la estética desemboca en la ética y la política, en la toma de decisiones que afectan tanto a lo colectivo como a las relaciones que se dan en él. De este modo las propuestas del proyecto de Trabenco pueden ser asumidas por otros colectivos y revisadas para dar una nueva versión de este *lenguaje de patrones*, de tal forma que se contagie su propuesta de autonomía. Así cuando uno crea desde las necesidades, el elemento ético aparece de

[68] Sería conveniente hacer una lista describiendo posibles experiencias-patrón que sirvieran para generar prácticas de creación a otros colectivos.

forma natural y como nos recuerda Deleuze en palabras de Godard, comparece “no una imagen justa sino justo una imagen. Da igual en filosofía que en una película o en una canción: no ideas justas justo ideas” (Deleuze, 1980, p. 13), todas ellas surgidas desde la posibilidad de la autonomía. El plano fijo, sin un movimiento que vaya cambiando la atención del espectador, se convierte en un espacio creativo, en justo una imagen, justo una idea. Esta propuesta alfabetizadora está exenta de perturbaciones que nos guíen hacia necesidades impuestas que regulan el imaginario de la sociedad del espectáculo. Nos saca de ese *hombre unidimensional* de Marcuse y nos centra en nuestra vivencia del tiempo y el espacio cinematográfico con relación a lo que nos rodea. Además los visionados en comunidad enriquecen la perspectiva de uno desde la mirada del otro, construyendo un modo de ver colectivo desde las diferentes sensibilidades de los educandos-creadores. Aquí se cumple la afirmación de que no importe si las ideas aportadas en las grabaciones son justas o verdaderas, ya que el resultado se genera en el choque de miradas autónomas, no en la certeza de cada mirada. Lo importante, como plantea Deleuze, es generar una idea diferente que de por sí provocará nuevos modos de relación.

5.3. **El espectador y el creador para la definición de una autonomía practicable.**

Nos interesa también cómo el espectador se hace posibilitador de la pieza audiovisual, actualiza la obra —Eco—, es el generador del valor estético —Mukarovsky—. Ejemplo claro es la psicología gestáltica, que nos descubre cómo no percibimos las cosas como objetos sino como la relación entre ellos o como la relación entre figura y fondo. De este modo el que mira es parte activa del proceso de percepción. Además hacemos hincapié en un desplazamiento hacia el espectador desde la Estética de la Recepción y la idea de Wolfgang Iser de pluralidad de significados a lo largo de la historia. Esto nos encuadra dentro de una actitud activa, de una mirada comprometida con el audiovisual y de ahí una necesidad de alfabetización crítica. Al desplazar el interés hacia el espectador también vemos que se puede elegir nuestro espectador ideal. En el proyecto de “alfabetización audiovisual” de Trabenco, a veces, las piezas creadas son para toda la comunidad, para un grupo de reflexión o incluso son recibidas por una persona desde el colectivo en forma de carta videográfica. Desde esta perspectiva recogemos el *lector*

modelo de Eco, ya que dentro de la escuela el texto audiovisual es actualizado en cada momento por diferentes componentes de la comunidad educativa. De hecho llega a generarse un léxico familiar entre las chicas, con sus propios códigos, que no servirían para un lector-espectador fuera de sus modelo. En este caso las piezas audiovisuales tienen un valor restringido, en su creación, a la necesidad de comunicación dentro del colectivo. Se convierte en una herramienta para el procomún. Esto no significa que las creaciones audiovisuales puedan cumplir otras funciones en otro contexto diferente, como pueda ser una exposición de trabajos, donde la obra vuelve a ser actualizada con otro valor para lo colectivo. Cuando hablamos de *espectador modelo* asumimos una cooperación prevista por el creador, de tal forma que el espectador tienda a "moverse interpretativamente, igual que él (autor) se ha movido generativamente" (Eco, 1987, p. 80). Los niños entre sus iguales y con sus necesidades propias, pueden partir de las mismas competencias interpretativas, al mismo tiempo que generar nuevas audiencias en lo cotidiano. Así el *espectador modelo* se convierte en una estrategia para no reproducir el espectador *unidimensional* y una táctica creativa para ser más preciso en la telecomunicación; lo cual también puede convertirse en un elemento o una *condición* del *lenguaje de patrones*, es decir que defina el patrón. Remarcamos el concepto de *táctica creativa*, ya que hay que tener en cuenta que no existe una sola forma de mirar, que los niños desarrollan inteligencias y sensibilidades múltiples y que no debemos ceñirnos a la definición de lector modelo como algo rígido, sino como lo esencial que permite transmitir mensajes hacia la colectividad.

Aurora Fernández Polanco, en su libro *Formas de mirar en el arte actual* (2004), plantea que mirar también puede ser imaginar, recorrer, intervenir, leer, ver más allá de lo que ves, participar o no poder mirar. Mirar no es sólo ver, como escuchar no es solo oír. Lo cual podría darnos la pista de una forma de mirar que nos parece fundamental para la autonomía en la sociedad capitalista: mirar no es sólo desear consumir o consumir. En el intento generativo de un espectador autónomo también se fuerza otra forma de mirar, como en el concepto de *cine-puño* de Eisenstein, el cual golpearía los cráneos para hacerlos pensar de otra manera, y que el director ponía en conflicto con el *cine ojo* de Vertov. Esto nos pone en relación con los conceptos *efecto* y *recepción* de la estética de la recepción, donde el efecto genera el momento que determina el lector en su recepción, de tal forma que emerja una *distancia estética* que permite la autonomía del espectador. De ahí que la idea de *lector modelo* sea una táctica creativa pero

estemos más cerca Wolfgang Iser en su definición del *lector implícito* y el *lector real*. El lector implícito se enmarcaría en la interpretación que el autor(res) quiere expresar, mientras que lector real sería el que actualiza la obra, en nuestro caso en el visionado.

También nos interesa reconocer un carácter relacional de la mirada, como plantea Berger, donde "nunca miramos solo una cosa; siempre miramos la relación entre las cosas y nosotros mismos" (Berger, 2000, p. 14). Por eso para crear una nueva mirada hay que generar nuevos modos de relación. "Toda imagen encarna un modo de ver. Esto es cierto incluso para la más despreocupada instantánea familiar" (Berger, 2000, p. 16). El cine de hecho, con su aparición introdujo un modo nuevo de mirar la realidad. Existe un bombardeo audiovisual constante en nuestra sociedad, pero estas imágenes "nunca nos hablan del presente. A menudo se refieren al pasado, y siempre al futuro" (Berger, 2000, p. 144). Sin embargo la herramienta de autonomía más grande es pensar nuestro presente, es trasladar a los educandos hacia sus necesidades reales del presente, no las de recorridos académicos futuros ni trabajos que vendrán. La "alfabetización audiovisual" vista como una herramienta de autonomía presente, genera procesos de cambios relacionales y modos diferentes de enfrentar la realidad. La escuela se debe convertir en un *paracosmos* de alternativas, un espacio a contrapelo de la sociedad del espectáculo, un esfuerzo por provocar nuevas sensibilidades acordes con una mirada autónoma. Educar la mirada significa un cambio en los modos de ver.

Las vanguardias rusas ya recuperaron la idea de que la vida en relación al arte, como plantea también Marcuse, fuera un fin que conformaría de forma experiencial los modos de relación. Al mismo tiempo la creación tomaría parte de la experiencia cotidiana en sociedad, donde se desarrollarían plenamente las capacidades creativas autónomas. Esta autonomía modal va directamente asociada, o son exactamente, los modos de relación. Es interesante el carácter colectivo y contaminante de esta autonomía que, tras el fracaso de la autonomía propia de la ilustración y de la época moderna, deja clara la "insostenibilidad de una autonomía que se fetichiza y se restringe bien a una comunidad, bien a un ámbito de la producción social o cultural" (Claramonte, 2009, p. 137). Por eso la autonomía modal tiende de un *modo vírico* (Claramonte, 2009), a contaminar a todos los que participan de ella y a un carácter universal. Esto nos lleva a un interés por una autonomía para lo común, no una autonomía para un desarrollo personal fuera de la relación con lo que nos rodea. Por eso planteamos que habría que ir

más allá de una autonomía utilitarista al estilo de Robinson Crusoe, el personaje de la novela de Daniel Defoe (2000), el cual se desarrolla más que para vivir para sobrevivir. Además, sus habilidades le sirven para desde una mentalidad puritana, colonizar a *lo otro* que se cruza en su camino. En la actualidad el capitalismo ocupa los ámbitos productivos y los que no lo son, como el ocio o la escuela, sometiéndolos a su racionalidad. "El capitalismo ya no trata de vender mercancías, sino modos de vida" (Claramonte, 2009, p. 139)., donde la autonomía está en función de nuestras elecciones de consumo. Esto nos lleva a plantear la necesidad de otro modelo de escuela más abierto para el desarrollo de la autonomía en los educandos.

Para facilitar el entendimiento de lo que para nosotros es el camino de autonomía de un colectivo, partimos del sentido de producirse a sí mismo y tener capacidad para genera sus propios fines, con lo cual se nos hacen muy útiles los conceptos de *autopoiética* y *autotelia*. La *autopoiética* está recogido de los estudios de biología desarrollados por Humberto Maturana y Francisco Varela. Explica cómo un sistema puede seguir existiendo y reproducirse a través de generar los cambios que lo propicien. Niklas Luhmann lo recoge y lo aplica a los sistemas sociales como nuevo paradigma de organización. Este concepto nos ayuda a entender claramente cómo espacios como Trabenco siguen existiendo con sus planteamientos innovadores, en este caso concreto desde hace 46 años, y cómo puede crearse un ambiente de creatividad autónoma a través de decisiones colectivas, que van modificando los gestos en función de las necesidades de lo común. Al mismo tiempo nos parece que esta autonomía es necesaria tanto para los colectivos, como para las prácticas, si queremos plantearnos como antes dijimos, una autonomía más allá de Crusoe.

También es interesante que el sistema se marque objetivos, metas comunes que permitan la creación y la generación de nuevos modos de relación *autopoiéticos*. Desde este punto de vista nos interesa el concepto de *autotelia* en el sentido de herramienta para la consecución de las necesidades de un colectivo o sistema social. Que las prácticas y los gestos sean fines en sí mismos nos devuelve a la idea de la vida como un fin de Marcuse. De este modo entendemos el proyecto educativo del colegio Trabenco y su iniciativa de alfabetización como *autopoiética* y *autotélica*. De ahí, el sentido de las funciones del arte en Mukarovsky y como desde la creación por necesidad surge el

cambio político que le da un nuevo valor a los sistemas sociales, de tal forma que los objetivos componen la *autopoiesis*.

Estos dos conceptos forman parte del desarrollo efectivo del proyecto de "alfabetización audiovisual" de Trabenco, en el cual está siempre incluida la capacidad y la practicabilidad de la crítica, , de ahí surge en esta investigación un acercamiento a la mirada subversiva de la infancia. Dentro de una autonomía más allá de la mirada *robinsoniana*, nos queremos detener con dos líneas narrativas que se acercan a una mirada subversiva que tienen como protagonista a la infancia. Por un lado algunos personajes infantiles de novelas clásicas de aventuras y por otro algunos personajes de películas de cineastas que podemos llamar de la *contemplación*, donde se dirige el interés hacia la mirada autónoma de la infancia. Estos ejemplos nos sirven como muestra de una autonomía que parte de una mirada subversiva que pretende hacer practicable la crítica, en una búsqueda del bien mayor que cambia los modos de relación. Esta autonomía modal debería "tener un carácter *situado*" (Claramonte, 2009, p. 145). es decir, fijada a una experiencia, como es el proyecto de Trabenco. También debe crear un proceso *generativo* en dos sentidos, tanto desde la formación de nuevas propuesta creativas, como en un carácter contaminante que pueda impregnar a otros colectivos. Además debe ser abierta estéticamente, de tal modo que no se cierre a una forma y para que genere, en palabras de Mukarovsky, *policontextualidad*. Todo este planteamiento, por la experiencia del proyecto, parece llevado en las mochilas por los educandos de una forma desprejuiciada y de algún modo ha quedado cristalizado en las novelas y películas que antes hemos señalado.

Tanto el Hukleberry Finn en *Las aventuras de Huckleberry Finn* (Twain, 2007) como el Jim Hawkins de *La isla del tesoro* (Stevenson, 2003), se toman la vida como un fin y tratan a los adultos de tal forma que generan nuevos modos de relación que superan las racionalidades construidas en su época y se alejan de la visión que se daba de la autonomía en Robinson Crusoe. Por un lado Hukleberry Finn, personaje más autónomo que Tom Sawyer, no sólo renuncia a ser rico para poder vestir como quiera y vivir donde quiera, sino que cambia todos sus valores racistas para convertirse en el mejor amigo y salvador del *negro Jim*. La amistad entre dos seres marginales, donde se vuelven a subvertir los valores imperantes por un bien mayor. Como Twain relata, Huck era el chico a quienes todos los niños admiraban y quien todas las madres temían.

Roberto bolaño comenta en un prólogo al libro que protagoniza Huckleberry Finn , que el relato realmente a quien gustó fue a la gente *decente*, no a los que pudieran identificar su vida con la de los protagonistas. Esto muestra cómo incluso dentro de la mentalidad burguesa o de clase media existe un deseo de autonomía o de subversión, lo cual dice mucho de las pulsiones secretas que ocultamos dentro de una racionalidad impuesta, y de la necesidad de canales de expresión incluso como normalizadores. Por otro lado, Jim Hawkins en *La isla del tesoro,* cuando se encuentra con el marinero abandonado, genera una situación de camaradería que da sus frutos como equipo, como sociedad para lo común, aparte de ser el enlace entre los grupos de adultos y hacer que se vean los pequeños atisbos de buena persona que tiene Billy Bones, cambiando sus modos de relación.

Estas miradas se entrecruzan con los cineastas que fueron lectores de las anteriores novelas y espectadores de sus versiones fílmicas. Existen dos ejemplos cuyas historias son protagonizadas por las miradas de la infancia hacia las realidades complejas que los rodean, y que tienen que tomar una postura ética; asunto esencial, la mirada ética, para la autonomía. Una es la película del director iraní Abbas Kiarostami *¿Dónde está la casa de mi amigo?"* (Irán, 1987) y otra es *El espíritu de la colmena* (España, 1973) de Víctor Erice. Nos interesan las posturas de la infancia en estas dos películas, ya que en las dos se va más allá del orden social. El niño protagonista del *film* de Kiarostami plantea un comportamiento ético al saltarse las normas impuestas por la familia e intentar conseguir devolver un cuaderno a su compañero de clase para que no le echen de esta. La postura de la niña protagonista de la película de Erice gesticula la subversión a través de la fantasía que genera el cine, destruyendo de esta manera también el orden adulto. Tanto desde una ética del bien mayor como desde la imaginación, los dos son ejemplos de cómo pueden desencadenarse cambios en los modos de relación desde la infancia y darse gestos de autonomía ética en los más pequeños. Estas posiciones son modelos para la creación audiovisual en las aulas ante la pregunta: ¿qué necesito crear?

La infancia, al no ser un sujeto productivo, permite narrativamente sacar los colores al describir la realidad desprejuiciada y, por supuesto, sin pensar en cómo se organiza la sociedad a priori. Parece que tanto estos relatos como las películas nos dijeran que debemos escuchar a la infancia o nos pasará como a los adultos de *El traje nuevo del emperador*, que no eran capaces de asumir la realidad de que el rey está desnudo. La

escuela debe escuchar a la infacia, no querer que hablen por boca de la institución, el *grito* de la infancia es la autonomía que creemos necesaria. La creatividad audiovisual vista desde este posicionamiento se convierte en un arma política, en una herramienta de expresión, de grito liberador, en definitiva, en un fin.

Me he querido detener en estos ejemplos ya que creo que siempre ha existido una idea latente en los artistas respecto a qué papel de subversión jugaba la infancia en la sociedad. Mirando estos ejemplos, la posición de la infancia parece mucho más importante de la que el capitalismo da a su improductividad. No es el momento ni se tiene el espacio para desarrollar este tema pero quiero dejar constancia de que en el cine desde autores como Andréi Tarkovsky o Ingmar Bergman, pasando por las *españoladas* con niño prodigio[69] , o por autores españoles como Buñuel, Saura, Alex de la iglesia, Antonio Mercero o David Trueba, existe una mirada crítica hacia a las instituciones ideológicas del Estado, como la escolar o las de control de la infancia[70]. El neorrealismo tuvo en Vittorio De Sica al cineasta de la infancia y algunos autores franceses han ocupado parte de su creación en focalizar su mirada en este tema: Truffaut[71], Louis Malle[72]o Albert Lamorisse[73]; este último llegando al extremo de que la infancia sea la motivación principal en su cinematografía. El mundo infantil parece sacar el creador autónomo escondido, como una línea oculta que el niño o niña interior de los cineastas deja sacar cuando se trata de mostrar personajes infantiles. Parece como si hubiera en la sociedad una suerte de rechazo al desarrollo pleno de la infancia, y el cine no pudiera dejar de contarlo. Generalmente, si hay niña o niña en la película hay un gesto de resistencia. Quizá, algo tenga que ver con la observación que hace Lukács respecto del cine, cuando escribe que "el *film* ha sido el primer arte que ha permitido representar la existencia del niño, la pura particularidad del ser-niño, como ser en sí, como ser basado en sí mismo" (Lukács, 1967, Vol. IV, p. 186). Quizá tengamos que fijarnos en la infancia como paradigma de subversión en el cine hasta la infancia como sujeto de derecho, ya que en las últimas películas la infancia parece surgir, no sólo como sujeto de subversión, sino como consumidor. Me parece muy interesante una posible

[69] Por si esta afirmación extraña al lector le recomiendo el visionado de dos películas de Luis Lucia, *Un rayo de Luz* (1960) con Marisol y *Zampo y yo* (1965) con Ana Belén o, la aparentemente inofensiva, *Las aventuras de Enrique y Ana* (Ramón Fernández, 1981).
[70] Familia, medicina, lugar de trabajo…
[71] *Los 400 golpes* (1959), *La piel dura* (1976) o *El pequeño salvaje* (1969);
[72] *Zazie en el metro* (1959);
[73] *El globo rojo* (1956), *Crin blanca* (1953) o *Bin, el pequeño asno* (1950).

investigación del núcleo subversivo de las películas con infante, como elementos de cambios en los modos de relación desde la perspectiva del arquetipo de Vladimir Propp.

5.4. **Lo imposible como la autonomía limitada en la reproductibilidad.**

A veces lo imposible, como modo negativo, se define por las limitaciones de las inteligencias y sensibilidades que se ponen en juego a través de modo de relación dado; pero en ocasiones un giro inesperado en las perspectivas coloca al ser humano en otro modo de relación. ¿Podría ser este giro copernicano la mirada no reproductiva de los modos de relación impuestos por la clase dominante? Queremos evaluar con más detenimiento el concepto de *reproductibilidad.*

Bourdieu y Passeron en su libro *La reproducción* (1996) se plantean dos objetivos en su investigación que a veces entran en conflicto; por un lado intentar dar un modelo de estudio a toda institución escolar y por otro analizar de forma concreta el sistema pedagógico francés. Decimos que entran en conflicto, ya que su universalización se apoya continuamente en el ejemplo francés, lo cual no da espacio para una alternativa, es decir, se autojustifica. El intento fundamental de investigación es una teoría de la violencia en la sociedad, entendida esta como legítima dentro del todo social. Un modo de relación definido donde las instituciones tienen el monopolio de dicha violencia, ya sea una violencia simbólica acaparada por la escuela o física en el ejercicio del Estado. La legitimidad impide que esta violencia se vea como tal y permite la acción pedagógica[74] concluyendo con rotundidad que no puede haber AP sin violencia, “cualesquiera que sean las modalidades, más o menos brutales, por las que se ejerce” (Borddieu y Passeron, 1996, p. 38). Aquí es donde los autores franceses cierran el camino a cualquier posibilidad de una AP no violenta y además no entran en ninguna opción de modulación de dicha violencia en la AP. La reproducción de un modelo social legítimo y que mantendría los valores impuestos por una clase dominante se hace inevitable para cualquier AP, volviendo a ese callejón sin salida en el que continuamente nos quieren dejar estas reflexiones.

[74] Bourdieu y Passeron utilizan la abreviatura AP para *acción pedagógica*.

Por el contrario creemos que la autonomía se debe buscar en el intento de una AP que huya de la reproducción y que intente ver en ésta no una condición inevitable de violencia simbólica o, en su defecto entrar, un proceso de atenuación. Aquí vemos en Bourdieu y Passeron una visión propia del posmodernismo, que describe con dureza la realidad, pero no se implica en posibles alternativas, dejando, en palabras de Lukács, un espacio vacío para la esperanza.

En este sentido nos sumamos a algunos autores que han criticado al inmovilismo en el que a veces nos colocan las actitudes intelectuales posmodernas. Esta postura alojada en el fin de las interpretaciones parece que nos introduce en el escepticismo y el relativismo, lo cual se parece mucho a los planteamientos neoclásicos de la sociedad de mercado, acercando, en el lenguaje de Terry Eagleton, cultura posmoderna a cultura comercial. En muchos momentos en los cuales el planteamiento posmoderno parece criticar al capitalismo, al final desemboca en un mensaje de resignación, con lo cual lo favorece, y vuelve su mirada crítica hacia el marxismo. Eagleton, desde el análisis de la cultura, ve desde el rechazo a la tradición del posmodernismo un error de enfoque, al no dejar claro que existe un conflicto entre la cultura como mercancía y la cultura como identidad. En el *relato* posmoderno, como critica Habermas a Lyotard en *El discurso filosófico de la modernidad* (2008), existe un cierto neoconservadurismo; no en el sentido de mantener la tradición, sino de despojar a la razón de su poder de organización. En cierto modo la globalización parece introducir a la huida de los grandes relatos en una contradicción, ya que ¿no sería el posmodernismo otro gran relato etnocéntrico, desde su posición occidental? En un tono paródico Eagleton, piensa que el posmodernismo podría ser una cultura de la burguesía hastiada, por lo cual "se podría entender como un credo muy tradicional" (Eagleton, 2001, p. 126) . De este modo el callejón sin salida, en el que nos coloca Bourdieu respecto de la educación, debe ser superado para construir otros modelos no reproductivos, no quedándonos simplemente en la descripción de la realidad y pasando a su interpretación. Así, en contra de lo que plantean Bourdieu y Passeron en el prólogo de *La reproducción*, vamos a intentar hacer un análisis de los métodos reproductivos y la búsqueda de una experiencia consciente que intente gestionar la arbitrariedad y la violencia simbólica en las prácticas pedagógicas.

Es muy interesante el desenmascaramiento de la violencia simbólica que ejerce la

institución escolar, aunque el análisis que se refleja en *La reproducción* lo tomamos como un punto de partida en proceso, un inicio que no nos deje en el mismo sitio, un espacio de mejora de las prácticas educativas. No creemos que no haya posibilidades de subvertir el orden social injusto desde la escuela, ya que en España ha habido experiencias como la Institución Libre de Enseñanza o los planteamientos orteguianos, que dieron pasos en una dirección de respeto de la autonomía de la infancia en el proceso de aprendizaje.

Bourdieu y Passeron aciertan en ver claramente las funciones reproductivas del campo de la cultura respecto a los modos de relación sociales y al mantenimiento de los modos de producción que soportan una clase dominante en una sociedad. Incluso en algunos casos, la autonomía de los centros educativos contribuye a una legitimización de la violencia simbólica propuesta desde la arbitrariedad cultural, en una suerte de autorepresión. Del mismo modo aparece la idea de una educación primera, anterior a la escuela, que supone portadora de un capital cultural, con una actitud y unas competencias concretas frente a la escuela. Es cierto que el capital cultural que puede dar la escuela no es homogéneo, como plantean los autores franceses, de tal forma que los educandos no son páginas en blanco que rellenar y que ya llegan con su mochila de saberes y tradiciones; pero no es menos cierto que la escuela puede tender a dar una mirada más alejada del *mainstream*, dando una alternativa artística al discurso unificador de mercado del Capitalismo. Todos estos conceptos y aportaciones al conocimiento de la escuela como institución ideológica no pueden quedarse como meras descripciones neutras de una situación, por el contrario nos deben ayudar a transformarla. Sería inútil que si "Bourdieu y Passeron *demostraron* que el rey estaba desnudo" (Bechelloni, 1996, p. 19), como plantea Bechelloni, no se pudiera intentar actuaciones que acaben con una situación de legitimización de la arbitrariedad, sería caer en un estéril *pesimismo sociológico*. No podemos pensar que la diferenciación que proporciona la escuela se convierta en algo natural cuando simplemente responde a una legitimización de las diferencias sociales, de tal modo que no caer en estas ideas puede ser una guía para crear un proyecto educativo.

Aparecen así tres conceptos centrales que van a vertebrar el análisis, estos son *arbitrariedad, relaciones de fuerza* y *violencia simbólica* que definen la AP. De este modo, cualquier "poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer

significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que funda su propia fuerza" (Borddieu y Passeron, 1996, p. 44). Así cualquier AP "es objetivamente una violencia simbólica en tanto imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural" (Borddieu y Passeron, 1996, p. 45). Pensamos que a través de prácticas como las del taller de audiovisuales, donde la experimentación es una herramienta fundamental, se pueden buscar intereses que se acerquen a una creación autónoma alejada de la reproducción de los modos de producción capitalista y de una violencia simbólica. Cuando de una manera simple se enseña a los educandos los mecanismos del zoom o el rebobinado, inmediatamente ellos buscan la forma de rellenar los patrones abiertos a través de elegir las posibilidades tanto de seleccionar acciones para mostrar hacia atrás en el tiempo o descontextualizar una parte del cole con su alejamiento o acercamiento en la pantalla. No hay una imposición, solo un marco de actuación poiético, donde ellos marcan su rumbo *autotélico*.

Es cierto que el patrón, en algunos casos, es elegido por adultos, pero en un intento, no de que sea un dibujo en el que los niños seleccionan simplemente los colores para rellenar, sino una hoja en blanco cinematográfica que llamamos plano y cuya libertad está en organizar la puesta en escena. Esta es una clave de modulación: no es lo mismo dejar que la puesta en escena sea organizada por los niños, que esta sea impuesta y además calificada. La eliminación de una evaluación cuantitativa por una búsqueda de fines elegidos colectivamente, la expresión de una evaluación cualitativa en equipo y la posibilidad de un espacio donde se integran los intereses individuales, se alejan de la reproducción de Bourdieu y Passeron. Aquí aparece la obra colectiva como herramienta de precisión para la autonomía, el cual incluye el proceso individual de cada niña.

Es paradigmática del proceso autónomo de creación, la experiencia de la película en el muro, donde a través de la discusión se llega a la decisión colectiva de que se va a hacer un *stop motion* sobre las posibles transformaciones de un huevo. Una película colectiva pero de cuya creación se hace responsable cada educando individualmente al transformar en ocho fotogramas un huevo en lo que elijan, aunque luego tengan que volver al mismo huevo que comenzará una nueva transformación de la que será responsable otro educando. Este patrón abierto da libertad de expresión, ya que la transformación no es impuesta y la obra la componen las diferentes individualidades autónomas. De este modo, no se reproducen los modos de relación propios de la

producción audiovisual, sino que se generan nuevos hábitos no reproductivos, donde incluso los educando s que van más rápido ayudan a los que aún no han terminado en una asunción de responsabilidad por la obra global. Al final la obra resultante se convierte en la suma de sensibilidades autónomas, en un recorrido común de creación y una discusión de autonomía colectiva.

Para que se dé la autoridad pedagógica que definen los sociólogos franceses, para que pueda emerger, la AP siempre vendría dada por la legitimación de la institución. La escuela se convierte así en el lugar donde se decide lo que es legítimo aprender, convenciendo de la utilidad de las estructuras que mantienen a la clase dominante, de tal forma que la arbitrariedad se convierta en algo casi natural y legitimado. La escuela, como ya han demostrado experiencias como las de Paulo Freire en Brasil, puede servir precisamente para combatir un orden social injusto y para dar otro horizonte a los oprimidos.

Una de las herramientas más naturalizadoras de la arbitrariedad es el examen como mecanismo de evaluación. Para Bourdieu y Passeron "el examen no es solamente la expresión más visible de los valores escolares y de las opciones implícitas del sistema de enseñanza (…), ofrece uno de los instrumentos más eficaces para la empresa de inculcación de la cultura dominante y del valor de esta cultura" (Borddieu y Passeron, 1996, p. 38). Asumir sin aparente violencia e incluso con un supuesto alejamiento de los modos de relación social impuestos, convierte el examen en un dispositivo ideológico difícil de desactivar; esto ocurre con todos los modelos de escuela que no plantean la autonomía como elemento fundamental de conocimiento. Sin la existencia del examen se desactiva todo el aparato institucional y volveríamos, en palabras de Durkheim, a una situación, propia de la antigüedad, de escuelas y profesores independientes. Es interesante cómo el trabajo en el proyecto de audiovisuales, donde el resultado no se valora en función de una nota, toma un rumbo en el que cada educando pone sus inteligencias al servicio de una obra colectiva y cómo la evaluación se hace en función de las metas a las que se querían llegar. Aparecen conocimientos de todo tipo, desde el desarrollo del lenguaje oral y escrito en planificaciones de trabajo y guiones, o las matemáticas a través de la organización del tiempo, dando un valor real al aprendizaje. No tenemos espacio para explicarlo, aunque se hace evidente que los exámenes no mejoran el conocimiento del alumno, la prueba es el sistema imperante

español[75], aunque sí que regulan el comportamiento en un adiestramiento para el modo de producción capitalista. Los objetivos de la escuela no deberían estar más pendientes en juzgar y clasificar que en hacer entender lo que se pretende aprender, ya que no se sabe lo que no se entiende. Además entrarían en juego las diferentes formas de entendimiento y las distintas inteligencias que se ponen en juego en el conocimiento, obligando a emerger enfoques que dejan aportar a cada niño desde su capital cultural.

Antes de abordar el concepto de *habitus*, el cual es desarrollado por Bourdieu en varios de sus libros y que nos resulta muy útil para el desarrollo de nuestra investigación del hecho educativo, nos gustaría dejar claro que para nosotros el desarrollo de ideas de *La reproducción* es muy útil, aunque como punto de partida. Creemos que es necesario buscar en la AP la no reproductibilidad de los modos de relación habituales que expresan las desigualdades de nuestra sociedad, sino subvertirlos y encontrar una práctica pedagógica que genere los suyos propios en una acción de contexto. La escuela no es productora de arbitrariedad sino reproductora, por lo cual habría que atacar este segundo aspecto en la búsqueda de hacer practicables los intereses de la comunidad educativa. Al mismo tiempo entendemos que la autoridad no tiene que venir de la legitimación de una arbitrariedad, sino que la escuela tiene que funcionar como una comunidad educativa, no como un espacio de *educación bancaria*[76], donde los diferentes agentes busquen un camino común en la experiencia de la autonomía a través del acuerdo en los fines. Por eso nos gustaría hacer uso de estas ideas en una crítica y entrando en conflicto con los planteamientos de estos autores.

Uno de los aspectos más repetido de la institución escolar es la de tener el suficiente tiempo de la infancia para poder influir en su comportamiento y aprendizaje. Esta formación en el tiempo provoca lo que Bourdieu denomina un *habitus*, es decir un "producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada" (Borddieu y Passeron, 1996, p. 72). Al

[75] No hay una relación directa que vincule a los colegios que no usan el examen como método único de evaluación con los resultados académicos, la prueba es el propio colegio Trabenco. En este sentido el capital cultural es mucho más determinante.

[76] El concepto de *educación bancaria* es definido por Paulo Freire para referirse a la idea de una educación donde el profesor coloca el conocimiento en el alumno, a través de la repetición y la memorización, como en un cajón.

mismo tiempo debemos sumar un *habitus primario* en la infancia, que caracterizaría a la clase social de procedencia de esta, mucho antes de su acceso al ámbito escolar. El éxito del proceso educativo depende en muchos casos de esta educación primera, así el nuevo *habitus* de la escuela podría aportar, en contra de lo que plantea Bourdieu, un nuevo capital cultural que se adaptara al contexto de los alumnos. Igual que la lengua materna, la escuela puede generar, en palabras de Natalia Ginzburg, su propio léxico familiar, el cual contribuya a la autonomía de los educandos y no a una reproducción de un capital cultural arbitrario. Según Bourdieu "El habitus es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas" (Borddieu y Passeron, 1997, p. 19). La idea del proyecto de "alfabetización audiovisual" es intentar que el conocimiento no corresponda a un estilo de vida unitario con todo lo que conlleva, de tal forma que se intente ver la creación cinematográfica como algo que debe acercarse a las propias necesidades y no a las necesidades del sistema social. Si la "violencia simbólica se basa en la sintonía entre las estructuras constitutivas del *habitus* de los dominados y la estructura de la relación de dominación a la que ellos (o ellas) se aplican" (Borddieu y Passeron, 1997, p.), no sería positivo intentar como método sacar el *habitus*, aunque solo sea intentarlo, de las relaciones de dominación, haciendo emerger otros modos de relación que no apoyen estas prácticas sino que las pongan de manifiesto. Cuando se tratan las estrategias del uso disposicional de los repertorios audiovisuales con los niños, estos se revelan como los críticos más implacables, pasan del asombro a la conciencia, dejando a un lado todo el discurso impuesto hasta ese momento. El *habitus* de visionado de la educación primera, que obtienen en sus casas, es puesto en cuestión cuando se evalúan los efectos de la música o cuando el educando tiene que decidir cómo rellenar un *plano Lumière* y no simplemente tener que ser afectado por el bombardeo de imágenes al que nos someten las pantallas. Este criterio de formación crítica nos parece necesario en todos los colegios, donde debe existir un espacio para el pensamiento autónomo fuera de fundamentalismos educativos.

El cine francés siempre ha estado preocupado por la institución escolar, de tal forma que entre las mejores películas francesas siempre se incluyen títulos como *Los 400 golpes* (François Truffaut, 1959), *Cero en conducta* (Jean Vigo, 1933), o *Los chicos del coro* (Cristophe Barratier, 2004) . En concreto existen tres ejemplos que han tratado de lo

impracticable en la escuela y cómo la escuela pública depende de la administración para poder poner en pie el desarrollo de un capital cultural autónomo en sus alumnos. Las películas son los *film*s de ficción *Hoy empieza todo* (Betrand Tavernier, 1999) y *La clase* (Laurent Cantet, 2008), sumadas al documental *Ser y Tener* (Nicolas Philibert, 2002).

Hoy empieza todo es una película con muchos matices, pero lo que más nos interesa es que explica claramente cómo los recursos son fundamentales para que los alumnos tenga una oportunidad de educación en la autonomía dentro de la escuela pública. La película se desarrolla en una escuela infantil y es protagonizada por Daniel (Philippe Torrenton) el director de ésta. Siempre hemos hablado de escuela pública como toda escuela, comparta el paisanaje que comparta, comprometida con el contexto en el que se ubique. Daniel tiene que intentar organizar a un grupo de personas en un centro donde las familias tienen pocos recursos y además la administración también se los niega a ellos. Sus proyectos se hacen impracticables y la película se convierte en el proceso de una lucha continua contra la administración. En una secuencia se ve como el inspector de zona que supervisa el trabajo de Daniel organiza una reunión para delimitar competencias a raíz del intento por parte de este último de actuar ante la situación de precariedad de una familia. Hacer lo que la dignidad como profesor pide a Daniel, se convierte en la evidencia de la imposibilidad de ejercer la acción pedagógica de forma integral, imposibilidad provocada por un sistema pedagógico político alejado de las comunidades educativas, más preocupado por gestionar los medios que por definir previamente los fines. La película introduce en otra secuencia la intervención de una artista, la novia de Daniel, en la escuela a través de elementos reciclados para dar al centro otro aspecto. Esta intervención artística es fruto de la tarea colaborativa de la comunidad educativa, incluso incluyendo la cultura árabe de alguna de las familias del centro, en una muestra de que los colectivos son capaces de hacer posibles nuevos modos de relación cuando son autónomos. Esta actitud choca con la amonestación que hace el inspector al director cuando le sugiere que reunirse con los padres está bien, pero que no se olvide de que es profesor no un agitador. El inspector no entiende que la comunidad educativa tiene un fin común que une a claustro y familias, es decir la educación de los hijos en su *paisaje*. Nos damos cuenta de que estos dos grupos por separado no se realizarán plenamente como colectivo. En definitiva, que se imposibilitará su autonomía.

El documental *Ser y tener* se desarrolla en una escuela rural francesa y nos relata, a través de lo que ocurre dentro del centro, el proceso de trabajo que se desarrolla en un año, siendo este llevado a cabo por un maestro y sus alumnos de edades comprendidas entre 4 y 10 años. Muestra como la educación forma parte de un contexto, en este caso el paisaje rural, donde los modos de relación van creando el capital cultural de cada niño y cómo la escuela puede ser un factor importantísimo para el desarrollo de los alumnos. El maestro rural, Georges López, no solo enseña las materias, sino que tiene que tener en cuenta las circunstancias personales, la diversidad de cada educando y comprometerse para ser parte de su vida. Al mismo tiempo el alumnado hacen la escuela suya. La película muestra en multitud de secuencias el significado de la escuela en la cotidianidad de la infancia e incluso los resultados de la disciplina arbitraria. Es relevante el momento en el que algunos educandos deben dejar por su edad la escuela y el proceso que se da ante la posibilidad de cambio, demostrando que la escuela se ocupa de momentos muy importantes de la vida en la infancia que deben ser cuidados, tomados con conciencia, y no como un mero acto reproductivo. Existe una secuencia muy reveladora donde una familia increpa a su vástago, con colleja incluida, por no saber hacer una cuenta; sin embargo, cuando la familia intenta hacerlo, incluido un tío que se acerca en ayuda, se abre un debate donde no parece claro que todos opinen lo mismo sobre cómo afrontar el problema. Esta secuencia se convierte en paradigma del conocimiento y cómo éste está supeditado a un *otro*, en una necesidad del proceso colaborativo.

En *La clase* se muestra más claramente el conflicto de la autoridad dentro del sistema educativo y como este a veces pierde conectividad con el alumnado hasta que estos no entienden qué hacen en el espacio educativo. La película se desarrolla en un instituto, a través del formato de ficción documentada, introduciéndonos en un aula y que los conflictos que se desarrollan en ella. Se ve claramente cómo un instituto no es un lugar aislado, el exterior se introduce por sus paredes, aunque esta institución quiera darle la espalda y generar una ínsula de normas sociales ¿En este ambiente es practicable la libertad y se pueden eludir las responsabilidades que se generan fuera del centro? En una secuencia se explica cómo la expulsión de un chico hará que éste sea mandado por su padre a su país natal, lo cual pone en una encrucijada al profesor que quiere castigarle, pues lo que la norma dicta le parece desproporcionado. La clasificación de

los educandos, por parte de los profesores, entre simpáticos y no simpáticos, la diferencia entre lo que se pide a los alumnos y a los profesores —como el respeto de los horarios—, el ambiente de desconfianza hacia los alumnos; todo esto, pese a que el profesor protagonista intenta esforzarse en hacer las cosas de otro modo, lleva a que no se haga practicable el aprendizaje, ya que no se tiene en cuenta al alumno, de tal forma que ve la escuela como absurda e injusta. Todas las soluciones que se buscan son sancionadoras y el respeto siempre forma parte de la sumisión. Sin embargo los chicos muestran todo su potencial académico en las propuestas el profesor les plantea sobre su vida que, de hecho uno de ellos, que luego será expulsado, hace una narración a través de las fotos que ha hecho con su móvil. La imagen funciona como un patrón que le da libertad para expresarse, volviendo a ser posible la autonomía y el aprendizaje a través de dispositivos no habituales del modelo clásico de escuela. Incluso esta actividad cambia los modos de relación que se planteaban dentro del aula, lo cual demuestra que el sistema normativo que tiene el instituto hace imposible el aprendizaje, ya que en este caso es necesario conseguir que les pertenezca el proceso pedagógico.

La postura de Bourdieu frente a la escuela nos parece limitadora, ya que las prácticas pedagógicas tienen una modulación en su reproducción y su arbitrariedad, de igual modo que pasa con otros aspectos del arte. La imagen en este caso obliga a cambiar la estructura habitual de la clase, donde el profesor es siempre el que relata el contenido. La actitud del sociólogo francés hacia la escuela, es como si hiciéramos una teoría de la fotografía que plantea que siempre se traiciona al retratado, de tal forma que las fotografías hechas por Bourdieu que reflejan a la vida de los habitantes de Argelia no tendrían ningún valor como trabajo de campo, ya que siempre nos darán una imagen equivocada. Esta actitud nos recuerda mucho el concepto de *simulacro* de Baudrillard, el cual acaba sumergiendo lo real y todo es simulacro, con lo que la posibilidad de acción es paralizada. Tanto la idea de *simulacro* como la de *reproducción* deben de servirnos como puntos de partida para una reflexión consciente de nuestras acciones y no para cuestionar cualquier idea de trasformación. Entendemos que el desarrollo de la creatividad se convierte en una herramienta para desmantelar una escuela repleta de procesos reproductivos para la sociedad capitalista y no para la configuración de una sociedad igualitaria.

5.5. **Lo imposible como lo impracticable: *imaginación cristalizada* y experiencia completa.**

Hemos visto que en el momento en el que se intentan ejecutar esquemas cerrados conforme a un modelo, como cuando se colorea una imagen dada, no se crea nada nuevo sino que se reproduce de manera automática. En este sentido, como plantea Théodule-Armand Ribot y recogen Rodari y Vigotsky, la imaginación no cristaliza, no se encarna, se hace impracticable en el mismo esquema creativo. En este sentido la obra colectiva, como son las películas sobre un aspecto técnico (como el zoom, el "rebobinado" o el *plano Lumière*) del proyecto de alfabetización, recoge la imaginación de cada niño haciéndose anónima, ya que en ellas participa toda la comunidad educativa. Estas obras que tienen una función concreta dentro del *paisaje pedagógico* Trabenco, de hecho se recurre a ellas en muchos casos como *textos* de referencia en los debates creativos, se convierten en un agente más de la cotidianidad que, de la misma forma que ocurre con los objetos que nos rodean, sirven para los fines más allá de la autoría. La cuchara, la tiza, la cartulina no representa a su autor. Las películas colectivas emergen creativamente como *imaginación cristalizada*. Al mismo tiempo el resultado toma un valor que, pese a hacer hincapié en el proceso, los educandos ven necesario, como un objeto artístico al que referirse, en el que anclar sus ideas. Esto se ve muy claro cuando explican sus obras, ya que el resultado hace entender el proceso en una parte y además permite completar con su discurso la parte que creen fallida en su obra, en un acto de autocrítica. Darío, un niño de cuarto, al hacer su *plano Lumière* explicaba cómo no controló el tiempo de la puesta en escena y cómo algunas partes de su propuesta estaban vacías del contenido que él quería dar. El contexto escolar del colegio Trabenco permite una visión más profunda de la creación cinematográfica de lo habitual, ya que hace practicable la autocrítica, no muy habitual en la producción audiovisual, más pendiente de vender que de explicar el proceso creativo; en este sentido, se desarrollan propuestas no reproductivas de los modos de relación tradicionales de la producción audiovisual, dando un carácter autónomo a las funciones de estas películas. Al mismo tiempo el *paisaje* pedagógico nos da oportunidad de observar los procesos creativos de la infancia, y desmitificar la idea de que los niños se preocupan de lo banal, cuando sus procesos creativos son de una complejidad enorme. Es lo que ocurre cuando Tristán, un niño de 6 años hace un zoom sobre un agujero que atraviesa una piedra, de tal forma que al principio vemos el paisaje que aparece al otro lado del hueco y finalmente

descubrimos que su interés estaba en ese pequeño túnel que eligió para su grabación. Al verlo nos da una nueva visión de los espacios vacíos que nos rodean y a nosotros nos sugiere una reflexión sobre la conquista del aire. Este, al expresar su proceso, plantea que intenta mostrar cómo un agujero es algo que no tiene nada, lo cual podría llevarnos a elucubraciones filosóficas o físicas de primer orden al presentarlas al colectivo. La oportunidad de aprendizaje siempre está presente y a veces no en los lugares más habituales, como dictados o exámenes, de hecho, estos métodos en muchos casos lo hacen impracticable. En una secuencia de la película *La clase* una chica al ser preguntada por lo que ha aprendido en el año escolar dice que nada, al ser preguntada por los libros que ha leído en el curso, explica que se ha leído *La república* de Platón y cuenta el planteamiento de la obra; esto ocurre no porque se lo mandaran en el instituto sino porque su hermana estudia filosofía y le pareció interesante, de tal modo que en este caso se hace palpable el currículum paralelo y cómo las posibilidades de aprendizaje autónomo se dan siempre contando con los intereses de los educandos y a partir de diferentes experiencias.

Podríamos, para aclarar estos aspectos y dar la importancia que tiene a la creatividad en el aprendizaje, recurrir a la explicación que hace Vigotsky de la relación entre fantasía y realidad. En la *primera ley de la función imaginativa* de Vigotsky, "la actividad creadora de la imaginación se encuentra en la relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre" (Vigotsky, 2007, p. 17). En este sentido el proyecto de "alfabetización audiovisual" debe tener un carácter de ampliación de la experiencia del niño para la posibilitación de la creación.

Entendemos la experiencia creativa, en los términos de Dewey, como una experiencia completa, es decir, como una práctica que exprese y no en la que se opere mecánicamente. Para que se dé la experiencia completa, el que produce el significado debe saber qué está expresando, debe tener conciencia de la experiencia. Dewey hace una diferenciación clara cuando escribe que "descargar es desembarazarse, despedir; expresar es quedar, impulsar un desarrollo, trabajar hasta la compleción" (Dewey, 2008, p. 11). Que un niño grabe con una cámara no significa que esté expresando, debe tomar conciencia de cual es el fin con el que graba, de cómo el objetivo estético es que la imagen elegida desde sus criterios se inserte en una obra para explicar una mirada sobre el mundo. Dewey habla del hecho de que el llanto de un niño pueda ser expresivo para

un observador pero no es un acto de expresión para el propio niño, ya que simplemente es una acción como el respirar. En la creatividad ocurre lo mismo si ésta se convierte en un acto mecánico de repetición de pasos sin posibilidad de intervenir con propuestas autónomas. El gesto de seguir un recorrido técnico preciso y en el que no puedes hacer ninguna aportación, como es tradicional en los regalos para el día del padre, no es una experiencia creativa completa. Cuando un niño sabe lo que va a hacer y lo ha elegido, ordena sus elementos para generar una consecuencia concreta, toma las riendas de su acción artística, ya que de no haber comprensión no hay expresión y sin expresión no hay experiencia completa. Hay que buscar que, como nos invita Dewey, el niño ponga en juego todo el yo. Esta situación la explica muy bien el pedagogo italiano Francesco Tonucci (Frato), cuando presenta, en una viñeta de 1978 titulada *trabajo manual* (Tonucci, 2008, p. 78), una clase en la que una voz está anunciando que al día siguiente deben traer pinzas de la ropa a la clase. En ese momento cada niño se pone a pensar en lo que va a hacer con las pinzas al día siguiente, cada uno desde sus intereses. A continuación vemos el resultado del final de la clase del día siguiente y todos salen con caras serías con un portalápices exactamente igual construido con las pinzas. Tonucci aquí expresa la imposibilidad del desarrollo personal creativo en que a veces se convierte la escuela como institución, haciendo impracticable la autonomía. Otro elemento importante es no separar la experiencia artística de la experiencia ordinaria en un intento de "recobrar la continuidad de la experiencia estética con los procesos normales de la vida" (Dewey, 2008, p. 11). Los chicos se relacionan de forma natural con experiencias estéticas en lo cotidiano con toda naturalidad, como el cine, de tal modo que debemos intentar trasladar esta cotidianidad a los procesos creativos y críticos para posibilitar los cambios en los modos de relación.

La presencia de artistas, las diferentes propuestas creativas, el visionado de diferentes obras, la posibilidad del debate y la crítica se colocan en el centro del momento creador para permitir integrar la imaginación en una experiencia de valor personal dentro de lo colectivo. El colectivo y los adultos que interactúan con el alumnado, dan lo que Vigotsky llama "experiencia ajena o social" (Vigotsky, 2007, p. 20), ya que se suma la experiencia ajena a la experiencia individual y permite un mayor control y un punto de partida en los actos de cristalización de la imaginación. *El otro se convierte en pieza fundamental de la imaginación* y nos da la segunda ley de Vigotsky. El material creativo del niño es lo que recoge de lo que le rodea, lo que absorbe de lo que mira y

escucha, de lo que percibe del contexto, lo cual será transformado para construir la cristalización de su fantasía.

Otro aspecto fundamental es la aparición de lo emocional en la experiencia creativa. La realidad a veces es conformada dependiendo del contexto emocional y esto debe tenerse en cuenta a la hora de valorar la experiencia creativa. La ley de la doble expresión nos explica cómo ante un estímulo que pueda provocar sentimiento de miedo, tristeza o pudor no solo se presentan cambios fisiológicos, como la sequedad de garganta, sino que también la impresión de los hechos se traduce desde dichos sentimientos. En este sentido, la música y su análisis nos muestran cómo la visión de la misma imagen puede cambiar dependiendo de la emoción previa que transmite dicha música y cómo puede convertirse en un elemento de manipulación emocional que nos haga diferir una conclusión aparentemente lógica. Los educandos en sus reflexiones, en cuanto descubren el recurso, son muy crueles con la valoración de esta técnica y empiezan a apreciar un uso menos dramático del sonido.

El cine se presenta como un arte fundamentalmente *logopático* que nos permite apreciar esta dialéctica entre el elemento racional y el elemento pasional de la realidad. Si se utiliza como herramienta que muestra modos de relación posibles se puede convertir en una herramienta de análisis filosófico. La posibilidad de generar debates entre los niños es una oportunidad de descubrir diferentes interpretaciones y de generar espacios para la crítica. La película como tal y los temas recurrentes se convierten en percha para la expresión de la visión del mundo. Películas como *"Entre lobos"*, *"Los mundos lisérgicos"* o *"El globo rojo"*, en el proyecto de alfabetización, generaron un debate que trajo planteamientos inesperados. De hecho, en una proyección de *"Kerity. La casa de los cuentos"* (Dominique Monfery, Francia, 2009), apareció un debate totalmente oculto sobre los hermanos mayores que tuvo su repercusión en el centro, ya que los educandos asistentes a la proyección propusieron que se viera en la clase y se siguiera desarrollando en un debate el tema de la convivencia con los hermanos. Del mismo modo, la película *"La isla de Nim"* (Jennifer Flackett y Mark Levin, EE.UU, 2008) sacó a relucir la independencia como preocupación y el proceso creativo como problema.

Otro aspecto muy interesante de las cualidades *logopáticas* del cine, es la capacidad de hacer posible, a través de la creación audiovisual, la encarnación en objeto artístico de

los sentimientos de sus autores y en nuestro caso de los niños que participan del proyecto de audiovisuales. Lo que nos hace llegar, como plantea Vigotsky, a la *ley de la representación emocional de la realidad* (la tercera forma de relación entre fantasía y realidad), que apoyado en las ideas de Ribot, afirma que cualquier creación siempre contiene elementos afectivos. La imaginación y los sentimientos se influirían recíprocamente, de tal forma que habría que tenerlos en cuenta a la hora de gestionar la experiencia artística. Una niña decide que una parte muy pequeña del ladrillo que construye el centro le atrae, le gusta aunque no sepa explicar el porqué; su emoción está invisibilizada a los demás. Pero cuando esa emoción se encarna en el zoom que empieza con ese fragmento de realidad tan pequeño, entendemos claramente el deseo de destacar ese rincón entre la totalidad del contexto que supone la escuela, se convierte en una experiencia completa a través de la expresión de una emoción.

La cuarta forma de relación entre fantasía y realidad planteada por Vigotsky es la que más nos interesa, ya que es la que nos acerca al concepto de *imaginación cristalizada*, donde la obra al encarnarse en lo material tiene existencia en el contexto del creador. Dentro del proceso creativo, la encarnación de todo el desarrollo de las ideas, la infancia debe encontrar el conflicto a resolver, debe problematizar la obra, para dar respuestas desde su necesidad. La creación audiovisual no se debe convertir en el seguimiento de unas normas establecidas que al final nos dará el resultado previsto, debe ser la búsqueda de lo que cada uno quiere contar y puede a través de las herramientas que el lenguaje audiovisual nos da. Así, la posibilidad del encuentro con experiencias previas debe ser el andamiaje para encontrar caminos propios, es decir autónomos, no enajenados por una reproducción sino enriquecidos por el ejemplo. De ahí que, tanto los visionados, las visitas de creadores, como el uso de patrones creativos abiertos, se utilicen para, al final, dejar que se introduzca la vida del creador en la obra, en este caso los intereses de la infancia.

Una herramienta para conseguir hacer practicable la cristalización de la imaginación es el juego, pero no el juego como una píldora azucarada para que pase mejor el conocimiento, sino, recogiendo las ideas de Gianni Rodari, donde el juego es un elemento que sirve a los niños no como táctica que se sirve de ellos, es decir, el juego como fin en sí mismo. Jugar con la cámara, dirigirla a donde nos interese, se convierte en una acción en sí de exploración del mundo y de encarnación, a través de su película,

de sus intereses. De aquí la importancia de libertad en los gestos creativos como a dónde dirigen los chicos las cámaras o cómo eligen la puesta en escena a la hora de rellenar un plano. Se podría decir que hablamos de ese gesto libre que llevó, como nadie había hecho hasta entonces, a Galileo a dirigir su telescopio, que simplemente había mejorado y no inventado, hacia el cielo en lugar de hacia el horizonte terrestre. Este gesto cambio la visión del mundo y fortaleció el giro copernicano, de igual forma que cuando las familias admiran los zooms de sus hijos y descubren una nueva forma de ver lo que les rodea. Se podría denominar como característica de todas las propuestas que se plantean en el proyecto de alfabetización el *efecto Galileo*, es decir, que a través de un gesto creativo se provoca la emergencia de un cambio en la visión del contexto o de las ideas de las que se parte en dicho contexto. El zoom sobre un charco o sobre un agujero nos habla de lo que ya no estará o de lo que es percibo sin estar. La visión de una cerradura de forma artística nos descubre un contexto estético del que me muestro ausente y al que se me invita a atender. Los niños en su libertad eligen su propio *efecto Galileo* y al hablarse de esta necesidad de elegir por sí mismos su aportación a la creación, la pronunciación y la vivencia de la libertad y de la democracia hace reconocerlas en una experiencia. Es decir, vivir esta experiencia hace que se convierta en un aprendizaje para la autonomía, donde es necesario el hacerse cargo del sujeto libre. En cierto modo el juego como socialización, nos introduce en el mundo de lo posible, del reconocimiento de los acoplamientos que permiten los modos de relación vigentes. Sutton-Smith planteaba la relación entre los valores que quería inculcar una cultura con los juegos que se desarrollaban en ella, así la elección de los juegos servían para tantear lo practicable y cumplía una especie de entrenamiento en lo posible. En este sentido el juego como reconocedor del *paisaje* en el que se desarrolla, también toma un papel de experimentación con nuevos modos de relación autónomos de los cuales puede juzgarse su acoplamiento. Además, el juego también puede introducir elementos de autonomía creativa que fuercen el *complexo* en el que se desarrolla una experiencia, permitiendo la existencia de la crítica en torno a lo practicable.

El juego con la infancia, de hecho, se ha institucionalizado en muchos *paisajes* de la sociedad y es muy común que rituales como la comida o el ir a dormir se gestionen a través de este. La sociedad se aprovecha de este recurso de forma casi consustancial al quehacer cotidiano, de tal forma, como escribe Rodari, que el desarrollo del "discurso materno es a menudo imaginativo, poético, transforma en un juego de dos el ritual del

baño, de la papilla, acompañando los gestos con continuas invenciones" (Rodari, 2007, p. 134). Con el juego no se consigue solo hacer ameno un momento cotidiano, sino que se está enseñando la posibilidad del uso de la imaginación como herramienta para lo cotidiano. Una herramienta divertida pero nada banal a tenor de su efectividad. Cuando en las experiencias de creación audiovisual se descontextualiza un objeto, por ejemplo dándole vida a través del *stop motion*, se repite el juego que seguramente en algún momento de su vida hizo algún familiar al llevarse una cuchara a la oreja. Esto, según Rodari, es aplicar "uno de los principios esenciales de la creación artística: «extrañaba» la cuchara del mundo de lo trivial para atribuirle un nuevo significado" (Rodari, 2007, p. 137). De este modo el juego se convierte en herramienta creativa y en el proceso de generar historias con objetos estos se conocen mejor y toman una nueva dimensión en sus vidas: el "Grapadrilo" es el personaje que una niña saca de una grapadora o unas gafas de sol pueden convertirse en un pez que quiere ponerse moreno. Los objetos pueden forzar funciones narrativas o estéticas en las obras de los educandos, más allá de su uso práctico. De hecho, el juego puede convertirse en una posibilidad de subvertir los repertorios de los formatos habituales de la televisión. Cuando el alumnado decidió hacer una versión de *El gato con botas* en formato telediario, inmediatamente este género salió maltrecho y se desvelaron las posibilidades de manipulación en una suerte de contratelediario, donde la ridiculización fue uno de los elementos fundamentales.

Ya Tommaso Campanella y José Ortega y Gasset vieron en el juego un herramienta fundamental para incluir dentro de la educación. La estructura de muros circulares que compone el espacio pedagógico que explica Campanella en su utopía *La ciudad del Sol*, también introduce este parámetro del juego tan interesante para las pedagogías alternativas. Defiende una pedagogía contraria a la mortificación y a la disciplina, de hecho las pinturas de los muros representan los saberes y están "después los maestros de estas cosas; y los niños, jugando, se encuentran sabiendo todas las ciencias históricamente antes de tener diez años" (Campanella, 2006, p. 144). Campanella perfila el concepto de *homo ludens* que el historiador holandés Johan Huizinga, en su libro del mismo nombre, colocaba al lado de homo sapiens y homo faber, dando un valor fundamental al juego en la cultura. De hecho para el autor holandés "la cultura humana brota del juego —como juego— y en él se desarrolla" (Huizinga, 2012, p. 10). El diálogo griego es tomado por Huizinga como un juego de enigmas: preguntas y respuestas que uno se imagina recuperado por los niños de *La ciudad del Sol*, en un

intento de emulación y cristalización del mundo clásico en el método socrático o del carácter lúdico de los sofistas. Moro y Erasmo entendían el juego también en el hecho del conocimiento y sus libros a veces tienen ese carácter, manteniéndose este aspecto muy presente en el origen de la Modernidad y sus utopías.

Es muy interesante ver como el juego ha ido teniendo tanta importancia en la educación que hasta autores como Ortega y Gasset, dando un paso más sobre la idea de Campanella, plantean la idoneidad del juego en sí y por sí en la escuela, sin necesidad de ser un canalizador del conocimiento. Ortega se pregunta lo mismo que Campanella pero lo resuelve de forma más radical y cercana a Rodari. Según Ortega, el niño debe ser creativo desde la niñez, no debe ser introducido de forma forzada en la razón adulta para perder autenticidad, en consecuencia criticaba la teoría del juego de Froebel, que es la que reivindicaba Campanella tres siglos antes. El filósofo español insistía en que el juego se hace fundamental para el desarrollo emancipador vital dentro de la escuela pero no se utiliza, "de aquí que la pedagogía tienda siempre a actuar contra la niñez del niño, a reducir cuanto puede su puerilidad, introduciendo en él la mayor cantidad posible de hombre" (Ortega y Gasset, 1963, Vol. IX, p. 298). Para Ortega la introducción del juego provoca una paradoja en la escuela clásica. Pero incluso las ideas de Froebel y Campanella, pese a introducir el valor del juego en la escuela, no van en opinión de Ortega lo suficientemente lejos, ya que cómo el filósofo español escribe:

> "al fin y al cabo, Froebel usa arteramente del juego como de un mecanismo para educar al hombre en el niño; pero no porque el juego por sí mismo —esto es, la niñez por sí misma— le parezca cosa importante. Siempre se hace que la madurez gravite sobre la infancia, oprimiéndola, amputándola, deformándola" (Ortega y Gasset, 1963, Vol. IX, p. 298) .

El juego es una muestra de cómo hacer practicable la niñez dentro de la escuela, ya que algunos métodos parecen querer hacer olvidar a este lo que es. Aquí se nos presenta una paradoja que los docentes deberían resolver en los centros. ¿Cuándo una práctica pedagógica imposibilita a la infancia ser en sí infancia? El Juego de las asociaciones entre las imágenes creadas por los niños y las que visionan, provocan un proceso creativo y un refinamiento de expresión cada vez mayor. Descubren en las referencias sus gustos, las técnicas apropiadas para llevar a cabo sus producciones y al mismo

tiempo generan un capital cultural que ponen en marcha, que no es un lugar común simplemente, sino un elemento para combatir la imposibilidad que la realidad imponía hasta el momento de la encarnación de las ideas en la obra. El uso de la imaginación a través del juego también nos sirve, como nos recuerda Rodari, para huir de lo reproductivo y surcar más allá de los caminos tópicos. Esto lo hacen posible los patrones abiertos como por ejemplo el *rebobinado*: Cuando alguien quiere ver algo que va a reproducir al revés en su movimiento no piensa ni en la televisión ni en Disney, ya que este repertorio no es adaptable a este tipo de creación. Si tú pides a los educandos que no han tenido una experiencia creativa con el audiovisual, que insinúen lo que les gustaría crear, como es normal, estos tiran de sus repertorios cotidianos, que por lo general son los elementos del repertorio creativo de la televisión. Pero si este alumnado es puesto en contacto con un vídeo-artista y este muestra su forma de juego, ellos entran en él y se olvidan de los repertorios que no son herramientas eficientes para este contexto. De ahí que los educandos estén, en algunos casos, mucho más abiertos hacia propuestas artísticas innovadoras que sus propias familias. Además el juego en cierto modo debe ser abierto y permitir el cambio para hacer permanecer el divertimento. En una ocasión una profesora, por error en la interpretación del concepto técnico, en lugar de usar el zoom de la cámara invitaba a acercarse y a alejarse a los niños en la grabación, en una suerte de *travelling* manual, para la descontextualización del lugar elegido. Esto provocó, aparte de obras más precisas en relación a los lugares que se querían mostrar, que la experiencia fuera mucho más divertida, en tanto que los niños tenían que ser ayudados por sus compañeros en el desplazamiento para no tropezar, ya que no veían lo que tenía a sus espaldas. Entendemos la necesidad de una tendencia a no solo utilizar el error como elemento fundamental de la creación, sino también a intentar estimular la imaginación en caminos no trillados, a la búsqueda de nuevos significados. Educar la sensibilidad, es educar la búsqueda de una mirada autónoma, la búsqueda de una sensibilidad propia o, como ya hemos comentado que diría Baudelaire, del genio: "No despreciéis la sensibilidad de nadie, la sensibilidad de cada uno es su genio" (Baudelaire, 2005, p. 35). Los niños a veces se repiten en sus gustos a lo largo de todo el mundo, ya que son repetitivamente expuestos a ellos. Gustos que distribuidos industrialmente se traducen en mercancías audiovisuales, a las que curiosamente siempre van asociadas otras formas de consumo como juguetes, comida, objetos cotidianos… Si el patrón creativo queda fuera de estos márgenes, inmediatamente se genera la posibilidad de elección y surgen intereses nuevos, se hace practicable la

autonomía. Es muy revelador cómo niños que aparentemente tienen un manejo tímido del lenguaje, de pronto se descubren como grandes guionistas de sus *stop motions* caseros, forjando historias que en una clase de lengua clásica no podrían salir a la luz. Cuando el creador es capaz de interiorizar el lenguaje audiovisual, y en concreto en el proyecto de audiovisuales un patrón creativo haciéndolo suyo, surge la posibilidad de una experiencia artística autónoma, al forzar las posibilidades de ese patrón. A veces da la sensación de que la escuela pretende potenciar un tipo de alumno preparado para que no cambie nada, para ser un sujeto productivo, de ahí, que no tenga cabida la imaginación y el juego, ocupando todo el espacio la memorización en detrimento de la creatividad. En este sentido se adoctrina un alumno menguado en sus capacidades, un alumno que no apostará por soluciones nuevas. La educación, si pretende ciudadanos autónomos, debe favorecer una acción pedagógica que piense en personas que tengan posibilidad para cambiar el mundo, no para sostenerlo y hacer impracticable los cambios que creen una sociedad más completa. Cuando hablamos de cambios no nos referimos solo a que la sociedad en conjunto cambie su perspectiva, nos referimos también a los cambios en el contexto próximo de familia o aula, viendo la educación como un proceso vivo que se relaciona con la vida del alumnado. En muchos casos las alumnas del proyecto de audiovisuales cambian la visión sobre el cine que tienen las propias familias. En este sentido es muy revelador el documental de Ignacio Agüero *Cien niños esperando un tren* (Chile, 1988), donde el alumnado provoca, a través de la "alfabetización audiovisual", un cambio que afecta a toda la comunidad donde se desarrolla el taller. La experiencia es llevada a cabo por Alicia Vega en un pueblo donde la falta de recursos se convierte en un elemento fundamental para el desarrollo del proyecto. En una secuencia, uno de los niños desarrolla un despliegue conceptual ante su familia con el cual su padre queda atónito a causa de lo que su hijo le está mostrando. Esta película muestra una experiencia de alfabetización donde el cine se convierte en vehículo de aprendizaje y autonomía. La práctica pedagógica se da fuera del horario escolar en una capilla que se transforma en cine. Este proyecto nos muestra cómo una acción pedagógica tan fructífera tiene que darse fuera de la escuela, pudiendo formar parte de la formación de todos los niños y niñas si se diera un paso hacia delante en la generación de una escuela abierta. Es interesante cómo todos los impedimentos por hacer practicable el taller se convierten en acicates para hacer posible el desarrollo de este, convirtiéndose la película en una explicación de la resistencia ante la dictadura a través de la "alfabetización audiovisual". Al mismo tiempo al dar libertad de

expresión a los niños en las entrevistas, se genera un análisis y una crítica sobre el cine y la realidad, lo que nos permite remarcar la idea de que a los niños cuando se les toma en serio son capaces de aportar reflexiones y soluciones nada banales

5.6. **Dominar el medio: Narciso, el espejo y el trabajo enajenado.**

Nos gustaría, antes de empezar esta parte del análisis que dedicaremos a lo impracticable, rectificar el sentido popular del mito de Narciso en el cual este moriría al enamorarse de sí mismo a través de su reflejo en el agua, de tal forma que un narcisista sería una persona pagada de sí misma. En realidad Narciso se enamora, como plantea el teórico de la comunicación y filósofo canadiense Marshall McLuhan, del *otro,* de la imagen que el hijo de la ninfa Liríope cree que le devuelve el reflejo, ya que no controla el medio acuático que proyecta su efigie. Narciso, como escribe Ovidio, "no sabe lo que ve, pero se abrasa en lo que ve y la misma ilusión que lo engaña incita sus ojos" (Ovidio, 2005, p. 297) . Esta interpretación según el filósofo canadiense vendría explicada por la relación del ser humano con la propia tecnología y que, en sus conceptos, tiene su origen en el carácter intensamente tecnológico de nuestra sociedad. La relación frenética con los mensajes provoca una definición de ésta cercana a la enfermedad, ya que las extensiones del ser humano en que se convierten las tecnologías serían también una *autoamputación* y el sistema buscaría el equilibrio: "Fisiológicamente, hay muchas razones que hacen que una extensión nuestra induzca un estado de entumecimiento".

McLuhan, en *Comprender los medios de comunicación,* destacó dos ideas importantes para entender el uso de los dispositivos comunicativos a partir del mito de Narciso: por un lado, que no reconociera que la tecnología que permitía su reflejo era una extensión del cuerpo y por otro que no lograra percibir que ese nuevo medio, es decir su mensaje, cambiaba el *paisaje* haciendo emerger nuevos modos de relación. El nuevo contexto que generan las tecnologías necesitaría de una experimentación para comprender el alcance de los cambios que provoca. Narciso no pasa de la fascinación a la comprensión, ya que no experimenta y se queda en la primera impresión que provoca el medio, no juega con él solo lo contempla. La metáfora de McLuhan se puede adaptar a

diferentes tecnologías de la comunicación, aunque recuerda mucho a la relación del ser humano con las pantallas y nos ayuda a analizar un buen uso de estas por parte de los educandos.

Nuestra hipótesis va un poco más allá de los medios de comunicación, viendo que la experiencia que expresa el mito de Narciso es la que se vive en cierta forma en la apreciación del arte y en concreto del cine. Cuando uno crea o visiona una pieza o un fragmento audiovisual en cierto modo se está reflejando en el medio cinematográfico. El creador deja parte de sí al plasmar la obra y pone su perspectiva en lo visionado, de tal forma que las herramientas críticas que adquiera van a ser fundamentales en su posición autónoma frente a las *pantallas-espejo* que nos rodean. La publicidad, por ejemplo, siempre va a apelar a ese reflejo, en la búsqueda de la debilidad como espectador para controlar la debilidad como consumidor. El uso cotidiano, sin reflexión, nos puede llevar a encerrarnos en el mundo que nos devuelve la tecnología de la comunicación a través de un bombardeo continuado, el cual usa un ritmo que deja muy poco tiempo para el análisis. "Es este abrazo continuo de nuestra propia tecnología en su empleo de cada día lo que nos pone en el papel de Narciso de conciencia subliminal y de entumecimiento hacia la imagen de nosotros mismos" (McLuhan, 1996, p. 66). En este sentido controlar el medio audiovisual supone hacer practicable un uso autónomo donde tengamos claro que nuestra actitud, que nuestra disposición va a permitir que no seamos seres pasivos, *narcisistas* en este nuevo sentido, y no nos haga perecer ante el desconocimiento de la parte que hay de nosotros en la experiencia artística.

El desvelamiento de las estructuras del lenguaje audiovisual permite que no caigamos en la actitud de Narciso, que "contempla con ojos que nunca se sacian la engañosa belleza y él mismo muere por sus ojos" (Ovidio, 2005, p. 297). Muere en el sentido de no reconocerse en el medio por no controlarlo y quedar, en cierto sentido, enajenado por el lenguaje del agua. De haber participado del proyecto de alfabetización de Trabenco, Narciso no habría perecido en el intento de comunicación consigo mismo, se habría reconocido y no habría extrañado el medio.

En el cine existen algunas secuencias que nos muestran esa situación en la que las pantallas nos devuelven nuestra imagen como la de un extraño, revelándonos la naturaleza del audiovisual como constructo del tiempo y del espacio. Cuando un

personaje es interpelado por sí mismo, a través de un dispositivo audiovisual, emerge un cortocircuito de extrañamiento en el espectador, lo cual nos muestra la debilidad del concepto del yo y cómo el tiempo muestra la vida como proceso de cambio. En este caso, dominar el medio se interpreta como entender que el audiovisual *congela en el tiempo* las palabras e imágenes para una infinita reproductibilidad, así este documento nos informa del ser que ya no somos.

Hay dos películas muy diferentes del *mainstream* que muestran a las pantallas como espejos de sus protagonistas. Una es el *film* de ciencia ficción, protagonizado por Arnold Schwarzenegger, *Desafío total* (Paul Verhoeven, 1990); la otra es el melodrama en torno a la enfermedad de Alzheimer, protagonizada por Julianne Moore, *Siempre Alice* (Richard Glatzer, 2014). En las dos, los personajes se dan informaciones desde el pasado a través del medio audiovisual que les permite actuar, en una clara enajenación de sí mismos. Los seres que fueron en el pasado dan noticia de su presente y nos hacen comprender la alienación que sufre Narciso de su imagen y la que ofrece a veces el medio audiovisual. El cine en concreto crea una distancia que permite ver la parte de construcción personal de lo que sentimos. Los personajes de estas dos películas tienen dos motivos muy diferentes para recurrir a sí mismos como imagen externa, pero en las dos narraciones los protagonistas pretenden descubrir quiénes eran y quién son ahora, ya sea un pasado olvidado como espía del obrero Doug Quaid de *Desafío total* o la pérdida de memoria de la filóloga Alice Howland en *Siempre Alice*. De hecho el título de esta última se refiere a la personalidad, a quiénes somos, de la que el audiovisual debe dar cuenta y no esconderlo o enajenarlo. En una secuencia de esta última película[77], Alice recurre a la grabación de un video para explicarse a sí misma en el futuro cómo suicidarse, lo cual culmina con un intento fallido de matarse a sí misma, un acto alienado por el pasado ante la imposibilidad de comprender su presente y no poder tomar una postura con su vida. El espejo le devuelve a otro ser que no es ella, aunque en este caso lo que impide el contacto con su *paisaje*, con los modos de relación en que se sumerge, es la memoria, ella es memoria y cuando la pierde deja de ser.

En *Desafío total* por el contrario se quiere diferenciar entre dos seres a través de la

[77] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=E1Dv1aK9oBM

memoria[78], ya que Quaid en realidad es una personalidad implantada a través de nuevos recuerdos en el espía despiadado Hauser, definiendo el tradicional juego del héroe y el villano, del perfil bueno y el perfil malo, en un intento maniqueo de Jekyll y Hide. Estos dos personajes se definen por su memoria y Hauser se engaña a sí mismo, planteando a Quaid, a través de un mensaje audiovisual desde el pasado, que ha cambiado y que quiere salvarle de la persecución del gobierno. En realidad las intenciones de Hauser se resuelven en otro mensaje audiovisual al final de la película, donde explica que simplemente quería que le llevara al escondite de la resistencia y ahora quiere volver a insertar su memoria en el cuerpo de Quaid. El cuerpo se muestra como lo que hace emerger lo mimético del reflejo, pero el discurso marca la distancia de Hauser con sí mismo. El reflejo vuelve a ejercer una acción enajenada, las intenciones de Quaid a las del propio de Hauser, para cumplir el primero los fines del segundo, ya que no ha llegado a entender la necesidad del desdoblamiento de personalidad. Quaid acaba ejecutando acciones sin entender lo que ocurre, el mensaje le ha confundido sin darse cuenta de que Quaid, en una vuelta de tuerca al mito de Narciso, es un medio para los fines de otra *memoria*.

Esta práctica de observarse a sí mismo, que surge de las propias grabaciones de los talleres y de su interés por hacer comentarios a cómo se ven en la pantalla, se convierte para el proyecto de alfabetización en un elemento de análisis: Por un lado permite ver cómo el medio audiovisual recoge nuestra figura y nuestros sonidos, lo cual da también una visión de cómo las grabaciones registran la realidad, y en otro sentido permite hacer una reflexión sobre lo que somos y cómo nos construimos. La contemplación de fotos antiguas de sus familias también genera la posibilidad de pensar sobre el tiempo, la memoria, la historia,… El control del medio permite una autocontemplación como herramienta de conocimiento de uno mismo y del contexto que nos sostiene.

La práctica que buscamos es la de no caer en la enajenación que puedan provocar los medios en un desconocimiento de sus mecanismos. Para ello nos parece muy útil utilizar como herramienta de análisis el concepto de *trabajo enajenado* en Marx, una de las ideas que mantuvo más claramente en toda su obra[79] y de la que podemos sacar más

[78] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=d8wzjxn9IB4

[79] El concepto aparece tanto en *Los manuscritos económico-filosóficos* como en *El Capital*.

partido. Para hacer practicable la libertad y que no sea imposible tanto en espacios pedagógicos como creativos, debemos combatir la alienación, que en el fondo es lo que genera la arbitrariedad de las acciones pedagógicas de las que hablaba Bourdieu. Es cierto que el concepto de *alienación* ya aparece en Rousseau y que lo desarrollaron después Feuerbach y Hegel, pero en nuestra investigación nos interesa cómo implica y se define en el trabajo, ya que entendemos éste desde la perspectiva de los "Manuscritos económicos-filosóficos" de Marx, en los que: "el producto de un trabajo es trabajo encarnado en un objeto y convertido en cosa física; este producto es una *objetivación* del trabajo" (Marx y Fromm, 1961, p. 105). En este sentido se acerca mucho al concepto de *imaginación cristalizada* que plantea Ribot, de tal modo que incluye no solo la producción industrial capitalista sino todas las posibilidades de creación y objetivación de ideas. La *imaginación cristalizada* o la objetivación del trabajo en nuestra experiencia artística-pedagógica se traduce en películas, de las que el educando se siente responsable y de las que su parte de producción no está extrañada de sí mismo. La creación no se debe ver como una servidumbre al objeto, como ocurre en muchos proyectos de alfabetización donde el objetivo es reproducir un espacio de creación industrial del audiovisual, en los cuales el objetivo es "hacer un corto" o cumplir las diferentes funciones de un equipo de rodaje, cuando el fin inalienable es la expresión de lo que a los artistas se les hace oportuno a través de un lenguaje y unos dispositivos, que intentan dominar y con los que experimentan. La posibilidad surge de la anulación de una *imaginación cristalizada* enajenante.

Volvemos a recalcar la importancia del proceso creativo en el audiovisual ya que "la enajenación no solo aparece en el resultado, sino también en el *proceso de producción*, dentro de la *actividad productiva* misma" (Marx y Fromm, 1961, p. 107). No tiene sentido que el educando solo se sienta únicamente con potencia creadora, como les ocurre a sus familias, en los momentos de ocio fuera de la escuela. La actividad en la escuela no puede ser para el educando como el trabajo de un asalariado, en los conceptos de Marx, no debe ser como un *trabajo forzado*. La actividad en la escuela debe ser la satisfacción de una necesidad del educando y no un medio para satisfacer las necesidades de la sociedad capitalista. El educando en la escuela no puede estar todo el tiempo recorriendo caminos que le marcan otros, enajenado de lo que produce en la escuela, como la niña que en la película *La clase* dice no haber aprendido nada y además no entender qué hacen en ese espacio que es el instituto y para qué. Este

ejemplo recuerda a las palabras de André Gorz cuando escribe en *Historia y enajenación*: “Hay enajenación cuando se ha invertido toda la libertad en un trabajo, para descubrir a fin de cuentas que el resultado, nutrido de las propias angustias y del propio esfuerzo, es *otra cosa*, es *cosa de otros*” (Gorz, 1964, p. 56). El educando debe entender lo que hace en la escuela y el porqué de hacerlo así. Es necesaria esta reflexión por parte de las comunidades educativas, ya que muchas prácticas pedagógicas parecen más inerciales que reflexionadas. De hecho la alienación surge, en muchos casos, no desde la fuerza sino desde el hábito, el *habitus* de Boudieu, con una apariencia de libertad, de posibilidad de elección. De igual manera que Gorz nos plantea que en la sociedad capitalista se da apariencia de posibilidad a rechazar el trabajo o la remuneración, en la escuela también parece que hay opciones, pero normalmente solo existe una ruta marcada. Así nos parece oportuno la búsqueda de una perspectiva de la autonomía, en palabras de Marx, donde “la actividad libre, consciente, es el carácter de los seres humanos como especie” (Marx y Fromm, 1961, p. 111). La escuela no puede obviar la imposibilidad en muchos casos de la autoconciencia de lo que la infancia hace en su *paisaje pedagógico*.

Muy al contrario de lo que a veces erróneamente se piensa, desde el imaginario del análisis teñido por la Guerra fría o algunas experiencias prácticas que se han querido ejecutar en los llamados países del socialismo real, para Marx el trabajo que no permitía la individualidad y te convertía, desde sus conceptos, en *esclavo de las cosas*, era una preocupación y algo a cambiar en la sociedad, fuera esta capitalista o no. Esto no se refiere solo al ámbito laboral, sino que elude al ser humano como especie y también incluye a las soluciones pedagógicas, una sociedad en la que el ser humano sea el fin y no la producción de mercancias. De hecho la sociedad actual ha dado una vuelta de tuerca en este sentido y ha provocado que, como escribe Fromm en “El concepto del hombre en Marx”, “el empleado, el vendedor, el ejecutivo están todavía más enajenados que el trabajador manual calificado” (Marx y Fromm, 1961, p. 67), Ya que este último “no se ve obligado a vender en el contrato su personalidad, su sonrisa, sus opiniones” (Marx y Fromm, 1961, p. 67). La escuela no debe preparar a los niños para que sean el medio del cumplimiento de unos intereses que no son los suyos, es más debería ser un lugar donde se dieran las herramientas para poder defenderte de esos fines de consumo que forman parte de la socialización. En concreto, la publicidad con sus anuncios, a través del lenguaje audiovisual, genera un repertorio que, en palabras de Gorz, han

enajenado “nuestra elección y nuestro poder de compra, que se han servido de nuestra libertad para obligarnos a realizar sus propios fines y, más allá de estos, un mundo en el cual las necesidades de los hombres son los medios para el enriquecimiento de otros” (Gorz, 1964, p. 59). El ejemplo más claro en que se apoya esta afirmación es el coche como paradigma de objeto de producción y consumo, el cual provoca la falsa idea de colmar dos necesidades absolutamente diferentes en un mismo objeto: por un lado la necesidad de una máquina para desplazarse y por otro el deseo de consideración social, con lo que la primera necesidad es modificada por la segunda. Las elecciones a través de los mensajes audiovisuales son enajenadas, ya que necesidades materiales son desplazadas hacia necesidades morales, lo cual educa en la eliminación de las posibilidades y hace impracticable la elección autónoma. La publicidad nos dice como es el otro y con esta táctica nos inculca cómo debemos ser nosotros que es el fin de su estrategia; no se anuncia lo bueno sino lo que ha de ser popular en el sentido de lo que se da como lo más general. Cuando una película se publicita por su gran número de espectadores, no se está explicando el motivo de su éxito, se explica simplemente qué es lo que los demás quieren, por lo tanto lo que yo debo querer para ser aceptado. La publicidad juega con la idea del vacío social, de la soledad, de la duda hasta del propio gusto. En el proyecto de “alfabetización audiovisual” se pretende desmantelar este lenguaje para descubrir las funciones de cada formato y en concreto de la publicidad que, a través de sus anuncios, vende más formas de vida que productos, confundiendo necesidades y, desde el lenguaje del economista chileno Manfred Max Neef, sin poner el foco en los *satisfactores*. Este concepto, que despliega en *Desarrollo a escala humana* (Neef, 1998), puede ayudarnos a definir nuestras acciones pedagógicas, ya que Neef piensa que las necesidades no son infinitas y son comunes, el problema es cómo satisfacemos esas necesidades. La escuela y el audiovisual no son necesidades sino *satisfactores* de las necesidades de *entendimiento*, *creación* u *ocio*; lo cual nos permite ver que para la autonomía hay que hacer hincapié en las formas en que resolvemos los problemas de nuestras necesidades, en que inteligencias ponemos en juego para hacer posible nuestros fines. Así el planteamiento del proyecto de audiovisuales se convierte en un intento de búsqueda de *satisfactores* para cumplir con la necesidad de creatividad, pero que, de forma autónoma, va incluyendo novedades en estos desde la autonomía de los educandos en la experiencia artística. Trasladarnos desde las necesidades a los *satisfactores* nos coloca en el espacio de las posibilidades, en el lugar donde lo imposible, por imposición de lo posible, puede pasar a ser practicable. Neef desarrolla

un planteamiento abierto que nos permite valorar si nuestras disposiciones son las correctas o estamos dejando en el camino necesidades que deberían ser asumidas por lo practicable.

No tenemos espacio para explicar el método de análisis de las necesidades, los satisfactores y los bienes de Neef, pero queremos dejar constancia que es una herramienta muy efectiva para hacer una valoración, a través del audiovisual, de las necesidades autónomas o heterónomas y como esta puede definir claramente nuestras posibilidades de creación, de análisis, de aprendizaje, en definitiva, de modos de relación. Los satisfactores nos hablan de las posibilidades de los modos de relación y cómo, siendo conscientes de ellos, podemos cambiarlos en la búsqueda de lo practicable, en la búsqueda de un fin autónomo. Este proceso requiere de tiempo, no pertenece a lo inmediato, y la escuela debe permitirse este ritmo, un ritmo estratégico de los fines de desarrollo del ser humano frente al ritmo solo táctico de la culminación de etapas educativas. Una experiencia muy reveladora es el visionado de diferentes anuncios con un tema común de desarrollo y el análisis de cómo dicho tema se adapta a los productos que anuncia. Es muy interesante el ejercicio de elegir el cuento tradicional *Caperucita Roja*[80] como tema de anuncio y ver como se han desarrollado en diferentes propuestas publicitarias. No es el mismo enfoque y recursos que la industria cultural puede utilizar con el tema de este cuento tradicional para un anuncio de colonia que de una bebida isotónica, dado que la colonia va a explotar la atracción relacionada con el tono sexual del cuento y la bebida isotónica va a utilizar la fuerza contra el lobo que le provocará la ingestión de esa poción mágica. Los elementos creativos puestos en juego (textos, músicas, tipos de planos, iluminación) van a ser distintos y los educandos con total precisión, colectivamente, rescatan los secretos del mensaje que tiene como fin común vender el producto. La función mercantil de los anuncios hace que todos los mecanismo estén puestos con esta intención, con lo que a partir de estas premisas es muy fácil para los educandos desarticular sus discursos y convertirse en defensores, en este caso, de Perrault o los hermanos Grimm.

La infancia, utilizando el lenguaje de Marx, debe tener una *actividad vital consciente*,

[80] Este cuento europeo de tradición oral y recuperado por diferentes autores, como Charles Perrault o los hermanos Grimm ha tenido múltiples versiones audiovisuales, con lo cual con este ejercicio vendría bien repasar lo que la tradición *cuentista* relataba originariamente.

de lo contrario vivirá un paso por la escuela alienado. Hay educandos que tienen esta capacidad, incluso en un medio hostil, y la expresan a través de una crítica del sistema educativo, aunque muy a menudo se convierten en un *problema* para los adultos y acaban siendo *alumnado de pasillo*. La actitud crítica de un educando, en el modelo clásico imperante de escuela, significa poder caer en itinerarios alternativos, donde se limitan las posibilidades académicas, de este modo, a muchos otros, pese a no estar de acuerdo, no les queda más remedio que pasar por el aro de lo que impone lo institucional para no tener problemas con los adultos. El gesto subversivo de la infancia, que puede transformar la realidad, se neutraliza y sin embargo se premia, en los términos de André Gorz, la *competencia de conformismo*, donde el éxito es medido por la capacidad del educando de adaptarse al grupo, siendo "incapaz de movilizar recursos auténticamente personales" (Gorz, 1964, p. 107). Al alumnado se le educa, no para ejercer la democracia, sino para la función pasiva que luego ocupará en el ámbito laboral, no con el beneficio del procomún sino como un irreflexivo gregario que se ejemplifica en el consumo. La escuela debe dar cuenta de ello y ahondar en cuánto de regulador y de adoctrinamiento hay en esta para que muchos niños no puedan expresar sus inquietudes, de cuánto hay en la escuela de búsqueda del *hombre unidimensional*. Por poner un ejemplo, no se puede transferir toda la autoridad de evaluación a un examen, como se transfiere toda explicación a un ídolo religioso, ya que tanto unos como otros los hemos creado los seres humanos, con nuestra huella de arbitrariedad. La infancia no puede estar enajenada por la producción de un examen, su camino en la escuela es el descubrir cómo construirse desde su peculiaridad para una vida consciente y autónoma, en definitiva, ética. A veces, como explica Gorz, existe un camino enajenado como esos juegos que nos hacen construir el dibujo de un objeto a través de seguir en orden con el lápiz los números que lo componen. Este ejemplo refleja muy bien ese sentirse perdido durante el proceso creativo y ser extraño ante el resultado del que nunca participas. De ahí la idea de dominar el medio, de ser lo más consciente posible con lo que vemos, oímos, con lo que creamos, y cómo esto se incluye en un *paisaje*, en concreto en nuestro estudio de campo el colegio Trabenco.

La escuela reproductiva de los medios de producción capitalistas aliena a los alumnos a través de entender las tareas educativas como el trabajo asalariado, de tal modo que la autonomía pasa por no reproducir los modos de relación de la producción capitalista en las acciones pedagógicas. Cuando un niño decide lo que quiere grabar o, en conjunto,

eligen el rumbo que tomará una película, en resumen, cuando toman parte de lo que quieren aprender, estamos enfrentando la arbitrariedad a través del desarrollo de la autonomía, dejando de ser esta imposible en el *paisaje escolar*.

Para salir también de una *mirada alienada* sobre el audiovisual es necesario dominar este medio y tener una experiencia estética completa, debemos introducir la idea de un modo de hacer y un reflexionar consciente, y el paso más claro es adentrarnos en el audiovisual como un medio que construye la realidad a través, como explica Lukács, de una *mímesis* antropomorfizadora y reantropomorfizadora. En este sentido es indispensable introducir al ritmo como elemento de la peculiaridad de lo fílmico, donde el doble reflejo va a construir el tiempo y el espacio cinematográfico. En definitiva el tiempo y espacio del reflejo en la vida cotidiana es diferente del que ocurre en el cine. La antropomorfización hace emerger un ritmo interno en los planos y la reantropomorfización crea un ritmo relacional y secuencial entre los planos, un choque de ritmos o, en palabras de Lukács, de unidades tonales.

Las obras audiovisuales se desarrollan en el tiempo, incluso, cuando se congela un plano en un film tiene un tiempo de observación marcado por el creador. En función de la duración de los planos, damos una significación u otra, es decir, que podemos cambiar el discurso. Esto es el ritmo. El creador audiovisual puede acercarse o alejarse de un tiempo natural, ajustado o no al que pasa en el reloj de nuestra muñeca, pero siempre se construye y es diferente del tiempo de lo cotidiano. Lo mismo ocurre con el espacio, nunca se corresponde con el lugar de rodaje, el cine lo transforma en un espacio propio. Es muy recurrente que ante el visionado de la película *Tesis* de Amenábar (1996), las personas que han estudiado en la antigua Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, hagan saber que el espacio de la película, rodada en esta Facultad, "no corresponde con el real". Sin embargo a quienes no reconocen el espacio, esto no le supone ningún problema, y a quien entra en la película, aunque conozca el lugar, tampoco. Es típico visitar lugares de rodaje y que no te parezcan en dimensiones, en formas o en colores, el que has visto en el cine; hecho que ocurre, por ejemplo, cuando se podía visitar la plaza de Hill Valley[81] de *"Regreso al futuro"* (Robert Zemeckis, 1985).

[81] Se podía visitar en Universal Estudio de California pero un incendio hizo desaparecer los decorados en 2008.

Comparemos una secuencia de *"Dónde está la casa de mi amigo"* (1987) de Abbas Kiarostami con *Misery* de Rob Reiner (1990). En la secuencia inicial de la película de Kiarostami[82], podemos asistir a la regañina de un profesor a un alumno como observadores. El montaje, de planos largos y la búsqueda de un tiempo *real*, nos distancia y nos permite juzgar lo que ocurre, en definitiva contestar a lo que sucede. Por eso denominamos a este cine un "cine de preguntas", ya que se nos abre un espacio de participación a través de la interpretación de lo que estamos viendo y nos invita a pensar los interrogantes.

Por el contrario la secuencia de *Misery*[83] que queremos analizar, no se ajusta a un tiempo y un espacio real de la acción, sino que los "expande" para centrarse en la emoción, en hacer que la percepción de la tensión por parte del espectador no se diluya, de ahí que se ponga toda "la carne en el asador" (montaje, fotografía, música…) en la construcción de un tiempo y un espacio, para así, dirigir al espectador y que este no tenga dudas de lo que tiene que sentir en cada momento: Saber quién es la mala de la película, identificación con el protagonista, dirección de los deseos… Este tipo de cine nos conduce como si montáramos en una montaña rusa, dándonos todos los pasos a seguir en el visionado, por eso lo denominamos "cine de respuestas". No queremos decir con esto que los films sean o "de respuestas" o "de preguntas", todos tienen un cierto grado de los dos, te dan libertad de interpretación o te dirigen, pero siempre oscilan entre estas dos opciones a la hora de la construcción del espacio y el tiempo fílmico. La secuencia en concreto, aunque consideramos a toda la película un catálogo de cómo el montaje nos puede mantener en tensión durante una hora y media, corresponde al momento en el que su protagonista, el escritor Paul Sheldon (James Caan), al ser secuestrado y torturado por una fan, Annie Wilkes (Kathy Bates), sale de su habitación para intentar escapar, pero cuando está por los pasillos de la casa su guardiana vuelve. Esto desencadena la necesidad de volver a la habitación rápidamente para que Annie no perciba su escapada. Aparte de usar un montaje coreográfico, donde los movimientos e incluso los sonidos se acoplan a la música, es muy interesante como alarga el tiempo y el espacio, en un montaje alterno, con la llegada de Annie desde el

[82] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=qtB6pf1hpLY
[83] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=hLquOdzLxSM

coche y subiendo por una escalera, al mismo tiempo que Sheldon recorre el pasillo para volver a su habitación y cerrar la puerta. Si nos ajustáramos al tiempo en el que sucede la secuencia, nos daríamos cuenta que esta muy alargado respecto a cómo lo desarrollaríamos en lo cotidiano. Además si el espacio fuera recorrido en el tiempo en el que se desarrolla la secuencia, el pasillo sería del Palacio de Versalles y la escalera la de Odesa. Simplemente nos daremos cuenta si contamos los escalones que tendría que subir si la acción se estuviera dando en el tiempo de la secuencia. Con todo esto queremos decir que el tiempo y el espacio en el cine son psicológicos y construidos a través de lo que nuestros sentidos nos hacen experimentar.

Al analizar el cine desde una posición consciente tenemos que adentrarnos en el uso del sonido y de cómo podemos *ver* con los oídos, además de descubrir la idea de un montaje vertical que se produce en la aparición de imágenes y sonidos en una sincronía temporal. Los sonidos y la música en el cine dan un nuevo valor a los planos y más posibilidades al montaje, de tal forma que podemos cambiar un discurso audiovisual a partir de nuevas pautas relacionales de sincronía, de ahí que lo denominemos montaje vertical.

Cuando hablamos del paso del mudo al sonoro hicimos una primera valoración de su uso en el audiovisual. Ahora nos interesan aspectos que se han ido desarrollando para un perfeccionamiento en las posibilidades de expresión de la relación entre sonido e imagen. El sonido aporta posibilidades creativas que multiplican el impacto del discurso audiovisual. La primera distinción podríamos hacerla entre sonido sincrónico, el cual acompaña y no interrumpe la narración. Este fue del que se abusó, como vimos en la secuencia de “Cantando bajo la lluvia”, en los inicios del sonoro. También podemos usar un sonido asincrónico que provoque un efecto de contrapunto, el cual se puede utilizar para generar un choque emocional en el espectador. Otra distinción interesante, a la que Ken Dancyger (1999) da mucha importancia, es a la diferencia entre un realismo físico y un realismo emocional en las prácticas de montaje de sonido. El sonido se procesa más rápidamente que la imagen, por eso si el sonido no es de calidad o no se ajusta a la pieza audiovisual que estamos viendo, inmediatamente notamos algo raro y deja de funcionar. El sonido es más evocador y como Bresson le contaba a Godard en una entrevista (Bresson, 2015), el pitido de un tren puede hacernos pensar en una estación entera. En este sentido, el sonido debe buscar la claridad narrativa y la

credibilidad. Hay veces que el sonido real de una toma es menos creíble que el sonido elaborado en postproducción de audio con efectos sonoros. Incluso en documentales hay una búsqueda de realismo emocional para que el espectador pueda centrarse en la narración. Cuando se rueda por ejemplo en un lugar con viento, pueden usarse micros que recogen lo suficientemente bien la voz de las personas y luego, incluso en un documental, rehacer el ambiente de forma más limpia buscando un sonido de viento más adecuado. Pensemos en el inicio de la película de Steven Spielberg *E.T.* (1982)[84], donde el sonido exagerado de llaves de un personaje, introduce tanta intensidad en la secuencia, como luego nos permitirá reconocer al personaje al que pertenecen estas. También existe una distinción entre sonido diegético, que sería el que sucede en la acción y los personajes presentes en la escena oirían y el extradiegético que solo escucharía el espectador y que no tiene relación con la acción directamente. Un ejemplo muy claro es el uso de la música, que es diegética si se está interpretando en la imagen o si sale de algún aparato. Michael Haneke en el inicio de *Funny Games* (1997)[85] hace un uso muy preciso de la música. Inicialmente escuchamos una música clásica que nos parece extradiegética, ya que tiene un gran volumen sobreponiéndose a un plano general de un coche desplazándose por una carretera. A continuación nos damos cuenta que están hablando de la música intentando adivinar cual es, pasando a través del aparato de radio del coche a diegética. Finalmente, ante la imagen de un plano frontal de la familia felizmente en el coche, la música cambia a unas guitarras y percusión agresivas y aparece el título. Nos debemos fijar en que no cambia la situación bucólica de la imagen, con lo cual la música se vuelve extradiegética, produciendo un cambio en la situación de esta familia. En el 2007 Haneke hizo un remake de esta película con actores americanos y rodó las secuencias exactamente igual[86], provocando el mismo efecto.

Hay dos ejemplos que nos pueden dar una dimensión del valor del sonido en el audiovisual. Una es la secuencia de la película de Francis Ford Coppola *El padrino* (1972), en la cual Michael Corleone mata al jefe mafioso que está enfrentado a su

[84] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=8nA_QKtUpjk
[85] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=jzh08OWu3Pk
[86] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=zfwJiG2F698

familia en un restaurante[87]. En el inicio se ponen muy presentes los sonidos diegéticos, aunque exagerados, lo cual nos coloca en una realidad emocional. Cuando Michael va al baño a por la pistola escondida, de repente suena un tren que no se justifica en ningún momento, pero que nos introduce en la tensión de lo que va a suceder. Cuando Michael vuelve, escuchamos el sonido de otro tren que se apaga cuando llega a la mesa. Después vuelve a oírse otro tren que intensifica el momento hasta que Michael dispara. Este uso del sonido llevó a decir al miembro de la mafia, Salvatore Gravano, que Mario Puzo, el escritor del libro en el que estaba basada la película, debía de haber matado a alguien para poder expresar tan bien un asesinato (Murch y Ondaatje, 2007, p. 149). Explicaba que el sonido del metro no le deja escuchar nada a Michael, como cuando vas a asesinar a alguien. Lo más interesante de esta anécdota para el sonido, es que Gravano no pensó en que Puzo no tenía nada que ver con ello, ya que la película la hacía Coppola, pero además que este uso del sonido lo había realizado Walter Murch, el montador de audio, el cual aseguraba no haber matado a nadie en su vida. Esto nos lleva a que el sonido construye las emociones de las acciones y apela a nuestra sensibilidad, de tal forma, que evoca las posibles experiencias en muchos casos no de forma directa, sino evocando.

A veces un sonido, como vimos en *M, El vampiro de Düsseldorf*, destaca y se hace protagonista de la narración. Hitchcock, en su primera película sonora, *Blackmail* (1929) hizo que la palabra *cuchillo*[88] tomara un valor de angustia, ante la posibilidad de que descubrieran el asesinato de un hombre con este objeto por parte de la protagonista[89]. Hitchcock escribe que "la chica ni siquiera escucha ya y el sonido se convierte en un puré sonoro, muy vago, confuso, en el que sólo se entiende claramente la palabra cuchillo" (Truffaut, 2010, p. 55).

Es muy interesante ver cómo el sonido nos puede hacer pasar de un sonido diegético verosímil a otro totalmente fantástico, con el fin, por ejemplo, de crear una situación de cambio psicológico en un personaje o el paso a un mundo mágico. Algunos directores lo consiguen con mucha eficacia, pero David Lynch logra en muchas de sus películas hacer las dos cosas a la vez. En *"Carretera perdida"* (1997), Fred, el protagonista, se

[87] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=roB3Qtm59rQ
[88] *Knife* en inglés.
[89] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=UvlyQaJbJgs

encuentra con un tipo raro en una fiesta que le trata de convencer de que en ese instante está en su casa. En la conversación entre los dos desaparece el sonido de la fiesta, para volver cuando el extraño personaje se marcha. Con el uso del paso de un sonido diegético y verosímil a un sonido psicológico de lo que puede sentir el personaje, nos sumerge en sus emociones, para luego devolvernos a la realidad del personaje fuera de lo que acaba de vivir. No hay efectos especiales de imagen, todo el ambiente esta dado por la puesta en escena y el uso emocional del sonido[90].

El sonido en muchos casos también, a través de su poder de evocación, completa la imagen para poder decir más acontecimientos de los que se ven. Es el caso del montaje vertiginoso de imagen y sonido de la saga de "Bourne". En *El ultimátum de Bourne* (Paul Greengrass, 2007) hay una secuencia, en una estación de tren repleta de gente, donde se explican varias situaciones paralelas: la conversación clandestina e indicaciones de Bourne a un periodista a través de un móvil, la persecución de estos por parte de servicios secretos, el control de la acción en un centro de operaciones y la aparición de un francotirador. Si hacemos el ejercicio de quitar el sonido de estas secuencias, nos daremos cuenta de que no nos enteramos de nada. El sonido permite igualar ambientes y dar cosas por sentadas, como la apertura de una cartera o que una cámara se apaga. El diálogo puede ser fluido flotando sobre la ilustración de las imágenes y además la música nos acompaña dando el tono de lo que está ocurriendo en cada momento: tensión, miedo, acción…[91]

6. LO EFECTIVO: HERRAMIENTAS PARA UN ANÁLISIS MODAL DEL CINE (NO SÓLO LOS FORAJIDOS ESTÁN DESACOPLADOS).

6.1. Géneros: Ciencia ficción, el *western* como *triángulo repertorial* y el *neorrealismo kitsch*.

[90] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=hLKLLnkznZk
[91] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=DUd5RPVDjPY

En su libro *Desacoplados* (2015), Claramonte describía como el desarrollo capitalista y su proceso de cercamientos iban dejando algunos modos de hacer fuera de juego, lo que provocaba que los grandes protagonistas del Viejo Oeste se vieran en los *western* fuera de lugar , empujados por extraños dispositivos, como el tren, que se colaban poco a poco en sus cotidianidades. La efectividad de un género parte de que sus funciones serán principales, secundarias, en algún caso colaterales y en otros contingentes. Así el repertorio cinematográfico que conforma un género tendrá un componente narrativo en el desarrollo de los temas, otro expresivo que se refiere al tono y una estética traducida en un estilo. Este *triangulo repertorial* en el *western* despliega temas recurrentes de la propia historia de la conquista del oeste, que van a ir siendo complementados en las películas que conforman el género desde diferentes perspectivas: vaqueros/Indios, colonización, agricultores/ganaderos, la frontera, Progreso/tren o la maquina de vapor/capitalismo industrial. Así, aparece un marcado estilo que se pone en juego en la recreación del espacio geográfico de la colonización, como la música, el vestuario, la planificación típica de un duelo o la aparición del plano americano propio de estos *films*. Para completar la triangulación se utiliza un tono basado en la épica, el drama y el melodrama, con el fin de construir un mito, y aunque no siempre aparezca, en algunos casos se introduce el humor como elemento de lo cotidiano, como en toda la filmografía de John Ford.

Nos gustaría ver como ha afectado *lo disposicional* al *western*, entendiendo este como cambio o experimentación, ya que como medio homogéneo clásico ha ido variando, transformando el género hasta, en muchos casos, la *degeneración* por exceso o defecto, convirtiéndose en lo que se ha definido como un "*western* crepuscular". También se han recuperado elementos del repertorio cinematográfico del *western* en géneros aparentemente tan lejanos a este como la ciencia ficción, de este modo vemos reflejos de los cowboys en *Star Wars* o *Blade Runner*. Al mismo tiempo aparece la recuperación del género a través de su actualización en filmografías como la de Quentin Tarantino. El desacoplado cowboy ha continuado a lo largo del desarrollo del género y ha significado una *constante repertorial* en un desarrollo *disposicional* del género.

Mirando a cualquier género, parece como si el cine se nutriera de estos desacoplados, o de momentos de desacoplamiento con el *paisaje*, para construir su narrativa. Si pensamos en los protagonistas de las películas de ciencia ficción, normalmente los

personajes protagónicos intentan sacar al mundo de su hiperacoplamiento social, y las historias normalmente les dan la razón respecto a su crítica sobre la actitud de los integrados. Estoy pensando en películas recientes como *Yo robot* (Alex Proyas, 2004), cuyo protagonista atraviesa el film intentando convencer a los demás de que algo no funciona en un mundo donde las máquinas solucionan todo; en *Repo men* (Miguel Sapochnik, 2010) el agente que incauta órganos artificiales porque la gente deja de pagar sus cuotas, también se revela y está desacoplado; el protagonista de *Equilibrium* (Kurt Wimmer, 2002) decide no drogarse (Desacoplarse) para poder sentir dentro de una sociedad que ha prohibido los sentimientos; o cómo, dentro del aséptico espacio donde viven los habitantes de *La isla* (Michael Bay, 2005), uno empieza a sospechar que es muy extraño que todos vistan del mismo color blanco y con el mismo diseño de ropa; incluso a esto se han sumado los personajes femeninos de la ciencia ficción y precisamente tanto la protagonista de *Los juegos del hambre* (Gary Ross, 2012) como de *Divergente*[92] (Neil Burger, 2014) son desacopladas.

Agamben se acerca a esta idea cuando recuerda la frase de Nietzsche "lo contemporáneo es lo intempestivo" (Agamben, 2011, p. 17), donde el que entiende lo ocurre en una sociedad es el que está en cierta desconexión o desfase. Así, el "contemporáneo es aquel que mantiene la mirada fija en su tiempo, para percibir, no las luces, sino su oscuridad" (Agamben, 2011, p. 21), por eso la posición del desacoplado es cuestión de coraje y se le puede identificar con lo *arcaico*, es decir, con la presencia todavía del origen que da efectividad al presente *moderno*. Este personaje desacoplado también aparece en el cine negro, si pensamos en los interpretados por Bogart, o en el *spaghetti western* que desarrollaron autores como Sergio Corbucci, del que filmografías actuales, por ejemplo la de Tarantino, se nutren y en algunos casos plagian directamente con una pátina de calidad técnica audiovisual. La tecnología siempre acompaña al medio audiovisual y puede espectacularizar discursos que se presentan como nuevos, pero que ya habían sido cristalizados en el pasado y que ahora están olvidados.

Cuando en los orígenes del cine el operador de una cámara repetía una toma para que saliera como él quería, lo que estaba demostrando es que la contingencia se cuela en el plano y que, por lo tanto, la puesta en escena es un intento fallido de controlar

[92] Divergente significa, en la película, que no te adaptas a ninguno de los estamentos que ha estipulado la sociedad, por lo tanto tu desacoplamiento sería un peligro para el poder.

perfectamente lo que ocurre dentro del cuadro. Con el cine digital desaparece toda esa incertidumbre, ya que se puede crear lo que queramos con el único límite de la imaginación. Este cambio tecnológico tan vertiginoso nos ha llevado, como explica Ángel Quintana, desde las creaciones con el cuerpo de Chaplin en *Charlot prestamista* (1916) a la creación de personajes virtuales en *Avatar* (2009). Se ha llegado a la situación de que "los cuerpos artificiales han usurpado el poder de la estrella ¿Qué recuerda el espectador, al actor que interpreta al personaje Jack Sully o a la criatura azul de tres metros de altura que brinca por Pandora?" (Quintana, 2011). James Cameron tuvo que esperar un tiempo para hacer *Avatar*, ya que necesitaba la tecnología suficiente para crear nada menos que un mundo entero. A todo esto hay que sumarle la reaparición del 3D, el cual hace más realista lo que ocurre en la pantalla. El cine digital trae la posibilidad de crear todo lo imaginable y deja obsoletas en muchos casos técnicas como las maquetas, el *stop motion* o los efectos clásicos de espejos. Recupera el más puro cine espectáculo de la barraca y nos remite a los números de feria. Su intensificación en el uso puede quedar en un ensimismamiento de los efectos, donde la sorpresa del espectador es lo único que se busca, disminuyendo el valor artístico del cine, el cual ya estaba suficientemente entregado a la mercantilización de las películas.

Un uso muy interesante de la creación digital surge de la idea del director Peter Jackson de crear, en su trilogía de *El señor de los Anillos*, un personaje totalmente digital que interactúa con actores de carne y hueso. Hablamos del Gollum, uno de los personajes más popular de la saga, el cual tiene momentos de gran fuerza cinematográfica. En concreto existe una secuencia en la que se exploran las posibilidades de un personaje virtual. En ella se quiere mostrar la transformación de este personaje bipolar, que al mismo alberga a Sméagol como su versión negativa, en una suerte de Jekyll y Hyde. Gollum quiere expulsar a Sméagol de su cuerpo, y lo sorprendente es que usa en el montaje un personaje como si fueran dos, para así poder hacerle hablar consigo mismo, como en una conversación tradicional de plano-contraplano. La elección es artística, ya que Jackson podía hacer lo que quisiera con ese personaje, y elige provocar un efecto psicológico de lo que significa tener otra voz en tu cabeza, lo que significa que alberguemos a otro en nuestro cuerpo[93].

[93] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=xxhCw92KZ_Y

Lo efectivo del modo de relación que supone el medio cinematográfico, también, tiene una relación con la sociedad y su construcción de la ideología. En este sentido los films fantásticos o de ciencia ficción tienen dos características a veces antagónicas respecto de su contenido político: por una parte permiten hablar indirectamente sobre nuestra sociedad capitalista, colocando sus problemas en sociedades futuras o fantásticas. En otro sentido, propician una normalización que va desde la sexualidad a las conductas hacia el poder.

De vez en cuando se cuelan películas que nos dan otra visión de la sociedad o que permiten ser a sus creadores menos superficiales, y tratar temas filosóficos que siempre han preocupado al ser humano. Todos pensamos en este momento en películas como *Blade Runner* (1982) de Ridley Scott o *2001* (1968) de Stanley Kubrick, las cuales dan una nueva visión del mundo a través de la dignificación del género de la ciencia ficción. Las dos se plantean el sentido de la vida a través del desarrollo tecnológico, en un intento de que el cine tome su valor artístico al hacernos ver nuestro mundo desde un lugar diferente al habitual. Un extraño caso es el del maltratado, en nuestra opinión, John Carpenter y en concreto su película *Están vivos* (1988). En ella hay, como ya hemos explicado, una secuencia en la cual el protagonista, John Nada, un obrero de la construcción, se pone una gafas y ve la realidad tal como es. Lo primero, y la anécdota de la película, es que hay algunas personas que son extraterrestres y que la tierra ha sido invadida para esclavizar a los seres humanos (metáfora del poder). Lo más interesante es que cuando se pone estas gafas, gafas de crítica ideológica, como escribe Zizek, los mensajes publicitarios dan su "real versión". Un anuncio de venta en realidad esconde el mensaje "Obey"[94], un anuncio turístico del caribe con una chica tomando el sol en el agua esconde el discurso "Marry and reproduce"[95] o el dinero visto con las gafas realmente oculta el slogan "this is your god"[96]. Esta película, de forma sencilla, nos explica el mundo simbólico que nos rodea, y de que forma podemos ser manipulados, en una producción de verdad que afecta también al cine como conformador de imaginarios[97].

El cine es una técnica de producir comportamientos y de naturalizar mensajes y aspectos de la sociedad. Nuestra hipótesis es que las historias como las de superhéroes

[94] Obedezca.
[95] Cásate y reprodúcete.
[96] Este es tu Dios.
[97] Aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=RS0AnriARVg

en muchos casos, en una actitud procapitalista, nos explican que la realidad no se puede construir de una manera diferente a la existente. Al mismo tiempo muestran los conflictos sociales no resueltos y como Zizek anteriormente nos advertía, “los éxitos de taquilla de Hollywood son indicadores precisos de las problemáticas ideológicas de nuestras sociedades” (Zizek, 2013). De ahí que muchas de las distopías y utopías, que se nos presentan ahora en cines y series de televisión, por poner un ejemplo la serie estadounidense *Los 100*, tengan también un núcleo subversivo que se puede sacar y analizar dentro de las preocupaciones sociales de las que tenemos que hacernos cargo en la cultura del Capitalismo.

En este sentido y apoyándonos en la importancia que para Lukács tenía el contexto en el que se desarrolla el arte, se nos ha hecho muy fértil fijarnos en un grupo de películas o subgénero marginal, el cual hemos denominado *neorrealismo kitsch*. Esta definición la justificaremos y nos dará pie a analizar el proceso de cristalización de un conjunto de formas que se instalan en una época muy concreta del desarrollo político y técnico del cine. Este cine nace en los 80 al amparo de películas de ciencia ficción con gran éxito comercial como *Alien*, *Terminator* o *Mad max*, intentando desde el bajo presupuesto y en coproducciones internacionales, sobre todo de directores italianos, recoger este legado mercantil para hacer caja con muy poca inversión.

Dentro del análisis del *Neorrealismo Kitsch* nos interesan dos categorías fundamentales de las estética que pueden ayudarnos a analizar estas películas: *mímesis* y *kitsch*. Estudiaremos la *mímesis* siguiendo el pensamiento del filósofo polaco Tatarkiewicz (2015) en su libro *Historia de seis ideas*, donde la historia de las categorías del arte revela un pluralismo estético que no permite un sistema universal de valores, sino que desarrolla diferentes cristalizaciones, decantaciones de significados, los cuales se van construyendo y transformando. La *mímesis* en la antigua Grecia tiene en muchos casos un carácter ritualista y de expresión de lo interior. Demócrito pensaba que estaba reflejada dentro de las artes utilitarias como proceso de imitación de la naturaleza, muy cercano a la imitación de la realidad platónica, pero Aristóteles se desviaba un poco de esta concepción y manifiesta que esta imitación parte de la naturaleza para hacer una libre creación. Un ejemplo claro de una época cuya estética se basa en los reflejos miméticos de unos repertorios ya dados es el Renacimiento. Un momento de esplendor de la imitación, ya que la base de la creación artística se instala en recrear la antigüedad, en imitar la naturaleza como se hacía antes de la edad media. imitar a los mejores. En el

cine ya hemos visto como funciona ese doble reflejo y como existe una *mímesis* de la realidad próxima a lo cotidiano, que es lo que provoca el reflejo científico-técnico, a través de los dispositivos de captación de imagen desantropomorfizadores, y otra *mímesis* estética que hace emerger el cine como arte en una antropomorfización. A todo esto tenemos que añadir la antropomorfización de la puesta en escena antes de la filmación. Con lo cual en el cine nos aparecen tres posibilidades miméticas: la puesta en escena, grabación mimética, una *mímesis* estética. Pero también aparece en el cine, con más intensidad que en otras artes, una idea de *mímesis metacinematográfica*, cuando aparace la idea de recuperar un repertorio de elementos narrativos, sobre todo, de obras fílmicas anteriores, siendo el objeto de imitación la misma obra cinematográfica. A este tipo de películas se las denomina "suecadas", cuyo término aparece en el largometraje de Michel Gondry *Rebobine, por favor*[98] (2008), donde los protagonistas en una catástrofe pierden las películas de su videoclub y en consecuencia las recrean con un modo de producción casero, de tal forma que al final acaban gustando más estas copias cutres.

El cine siempre se ha nutrido de la copia, el plagio, el remake, las adaptaciones, los *Spin off*… Y esto es lo que ocurre con los plagios italianos de los 80, que recogen el repertorio cristalizado que dejaron *Alíen*, *Terminator* o *Mad Max*, e incluyen sus disposiciones, sus soluciones artísticas bizarras, desde la Serie B. Aquí entraría el concepto de *Kitsch*. Eco le da el mismo tratamiento al *mal gusto* que San Agustín al tiempo o Benedetto Croce al arte en general, "Todos el mundo sabe lo que es, y nadie teme individualizarlo y predicarlo, pero nadie es capaz de definirlo" (Eco, 2004, p. 95). Por eso, en muchos casos se deja en manos de los expertos, que en algunos ocasiones detectan destellos de calidad artísticas en géneros *kitsch* como el *spaghetti western* o en directores de serie B como Jaques Tourne. Debemos decir que el Kitsch en ocasiones se confunde con el mal gusto y aunque pueda tener que ver con este, no todo mal gusto es *kitsch*. Las vanguardias recurren al mal gusto como enfrentamiento a las normas establecidas por una élite artística, en este caso burguesa. Un ejemplo muy claro de la suspensión del gusto es el que provoca en muchas de sus obras Lars Von Trier y que se refleja en el movimiento Dogma 95. Es curioso como algunas películas, que se quieren imitar de forma bizarra, son las mismas películas que querían dignificar el género de la ciencia ficción, donde el caso más claro es *Alien*. Pero ciñéndonos a la definición de

[98] *Originalmente pirata* en algunos países de Latinoamérica.

estas películas como *Kitsch*, tenemos que explicar el concepto para ver cómo se adapta a dicha definición. Etimológicamente *kitsch* viene del alemán *kitschen*, cuando en el siglo XIX se hacían bocetos baratos o se reparaban muebles para que parecieran buenos, También mancharse de barro o dar gato por liebre, etc… Aquí aparecen en general la idea de cutre, hortera, inauténtico, bizarro, plagio… Pero la definición que nos interesa es la que plantea Umberto Eco cuando caracteriza al *mal gusto* en la sociedad capitalista de consumo, y que la cultura alemana definió como *kitsch*, como "Prefabricación e imposición del efecto" (Eco, 2004, p. 96), al igual que la espectacularización de Guy Debord o cuando Adorno define al arte controlado por las necesidades del mercado.

Por otro lado aparece en estas películas la tradición italiana del Neorrealismo, ya que utilizan, como el subgénero a que nos referimos, espacios naturales y actores no profesionales para contar la realidad y producen desde la precariedad, además aparece la ciudad como protagonista. Un ejemplo de muy claro de esta reflexión es *Terminator II. Shoking Dark* (Bruno Mattei, 1989), donde Venecia aparece como la ciudad de *Muerte en Venecia* (Luchino Visconti, 1971) adaptada a la ciencia ficción y a los espacios industriales de la Italia de la época. Otro caso es el de *Alien II. Sobre la tierra* (Ciro Ippolito y Biagio Proietti, 1980) en la que es el espacio natural de una cueva, y no ya la ciudad, lo que se convierte en plató. A estas películas las denominamos *neorrealismo kitsch* porque simplemente usan la narrativa de ciencia ficción y técnicas de efecto especiales para ganar dinero. La importancia de los efectos en la ciencia ficción se combina con el bajo presupuesto de estas propuestas. Desde la falta de medios se quiere mostrar una estética y un estilo propio del género, crear un universo propio como en *Star Wars*, pero que lo que deja ver es una patética falta de presupuesto. Por supuesto el final abierto de estos *films* forma parte fundamental de la posibilidad de seguir explotando la gallina de los huevos de oro. Este manierismo cinematográfico provoca que en *Alien II. Sobre la tierra* se le dé suspense hasta a la salida de un coche de un garaje. Otros ejemplos de que estas películas conforman un grupo de obras que responden a una colección de formas concreto y repetido son *2019, tras la caída de Nueva York* (Segio Martino, 1980) o *Contaminación alíen invade la tierra* (Luigi Cozzi, 1980). La *mímesis* se convierte en parte fundamental de su repertorio ya que el aprovechamiento de otro repertorio las mete de lleno en el plagio de películas como *Alien, Terminator o Mad Max*, propias del repertorio del cine americano, pero, en este caso, realizadas con pocos medios. En *2019, tras la caída de Nueva York* se mezcla

Parsifal, *Mad Max*, *Star Wars*, *Terminator*, *La bella durmiente*, Fumanchú y James Bond en continuas referencias estéticas y narrativas. Volviendo al neorrealismo, en *Terminator II. Shoking Dark* se usa material de archivo en una copia de la narratividad de *Alien*. Un visionado de *Alien II. Sobre la tierra* nos lleva al universo de *Alien* pasado por *Terminator* con el aliño de *La máquina del tiempo*. Si tomamos estas obras, en palabras de Lukács, como totalidades cerradas en sí y perfectas en sí, o si tomáramos la idea de Tomás de Aquino *integritas-consonacia-claritas*, o si recogemos la idea del artista y teórico del arte húngaro, György Kepes, de imagen, forma, función y necesidad, nos damos cuenta de que estas películas no funcionarían porque el efecto se ha hecho el protagonista y el publico ya no perdona "lo falso". De hecho muchas películas actuales desarrollan temas esbozados en el *neorrealismo kitsch*: *Los juegos del hambre* o *Divergente*. *Hijos de los hombres* (Alfonso Cuarón, 2006) está basada directamente en *2019, tras la caída de Nueva York*, al igual que ha hecho Paul Verhoeven con sus películas *Desafío total* o *Starship Troopers*, también, como antes comentamos, Tarantino ha hecho con el *Spaghetti*. Después de esta reflexión desde la estética modal nos planteamos este interrogante: ¿Vivimos un momento de desorientación *Kitsch* en busca del efecto continuo? No tenemos espacio en estas páginas de desarrollar esta reflexión, pero la abarcaremos en próximas investigaciones.

6.2. **La filosofía del cinematógrafo, viajes en el tiempo y el juego con el espacio.**

El tiempo ha tenido una interpretación en cada época se ha caracterizado por una dificultad para definirlo, lo que Agustín de Hipona resumía en la idea de que todo el mundo sabe lo que es el tiempo, pero no lo sabe definir. En la antigua Grecia estaba ligado, como en las culturas agrarias, a la circularidad y la repetición del rito. Con la cristiandad surge una idea firme del tiempo como linealidad que acabaría en el juicio final, esta cosmogonía se ratificará con el concepto de *progreso* que se inauguraría con el desarrollo del capitalismo industrial en el siglo XIX y culminará en el siglo XX. Sin embargo, con la teoría de la relatividad y la mecánica cuántica empieza una nueva visión científica que nos explica el tiempo desde situaciones, tan poco intuitivas en la vida cotidiana, como que "según la relatividad especial, el reloj va más rápido para un observador que está en reposo que con respecto al reloj. Para los observadores que no

están en reposo respecto del reloj, este va más lentamente" (Hawking, 2010, p. 113). El tiempo, como nos explicaría Einstein, no es absoluto como creía Newton. Lupasco, ya nos aventuraba que el arte tendría que tener en cuenta esta nueva visión de la realidad, en una introducción del tercero incluido, donde aparece una "nueva lógica simbólica: la lógica dinámica de lo contrario o, más sencillamente, la lógica de la energía" (Lupasco, 1968, pp. 36-37). En los inicios del cine se planteó que esta nueva belleza, como diría Lukács, explicaba estos fenómenos. Epstein describe el cine como un "nuevo arte" (Epstein, 2014), el arte del movimiento, que se desarrolla en el devenir del tiempo y esta característica será la que defina su principio, lo que Lukács llama su *principium stilisationis.*

El tiempo ha sido un tema fundamental del desarrollo narrativo de las películas de ciencia ficción. El tiempo no se toca y no se puede ver directamente, pero el cine acerca su representación, incluso para las hipótesis científicas que todavía no se han podido comprobar, de la misma manera que un reloj, la imagen en movimiento se convierte en una simbolización arbitraria a través del elemento fundamental de reconocimiento del devenir, el movimiento. Gracias al cine ver el tiempo se ha convertido en una posibilidad popular, las variaciones de este, por primera vez, mostraron un mudo reversible, con diferentes velocidades (El crecimiento de una flor o el lanzamiento de un proyectil) y diferentes modos (tiempo cosmológico, geológico, histórico o biológico). El cine se convierte en un *antientorno*, como diría McLuhan, para la explicación del tiempo, un *antiuniverso* artístico.

El tema más importante de la ciencia ficción, en relación al devenir, es el viaje en el tiempo, problematizado en el viaje al pasado, ya que al futuro, desde la paradoja de los dos gemelos, es más fácil de comprenderlo. Todos recordamos a Marty McFly en *Regreso al futuro* (Robert Zemeckis, 1985) volviendo al pasado para toparse con su padre y su madre, en una vuelta de tuerca edípica donde su madre quiere tener relaciones sexuales con él. El viaje en el tiempo siempre a dado mucho juego para tratar los temas de siempre pero desde otra estructura narrativa y, sobre todo, nos ayuda a entender la idea del continuo espacio-tiempo de cuatro dimensiones que plantea la ciencia, sacándonos de esa crisis de entendimiento encorsetado en el sentido común. El cine nos genera un cortocircuito mental cuando nos muestra y nos hace sentir las paradojas temporales, esas contradicciones que pueden permitir por ejemplo que una

persona se vea a sí misma en el pasado y que vaya generando réplicas de sí cada vez que viaja a un tiempo anterior. Desde un pensamiento modal, el repertorio de la efectividad de los acontecimientos se vería cambiado por los viajes al pasado, de tal modo que se generaría a través de la posibilidad una nueva efectividad, que de nuevo podría ser un repertorio estable que se modificaría con las nuevas disposiciones de un siguiente viaje hacia el pasado. Es el argumento de la saga de *Regreso al futuro*, *Terminator* (o *El exterminador*, James Cameron, 1984), *Los cronocrímenes* (Nacho Vigalondo, 2007), *Primer*[99] (Shane Carruth, 2004) o *Predestination* (Michael Spierig y Peter Spierig, 2014), esta última nos plantea la posibilidad de un bucle donde tu pudieras ser al mismo tiempo tu padre y tu madre, una suerte de mito de Sísifo de autocreación, en una suerte de repetición continua y destino, de ahí el título. Aquí aparece de forma clara la idea nietzscheana del eterno retorno, escenificada en *Atrapado en el tiempo* (Harold Ramis, 1993), Donde el saber que todo se va a repetir nos hace comportarnos de forma que nos guste que el resultado vaya a aparecer de nuevo. Esto demuestra que el cine, no solo como imagen en movimiento, es el arte del tiempo y nos hace sentir las posibilidades (fuera del sentido común) de su manipulación y sus paradojas. En este sentido, el viajero en el tiempo es un desacoplado a través de la posibilidad, ya que él es el único que puede hacer que los acontecimientos se desvíen o sigan el camino anterior; esto es una trampa narrativa, en muchos casos, porque el desacoplado viajero no puede dejar de afectar a la efectividad de los acontecimientos, su mera presencia hace emerger un nuevo modo de relación. Sería interesante vernos como viajeros en el tiempo en lo cotidiano, pensando que nuestros modos de hacer están afectando continuamente a la efectividad y que no tenemos más remedio que hacernos cargo en este *paisaje* cambiante. Es interesante como las películas de viaje en el tiempo pueden ser un disparador para tratar temas como el determinismo o la libertad, y además permite hacer esa diferenciación entre respuestas científicas y filosóficas en relación a un tema. Es cierto que la literatura ya había hecho sus intentos con novelas como *Un yanqui en la corte del Rey Arturo* (Mark Twain, 1889) o *La máquina del tiempo* (H. G. Wells, 1895), inspiradoras del viaje en el tiempo en cine, pero, dado el modo homogéneo del cine, la imagen en movimiento nos hace sentir esta idea del tiempo de forma más directa.

[99] Interesante película porque trata el tema de forma científica y realista, de hecho muchos espectadores no entienden nada de lo que se habla y ocurre. De hecho es una película que ha acumulado comentarios, esquemas y diagramas en la red, con una intención aclaratoria por parte de los fans, situación que abrió un debate popular en relación al viaje en el tiempo.

Cuando vemos estas películas nos adentramos en la idea del tiempo y reflexionar sobre ellas genera resultados muy interesantes. Ante el visionado los alumnos y alumnas han provocado experimentos psicológicos que surgen de preguntas como: ¿Qué cambiarías si pudieras empezar el día de nuevo?, lo cual, en este caso, se puede conectar con *Atrapado en el tiempo,* película que estruja esta idea hasta sus límites y que se puede reflejar en una secuencia donde el protagonista practica diferentes tipos de suicidios, pero siempre amanece de nuevo en el mismo día.

Ya vimos, desde el planteamiento del filósofo húngaro G. Lukács, que el cine puede tener un efecto *antropomorfizador* y *desantropomorfizador*, en función de si tenía un valor artístico o científico. En el estudio de la manipulación del tiempo en el audiovisual, estas dos tendencias se ven muy claras y nos pueden ayudar a una fértil interpretación del lenguaje audiovisual, el cual parte de la visión de la realidad y de lo que nos evoca, dentro del carácter logopático del cine. El audiovisual como arte, en muchos aspectos los sentimos amenazado por la televisión y a veces nos despista impidiendo investigar un nuevo mundo de visualidad. Teóricos clásicos del cine y la estética, como Bela Balázs, ven la reflexión en torno al cine como una nueva forma de ver, idea que se ha desplegado por una serie de autores y nos puede ser útil para descubrir si en las obras cinematográficas se sigue cumpliendo esta función, que el mundo emerja de una forma nueva. Maiakovski, siguiendo esta reflexión, escribía en el inicio de su poema "El cine y el cine":

"Para ti, el cine es un espectáculo.
Para mí, es casi una filosofía"
(Maiakovski, 2013, p. 37).

Esto enlaza con una tradición teórica que, como Epstein en su libro *El cine del diablo* (2014), procuró la búsqueda también de una "filosofía del cine". El director y teórico francés plantea la idea de que el film tiene su propia filosofía, en tanto que cambia la relación con el mundo, dándonos una nueva cosmogonía. Lo compara con otros avances pegados a la técnica que crearon, por ejemplo, una nueva visión telescópica del universo, llamándolo "filosofía del catalejo", o avances en el mundo de lo microscópico con una "filosofía de la lupa". Para Epstein las características propias del movimiento

audiovisual, dan la posibilidad de, a partir de su técnica, observar procesos de la naturaleza antes invisibles. Este medio también facilita una *mímesis* que permite ver el hecho artístico en lo cotidiano, la construcción de un espacio fílmico, una nueva visión del tiempo a través de su manipulación o reversibilidad[100], o la posibilidad de controlar los ritmos. Todo esto nos mete de lleno en lo que podríamos denominar la "filosofía del cinematógrafo". Con el espectador de cine, para Lukács y luego John Berger (Berger, 2000), aparece un nuevo modo de ver, donde, en palabras de Epstein: "No se podría caracterizar mejor la cultura cinematográfica que diciendo que ella vuelve más visual el pensamiento. Después del Hombre artesano y el Hombre científico, vemos de este modo aparecer el Hombre espectador, nueva sub-variedad del hombre razonante"(Epstein, 2014, p. 127).

En cierto modo el cine, y más con los dispositivos actuales de reproducción, es una máquina del tiempo. Podemos viajar, por ejemplo, a la carrera de cuadrigas[101] de *"Ben-Hur"* (William Wyler, 1959) las veces que queramos, ver a Charlton Heston en sus mejores momentos, parar la imagen, rebobinarla, acelerarla, etc. Como ya hemos explicado, cada época y sociedad tiene una idea del tiempo, desde la visión circular de la Antigua Grecia a la lineal de La Edad Media y el Capitalismo Industrial. El nacimiento del cine constituye la posibilidad de viajar en el tiempo desde una butaca, construye una nueva visión del tiempo más acorde con los descubrimientos científicos, como los de Einstein, en relación a sus diferentes manifestaciones. El cine nos hace sentir las paradojas que nos plantea el tiempo cuando lo pensamos. Una forma de descubrir esta nueva forma de mirar, y al mismo tiempo investigar técnicas del cine en la creación, es adentrarnos en la manipulación del tiempo que ofrece el audiovisual. En nuestras experiencias creativas hemos utilizado cuatro tipos de manipulación del tiempo: acelerado, ralentizado, rebobinado y congelado. En internet hay multitud de ejemplos de efectos de cámara *superlenta*, de acelerados de procesos naturales muy largos o rebobinados, los cuales ilustran posibilidades del juego con el tiempo. Muchas

[100] Estas manipulaciones del tiempo nos hacen sentir más cercanas, por ejemplo, las ideas de la relatividad y la mecánica cuántica
[101] Aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=frE9rXnaHpE

de estas piezas están realizadas por adolescentes y jóvenes[102], lo cual puede hacer pensar en una nueva función del audiovisual, al ver el mundo convertido en un juego y en una forma de ocio creativo.

En el proyecto de alfabetización proponemos a los educandos que piensen en que acciones les gustaría ver a cámara lenta, rápida, rebobinadas y en pausa. Las propuestas son de muchos tipos: movimientos del cuerpo, lanzamiento de objetos, uso de herramientas, comportamiento de la materia, etc. Volvemos a hacer hincapié en el desarrollo de las diferentes sensibilidades o de las inteligencias múltiples, donde, con algunos de los ejemplos que vamos a poner, el lector no tendrá ninguna posibilidad de saber el nivel curricular de los alumnos y alumnas, ni la edad, ni si sufren algún "síndrome" o "trastorno" o si tienen altas capacidades. En la elección de estos patrones cada cual desarrolla su sensibilidad y la enriquece.

Lo primero que proponemos a los educandos es hacer más lento el transcurso del tiempo en un plano. Cuando deciden ralentizar una imagen pueden elegir saltos, carreras o el baile de un yo-yo. Esto muestra que los movimientos a cámara lenta descubren particularidades que no habíamos apreciado antes, además intensifica la acción, permitiéndonos una mayor concentración en lo que, ocurre en un *modo de ocurrir,* en un fenómeno. Esta particularidad del medio audiovisual ha sido utilizada por directores de todo tipo, desde la belleza estética y la expresión contenida de los sentimientos de *Deseando amar* (2001) de Won Kar Wai, hasta películas de acción que generan una intensificación del suspense como en *Terminator*.

Ante la siguiente propuesta, donde el tiempo se acorta en el desarrollo de un plano, ahora lo que surge son ideas relacionadas con los poderes: uno puede dar varias vueltas a un circuito en pocos segundos, podemos recoger o realizar tareas largas en un tiempo record, etc. Todos estos resultados nos conectan con la magia, pero al mismo tiempo nos hace reflexionar sobre la visión que da el audiovisual del mundo y de cómo

[102] Aportamos algún link con ejemplos: https://www.youtube.com/watch?v=DAYINhM15-Q https://www.youtube.com/watch?v=i4_0pJmmcLI https://www.youtube.com/watch?v=r3q2XXeasAA

podemos desarrollarnos en él. El cine de superhéroes es una baza económica fundamental del cine de la industria norteamericana, ahora nosotros podemos emular a esos héroes, pero no en un sentido moralista para salvar alguna ciudad en peligro, sino para ver cómo el tiempo afecta a nuestra cotidianidad.

También puede ser muy interesante trabajar con el congelado de una acción en un punto y luego que siga en su movimiento anterior. Lo que suele provocar esta suspensión del tiempo es la creación de un momento de suspense, de hecho el uso más cotidiano se resumiría en el interrogante ¿Qué pasara? Con algún ejemplo se entenderá mucho mejor esta función de incertidumbre hacia el futuro. En la imagen aparece un chico con una pelota de baloncesto frente a una canasta, la bota un par de veces y hace un lanzamiento. En el instante en que sale la pelota de sus manos se congela la imagen, y al mismo tiempo surge un juego, como con el ralentizado, de especulación: ¿Qué pasará? ¿Encestará o no? ¿Llegara si quiera a la canasta? ¿Si acierta será limpia o de rebote? El suspense en el cine es una herramienta fundamental para crear expectativas y generar interés. Con esta propuesta los alumnos y alumnas descubren ese momento en el cual el audiovisual nos hace preguntas y retrasa las respuestas para tenernos atrapados. Aquí volvemos a apelar a la oportunidad del docente para poder explicar como funciona el audiovisual, como entrar en los detalles de manipulación, yendo más allá de los ejemplos claramente negativos y obvios, adentrándose en un estudio de los recursos audiovisuales como un repertorio artístico sujeto a la expresión y que comporta la manipulación de nuestras emociones. Además la posibilidad del medio audiovisual para generar respuestas ante una obra, éticamente, es gradual: no es lo mismo llevarnos a la incertidumbre de si una canasta entrará o no, que a través de unas imágenes convencernos de invadir un país. *Cortina de humo* (1998) de Barry Levyson, muestra el proceso de cómo un acontecimiento inventado puede cambiar la atención sobre un problema real del presidente de EE.UU., el cual le hacía perder puntos de cara a las elecciones. Esta película tiene una secuencia en la que simulan las imágenes de una guerra. Digitalmente van cambiando elementos de la escena[103], incluso un gato que tiene una chica entre sus manos, de tal forma que el resultado es mucho más verosímil que el estado inicial de la secuencia.

[103] Aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=iX8AIsZur-M

El siguiente paso es descubrir que pasaría si pudiéramos invertir en el tiempo el sentido de una acción contenida en un plano. Al rebobinar, algunas piezas surgieron del deseo de grabar elementos que cambian o se destruyen para volverlos a construir. Vaciar un recipiente con agua, la destrucción de una hoja de periódico o la acción de pelar una naranja se convierten en su contemplación, tras invertir su sentido de desarrollo en el tiempo, en un momento de fascinación estética que muestra el mundo desde otro lugar. Se puede también ver de forma científica cómo son los efectos de la gravedad y cómo se comporta la materia, el movimiento del pelo es un ejemplo, en relación a ésta. Al mismo tiempo surge como una especie de descontextualización de los objetos en el sentido de su utilidad y de lo que son a través del tiempo. El vaso de cristal reconstruido desde sus añicos tras caer de una mesa, nos lleva a mirar los añicos como algo nuevo, como un puzle del pasado, reflexión que nos convoca con la función de los objetos en lo cotidiano y en nuestra obra audiovisual. Reflexión que puede antojársenos "sesuda", pero que surge de manera espontanea al comentar las grabaciones, y se traducen en respuestas a preguntas como: ¿Qué existencia tiene el vaso en los añicos? ¿El vaso y los añicos son lo mismo? El audiovisual nos permite las preguntas, y posibilita las respuestas desde la diversidad: "Analizada por el cinematógrafo, la vida se presenta ante todo como función de ritmo temporal" (Epstein, 2015, p. 34).

Recuerda a efectos a los que ya recurrieron los hermanos Lumière con el derrumbe de un muro, pero artísticamente nos remite a un uso por ejemplo en otras películas como *Octubre* (1928) de Eisenstein. El director soviético recurrió en este film a varios efectos audiovisuales para explicar su teoría del montaje, pero en concreto, para explicar el derrocamiento del estado zarista y su recomposición, echa mano de la destrucción de una estatua para volver a reconstruirla[104]. Esto nos llevaría a entender, a través de la expresión artística, conceptos complejos como la *deconstrucción*. En una versión perversa de este recurso, y para ver como somos manipulados, en las dos versiones de *Fanny Games* (1997 y 2007) de Michael Haneke, tras la muerte de un personaje detestable en el desarrollo del film, otro personaje rebobina la acción con el mando de la tele y finalmente no fallece[105]. En esta ocasión lo que se busca es un efecto de

[104] Aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=9sc9fRyJ1ic

[105] Aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=pIrA8_bjrYI

distanciación bretchiano para comprender hasta qué punto estamos siendo manipulados y cuál es el valor tranquilizador impuesto de la violencia en el cine. En otra interpretación, en nuestra opinión más simple, el director simplemente quiere ser perverso con el espectador.

Después de haber hecho estas propuestas prácticas, la experiencia nos hace destacar el carácter dialógico en el aprendizaje audiovisual como una herramienta fundamental. El debate y el nuevo lenguaje que se genera (a través de los visionados previos, la explicación del patrón a utilizar o tras la creación) hace vivencial el aprendizaje, dando a cada alumno y alumna un camino propio para comprender el medio audiovisual. Dejar de ser Narcisos que perecen en su propio reflejo, por no entenderlo, es un proceso que llega desde el razonamiento y el diálogo entre diferentes entendimientos y sensibilidades. Por eso recomendamos que todas la sesiones empiecen con una asamblea de planteamiento, donde queden claras las prácticas pedagógicas para todos los educandos. Pero para que se dé el diálogo, los planteamientos, desde una perspectiva bressoniana, deben de ser sencillos, que los educandos puedan ejecutarlos con autonomía y sin prisa. "cuando un solo violín basta, no emplear dos"[106] (Bresson, 1997, p. 22). Guy Debord nos plantea que la espectacularización de los resultados, tan propia de los proyectos de "alfabetización audiovisual" y del modelo de producción tradicional, no es buena compañera de la autonomía y de la necesidad, generalmente tiende, como pensaba Mukarovsky, a adquirir normas externas a valores creativos. Además debemos unir al aprendizaje dialógico el trabajo en grupo que culmina en la obra colectiva, que da sentido y cierra todas las vivencias de aprendizaje que estamos intentando transmitir. Los dispositivos tecnológicos que requieren estas prácticas pedagógicas son muy pequeños y la tecnología nunca debe ser un impedimento, ya que los programas y cámaras que tenemos a nuestro alrededor pretenden ser lo más intuitivos posibles.

En "alfabetización audiovisual" es necesario tener claro desde los docentes y hacer entender a los alumnos y alumnas, que el audiovisual construye el espacio y el tiempo, que es un espacio y un tiempo cinematográfico. La secuencia de Misery que hemos analizado antes, nos muestra que cuando se genera un montaje manipulo, incluso

[106] Bresson a propósito de una frase de Vivaldi.

inconscientemente, estos dos aspectos. Un ejercicio muy sencillo es ir generando itinerarios desde un plano (no cinematográfico sino de referencia de un espacio, los planos de una arquitectura) de un edificio, por ejemplo, y, como lo más cercano en un centro educativo, señalar los espacios que quieres juntar e ir pasando a través de apertura de puertas y montando los diferentes planos (cinematográficos) de un espacio a otro que no es contiguo. Podemos salir de la clase, pero justo cuando hemos abierto un poco la puerta cortar a un plano en el que se inicia la entrada al baño. El resultado es que una persona va a salir de su clase y de repente, en lugar de aparecer en el pasillo, sale al baño, en una suerte de cambio mágico que hubiese puesto el baño pegado a la clase. Con este mismo sentido, también surge el *zoom descontextualizador* del entorno conocido. Hemos de explicar anteriormente, el gran éxito que tiene esta experiencia en todas las edades, pero que en infantil es de los ejercicios que más entienden y aportan a su cotidianidad a la hora de hablar sobre su entrono y sobre el audiovisual. La idea parte de acercarnos tanto en la grabación a un elemento, que surja una descontextualización tal que no permita ver qué es, ni su ubicación; para luego ir abriendo plano y no solo reconocer el elemento sino también el lugar que ocupa. Surge en principio un efecto de estrañamiento que nos despista, a continuación, ver claramente la elección de la grabación, vuelve a trasportarnos al lugar que conocemos, dando un nuevo valor de atención al mundo que nos rodea.

Empezamos mostrando unas piezas audiovisuales que emitían en el programa de televisión *La bola de cristal*, las cuales mostraban una imagen ilegible la cual se iba modificando hasta que quedaban claramente significadas como un lago o un animal. En el trascurso de la resolución de la imagen una voz te invitaba a decir que mostraba la imagen para rematar en la frase: “si no se te ha ocurrido nada, a lo mejor deberías ver menos la televisión”. Este visionado género un juego de adivinanzas, pero al mismo tiempo comentarios y un diálogo espontaneo sobre el consumo televisivo. Luego nos pusimos manos a la obra para buscar los lugares a descontextualizar. También el educando puede jugar con el lado estético de las formas y partir de cuadros abstractos que se convierten en objetos concretos como una pared, o parecernos carne lo que al abrir el plano es un ladrillo. Sorpresas que fascinan a todas las edades y que dan una nueva perspectiva al lugar en el que nos colocamos para mirar lo que nos rodea, aspecto fundamental del proyecto de alfabetización que planteamos.

Profundizar en la idea de descontextualizar el entorno permitía que cada alumno o alumna tenía que planificar el acercamiento hasta su ilegibilidad sobre un lugar del centro y luego el alejamiento que cada vez nos daba más pistas sobre lo que estábamos viendo, hasta reconocerlo completamente, colocándonos a los espectadores de este proceso en otro lugar para mirar hacia estos objetos o lugares. Quizá esta parte del proyecto de "alfabetización audiovisual", con los más pequeños, sea la que nos acerque más a la idea en la que pretende adentrarse este trabajo, ya que refuerza el uso del *lenguaje de patrones*, las funciones en la creación, combina *lo disposicional* con *lo repertorial* o al mismo tiempo nos permite investigar en técnicas no reproductivas.

6.3. **Violencia en el cine y el suplicio 3.0.**

Recientemente nos hemos visto sorprendidos por una propuesta de imagen en movimiento que nos tiene estremecidos y que tiene que ver con el impacto del audiovisual de alta calidad del Estado Islámico (ISIS), desde una mirada del espectador occidental, lo cual hemos analizado como la puesta en escena através del suplicio 3.0. Nos interesa investigar el significado de la violencia en el audiovisual y cómo se recepciona en el mundo capitalista esta forma de mostrarla por parte del ISIS a través de internet.

En la película *Se7en* (David Fincher, 1995) William R. Somerset (Morgan Freeman) y David Mills (Brat Pitt), dos investigadores de homicidios pretenden detener a un asesino (Kevin Spacey) que está cometiendo metódicamente un crimen por cada pecado capital. En el desarrollo del film hay dos conversaciones que reflejan muy claramente como percibimos en occidente la narrativa del suplicio a través de un asesinato violento. Más si éste se realiza con precisión, criterio estético o buscando incluso un sentido. En una de las escenas, Somerset comenta que, con la realización de los crímenes y todos los detalles que los rodean, el asesino los está "sermoneando", y Mills suma a esta actitud la pretensión de un castigo. En otro diálogo Somerset nos hace entender que la única posibilidad de dar un significado a los cruentos y sofisticados asesinatos es que los cometiera el mismo diablo. Estos dos momentos de la película reflejan por un lado la extrañeza de la mirada "democrático-occidental" ante la idea de que un suplicio pueda convertirse en una reprimenda, un castigo, una venganza o advertencia contra el

que mira; práctica más propia, como explicaría Foucault en *Vigilar y castigar* (2012), de una época ya olvidada en Europa, la del ajusticiamiento publico como herramienta punitiva. Por otro lado, occidente no puede entender la violencia como un espectáculo fuera de las naturalizadas reglas de la ficción o de los derechos de información. Tanto películas como noticiarios nos han acostumbrado a una forma de contemplación de la tortura, por eso nuestra mirada está educada en una estética que también comporta una ética, siendo esta "mirada ética" la que queremos desentrañar desde el análisis del uso mediático en internet del suplicio y la pena de muerte, emergiendo a través del visionado de la elaboración escrupulosa de videos de alta calidad profesional por parte del ISIS.

Famosos han sido los videos de precisa producción que han circulado por internet mostrando el degollamiento de 21 cristianos coptos egipcios, las imágenes de un piloto jordano quemado en una jaula o el ahogamiento de unos prisioneros por parte del Estado Islámico. Nos ha sorprendido la precisión y calidad de los videos, al mismo tiempo que el extrañamiento que provoca su contemplación. Ante su visionado nos surgen diferentes interrogantes: ¿El audiovisual y su uso dentro de internet ha traído el suplicio público a la sociedad occidental? ¿Qué mensaje se pretende con estos videos y que mensaje se consigue? ¿Por qué dan un aspecto de irrealidad? ¿Qué mirada ética surge ante la contemplación del suplicio? ¿Por qué nos suena a conocido el repertorio de elementos creativos de estos videos? ¿Por qué nos aterroriza cierta estetización de la violencia? ¿Ha emergido una nueva función del audiovisual? Como vemos este desarrollo audiovisual y su consecuencias nos introduce de lleno en la relación entre ética y estética, por lo cual intentaremos explicar la irrupción de estos vídeos de buscada narratividad y de alta calidad técnica (fotografía en HD, preciso montaje y una puesta en escena para la espectacularización) en la sociedad occidental, además de los interrogantes que nos ha planteado. Nos centraremos en si estos videos son un nuevo formato para la "mirada occidental" hacia el audiovisual y si dicha mirada puede ser desvelada a partir de la emergencia de estas piezas en la sociedad.

El título de este epígrafe implica a primera vista una contradicción, la que confronta la estética y la muerte: la idea de puesta en escena, de ordenación de un espacio audiovisual para la creación de un efecto, en relación con la ejecución de una muerte real. Debemos fijarnos, para desentrañar esta confrontación, que los vídeos eligen un

conjunto de formas audiovisuales que están al servicio del efecto, y que en algunos casos se olvidan del hecho de la ejecución de una pena, centrándose en sus aspectos más estetizantes. Pero no olvidemos que en los videos de ISIS se muestra la muerte de seres humanos, no es igual que recrearla o leer sobre ella. Por eso a veces no sabemos donde está el límite del análisis. Intentamos ver que este video es un síntoma que va más allá de una exhibición de lo grotesco y que también pueden hacer que pensemos también en nuestra mirada. Al mismo tiempo, esta investigación, no va a salvar ninguna vida de las que hablamos, con lo cual queda la duda de escribirlo, sobre todo desde una perspectiva filosófica. Cualquier título sonará frívolo por su remisión a la estética, herramienta que, a priori, no parece el mejor andamiaje intelectual para el análisis de los videos de ISIS. Pretendemos que la reflexión sobre estos vídeos permita por lo menos una autoevaluación sobre nuestra mirada, para que así podamos darles un valor más exacto y generar una reflexión en el lector sobre las posibles contestaciones.

No estamos en el juego de humor negro de Thomas de Quincey o Swift[107], nos encontramos con un uso estético del asesinato, que en su proceso es ficcionado y escenificado por los verdugos. Esto nos podría hacer pensar en películas de ficción que rematan con *hiperrealismo* los asesinatos, además del problema de ser un acto contemporáneo, con lo que conlleva un contexto emocional y ético que complica un análisis más distante.

Para comprender bien este fenómeno debemos entender antes que no parte de un grupo terrorista como tal, equivocación muy común, sino de un autoproclamado Estado, el Estado Islámico declarado el 29 de junio de 2014. Este Estado, que se inicia por "el califa Ibrahim" (para sus seguidores y "Abu Bakr al Bagdadi" para Occidente), ocupa un terreno entre Irak y Siria que cambia en función de un conflicto bélico. Como escribe Javier Martín es "un proto-estado islámico con rasgos de totalitarismo y vicios de ultraderecha, capaz de autofinanciarse con métodos mafiosos, que gestiona un amplio tejido social y se sostiene en una estructura militar que aúna con eficacia estructuras de ejercito regular, tácticas de guerrilla, herramientas de inteligencia y recursos terroristas" (Martín, 2015, p. 15). El mismo día de la proclamación ISIS lanza dos videos

[107] Tanto Quincey, en su libro *Del asesinato considerado como una de las bellas artes* (1827), como Swift, cuando proponía que la solución al número de niños irlandeses era cocinarlos y comérselos, jugaban a frivolizar con la muerte.

propagandísticos, titulados *Rompiendo muros* y *El final de Sykes-Picot*, sobre la liberación de presos y sobre la nueva demarcación de fronteras respectivamente, lo cual nos permite pensar que estos videos que analizaremos no son una simple casualidad sino una estrategia de poder. No debemos olvidar su gran efectividad de reclamo de jóvenes de todo el mundo, también de Occidente, para el reclutamiento y la defensa de la causa de ISIS. La promesa del Estado Islámico no es la de una práctica de liberación propia de un grupo terrorista, sino la posibilidad de habitar en una comunidad islámica similar a la que proclamara el profeta Mahoma. Además a esto hay que sumar su gran capacidad de organización social, ya que los miembros del califato se benefician de una paz (a base del miedo) sanidad y educación gratuita. Aquí es donde entra en un momento de crisis política europea "una efectiva y efectista campaña de propaganda en las redes sociales, inconscientemente amplificadas por los medios de comunicación internacionales" (Martín, 2015, p. 17). Además debemos entender que el castigo se ha hecho muy popular en Irak , ya que no solo genera miedo sino que ha acabado con robos e inseguridades, lo cual coloca al suplicio en un arma de adhesión al Estado Islámico. Esta reacción de respaldo popular en Irak choca con el mensaje de los medios occidentales y con el rechazo de "la mirada occidental", donde no cabe más que la repulsa ante la espectacularización del ajusticiamiento. Este mensaje es además multiplicado por las medios de comunicación del mundo, convirtiéndose en un reclamo para nuevas adhesiones y haciendo del audiovisual una de las armas políticas más importantes de ISIS. Un ejemplo muy claro fue la posibilidad de ver a su ejercito tomar Mosul en directo a través de la red. Isis ha ido colgando su información en redes, como Twiter, que les han ido censurando sus contenidos. Lo que no ha impedido, como escribe Martín, que "decenas de vídeos han sido subidos a la página de Youtube y difundidos por el canal de televisión propio Al Furqan" (Martín, 2015, p. 17).

Entendemos el espectador como una construcción pedagógica de la mirada, una educación de la mirada. Desde esta perspectiva, en este momento, queremos explicar nuestro uso del concepto *espectador*. Hablamos de *espectador*, ya que creemos que uno no puede huir de su educación audiovisual y de sus modos de ver aprendidos, los cuales acompañan ética y estéticamente al observador en su contemplación del mundo. Puede parecer que es de mal gusto llamar "espectador", de forma similar, al observador de una ejecución que al de una película, pero es la mejor forma de descubrir la forma en que

está construida nuestra mirada. Pensar en el espectador como producto de una educación de la sensibilidad nos muestra como se ven estas piezas audiovisuales.

Ya con el final del nazismo se utilizo el concepto *espectador* para colocar en el lugar correcto a los que vieron el desarrollo y consecuencias del holocausto y lo sobrevivieron, en un sentido historiográfico los que pueden dar cuentan aunque no hicieran nada por impedirlo. Como explica Paula Martos, los *espectadores* implican "una pasividad innata. Los espectadores son por definición sujetos pasivos, inactivos" (Martos, 2016, p. 130). Esto enlaza con la idea de espectador distante que se provoca en el visionado de los videos de ISIS, ya que sucede como con los testigos que "silbaron" o miraron para otro lado durante el funcionamiento de los campos de concentración: "no nos identificamos como verdugos, ni como victimas, por más que la historiografía haya demostrado que el funcionamiento totalitario y arbitrario del nazismo podría fácilmente habernos convertido en miembros de cualquiera de estos dos grupos" (Martos, 2016, p. 129). El Estado Islámico ha lanzado videos de ejecuciones continuamente sin que se hayan provocado protestas masivas, incluyéndose más en una galería de curiosidades, claro está, siempre que el video no haya sido de la muerte de un occidental. De hecho el "espectador occidental" cada día se convierte en un entrenado "espectador pasivo" con la contemplación de crímenes e injusticias en los medios de comunicación de masas. Hemos sustituido el suplicio en la plaza por la muerte en internet, siendo el mismo espectador que ni es protagonista ni objeto de la ejecución. Así, nos recuerda Martos, todos los días "compartimos la estrategia del espectador de Auschwitz" (Martos, 2016, p. 129), ya que se supone que la experiencia del horror nos debería haber sensibilizado para este e incluso haber emergido una táctica de respuesta, y en su lugar se instala una anestesia en la mirada.

Desde estos planteamientos descubrimos como dichos videos son olvidados en el tiempo o se recuerdan los detalles más morbosos, sin dar una oportunidad a la memoria y a una posible reacción. La muerte brutal en estos videos supera al contexto y bloquea cualquier posibilidad de análisis, cualquier intento de retener el hecho, desembocando en un gesto de incomprensión o de impotencia, lo cual inmoviliza una respuesta, que por otra parte no esta organizada, a la que el espectador no sabe como acoplarse o que no puede inventar dentro su habitual papel de observador distante. Vemos, como ocurre con la realidad concentracionaria que explica Martos, que el espectador no se deja

interpelar por la victima y que estos visionados encallan la “mirada occidental” en una forma de ver el mundo, introduciendo estos videos dentro de sus paradigmas en lugar de cambiarlos para elaborar una estrategia de respuesta. Al mismo tiempo el espectador es responsable de su pasividad, no es inocente.

Con estos vídeos hemos pasado de una idea agotada de pueblo-espectador en el suplicio de la plaza pública a la idea renovada de espectador global donde el espacio público es internet. Estas dos producciones de la mirada corresponden a un uso del espectáculo para el terror. Las dos convocan, en términos de Foucault, a un “espectador ambiguo”, donde se precisa “no solo que la gente sepa, sino que vea por sus propios ojos. Porque es preciso que se atemorice pero, también, porque el pueblo debe ser testigo” (Foucault, 2012, p. 69). Una visualización del crimen que para ISIS es un método de propaganda, intimidación y muestra de fuerza.

Lo que llamamos “espectador occidental” y su mirada, es lo que ha ido decantándose a base de discursos y narrativas, de tal forma que producen nuestra sensibilidad audiovisual dentro de una construcción de la subjetividad. En la historia del audiovisual siempre se ha tenido en cuenta el acto violento como un contenido a tratar de una manera diferente, de tal forma que han ido emergiendo formas privilegiadas que han influido en una ética de la violencia en el cine. Desde las falsas muertes del cine mudo a las representaciones cómicas y estilizadas del cine gore, la violencia ha ido encarnando una idea silenciosa de ella misma pero normalizadora de unos repertorios sobre la forma de mostrar la violencia. Un caso muy claro de este estudio *metacinematográfico* es la filmografía de Michael Haneke. Un director que saca, a través de sus películas, las posturas éticas del espectador respecto de la violencia. En un debate tras una proyección universitaria de *La pianista* (2001), los alumnos y alumnas, ante el visionado del masoquismo de la protagonista, definían la película desde “una obra maestra” de la expresión de las emociones humanas hasta como un film muy cercano al “porno”, pasando por personas que consideraban que el director austriaco era un perturbado o un torturador de espectadores. La violencia que se muestra en sus películas es incluso a veces ocultada en imagen, pero el uso de sonido, la falta a veces de psicologicismo y la huida de espectacularidad, le dan un realismo que incomoda al espectador, poniéndole contra las cuerdas de la decisión de mirar o no. Haneke ha querido utilizar en sus películas este dejar abierto, donde el film es completado en su interpretación por el

espectador, generando una suerte de películas espejo. Esta experiencia es la que definía la teoría estética de lukács como el carácter de *labilidad* en el cine La disparidad de opiniones respecto a los films del director austriaco, definen a las propias personas que buscan en sí mismas las respuestas que no les da el film, pero que como espectadores trasladaban a las intenciones del autor. El cine tiene esta capacidad de permitir nuestro reflejo y a veces no entender el medio que nos refleja, como en el mito de Narciso, y perecer en el intento. A los videos de ISIS les sucede lo contrario, aunque la muerte que se refleja parte de un asesinato real, la espectacularidad los aleja de la realidad, los introduce en la ficción. En este sentido es muy interesante el caso de Oliver Stone, que al espectacularizar sus propuestas audiovisuales, en algunos casos como *Asesinos natos* (1994), no sabemos si hace una crítica de la violencia o ensalza su atractivo. Así el discurso fílmico cambia las buenas intenciones de lo que el autor quería plasmar, gestos que por el contrario son más precisos y cuidados en *Fanny Games* (1997) o *El vídeo de Benny* (1992) del cine de Haneke, donde no cabe banalización posible de horror.

También nos interesa reconocer un carácter relacional de la mirada, como plantea Berger, donde "nunca miramos sólo una cosa; siempre miramos la relación entre las cosas y nosotros mismos" (Berger, 2000, p. 14). Por eso para crear una nueva mirada hay que generar nuevos modos de relación. "Toda imagen encarna un modo de ver. Esto es cierto incluso para la más despreocupada instantánea familiar" (Berger, 2000, p. 16). El cine de hecho, con su aparición introdujo un modo nuevo de mirar la realidad. Por eso nos parece importante en este punto hacer una genealogía, en palabras de Foucault, de la pena de muerte en su representación fílmica.

En la "mirada occidental" hay dos relatos que, entre otros, la conforman: la muerte de Sócrates y la muerte de Cristo. Si nos damos cuenta, el cine, como nace en el final del siglo XIX, se desarrolla en un contexto donde el ajusticiamiento es privado y la pena de muerte está en retroceso. De tal forma que la pena de muerte se refleja en el cine normalmente como una injusticia. Sócrates y Jesús se dirigen a la muerte con la dignidad del condenado que sabe que no es justa su pena. Esto entra en el cine desde sus inicios y de una forma clara en *Intolerancia* (1916) de D. W. Griffith, generando un repertorio que se ha repetido de forma clara en la historia del cine: la inculpación de un inocente, el suspense de si llega el indulto de las autoridades, y el sufrimiento del reo y de los que le rodean. La película de Griffith cuenta cuatro historias de injusticia y entre

ellas la de un huelguista falsamente acusado de asesinato. Ante la decisión de ser ejecutado, el director americano nos muestra el mecanismo de la justicia e incluso el mecanismo de la horca: Tres funcionarios están a punto de cortar cada uno una cuerda, liturgia que sirve para no saber quien será el verdugo que con su afilada cuchilla acierte con el hilo del que pende la vida del condenado. En el cine la muerte del condenado es un suspense.

Así vemos cómo el cine mudo inaugura la estructura del lenguaje clásico. Desde los planteamientos de McLuhan, nos aporta una nueva ventana al mundo y a nuevas ideas de sus creadores. Deja obsoletas, en principio, las artes que se basaban en la *mímesis*, ya que el cine muestra un reflejo "más fiel" de la realidad. Recupera el arte como algo popular, colectivo, donde se participa públicamente en un acto social sin diferencia de clase. El éxito del cine mudo provocó que el lenguaje fílmico se convirtiera en un mecanismo esencial de comunicación para la sociedad capitalista. Emerge como el ocio por excelencia del norteamericano medio, convirtiendo las películas en mercancías. Hitchcock también ha generado un lenguaje del ajusticiado por pena de muerte, sus reveses y sus incógnitas. Lenguaje que ha provocado un imaginario de la pena capital desde películas como *La soga* (1948), *Falso culpable* (1956) o *Extraños en un tren* (1951); lugar común al repetirse como esquema en múltiples películas posteriores.

El *western* hizo del ajusticiamiento por ahorcamiento uno de los iconos "histórico" de la conquista del Oeste. La construcción de la legalidad es uno de los temas que desarrolla este género. *Solo ante el peligro* (Fred zinnemann, 1952) o *El Hombre que mato a Liberty Balance* (1962), son ejemplos del mejor cine de este género y de la construcción de una explicación del desarrollo de la ley en las nuevas ciudades que se fundaban en la tierra conquistada a los indios. Estas películas han generado un imaginario sobre la ley que está incrustado en la mirada occidental a través de su repetición, ya sea en películas de época, de ciencia ficción o sobre la sociedad norteamericana[108]. Hay dos secuencias del cine clásico americano que ejemplifican el paradigma del ajusticiamiento. Una corresponde a la película de Robert Wise *La ley de la horca* (1956): Al ranchero protagonista (James Cagney) le entra la "fiebre de la horca" cuando le roban unos caballos y matan a uno de sus hombres. La película explica la diferencia de pareceres

[108] No se debe olvidar que en algunos estados de EE.UU. todavía se mantiene la pena de muerte.

entre este ranchero, partidario de tomarse la justicia por su mano con la horca, y el joven que trae nuevas ideas de justicia, las cuales ya no pasan por el ahorcamiento público. En una de sus secuencias el ranchero mira a un árbol al fondo de un valle y ya sabemos que será el lugar del ajusticiamiento. En el momento del ahorcamiento, el joven protesta y deja de mirar ante el gesto impasible de su jefe. Es el reflejo que explica Foucault cuando reflexiona sobre el proceso de desaparición del ajusticiamiento público, sobre el cambio de mirada.

El otro ejemplo pertenece a un género que contribuye a esta decantación de la producción de una mirada para la muerte, es el film de aventuras. La serie de remakes de la historia de Robin Hood es el paradigma del reo injustamente llevado al patíbulo. El patrón lo encontramos en la secuencia en la que se intenta ahorcar a Robin, interpretado por Errol Flinn, en la película *Robin de los bosques* (1938) de Michael Curtiz. En ella se deja a la institución ideológica jurídica actuar, de tal forma que esta no sepa que no va a lograr llevar hasta el final su puesta en juego del poder. Robin escapará a través de la subversión del grupo que acompaña al héroe. Como podemos observar con el visionado de otras versiones de la historia, la estructura se repite en film tras film, educando la mirada en las mismas expectativas que despliegan los gestos del héroe del arco. Otra variante de este patrón formal es la del uso de la sorpresa, dejando que el espectador no sepa de la salvación del héroe hasta el final de la secuencia. Esta estructura narrativa ha influido en otras películas de aventuras como *El Halcón y la Flecha* (1950) de Jacques Tourneur, la cual se puede resumir en la frase que pronuncia Burt Lancaster: “Quien tiene amigos nunca muere”. Dicha contaminación narrativa ha llegado a sagas de películas de aventuras tan actuales como las *Star Wars*, *Indiana Jones* o *Piratas del Caribe*, desplegando esquemas de relato respecto al ajusticiamiento prácticamente idénticos.

Hay varios ejemplos contemporáneos que han aportado nuevas visiones al imaginario fílmico de la pena de muerte, pero del mismo modo han apuntalado alguno de los gestos y ritos que se reflejaban ya en el origen del cine. Uno muy claro ha sido la filmografía como director de Mel Gibson, una obra fílmica en la cual todos sus films hablan del suplicio público. *La Pasión de Cristo* (2004) dio una novedad realista al suplicio público de Jesús en la tradición audiovisual de películas bíblicas, lo cual supuso una gran cantidad de protestas por la crudeza de las imágenes, pero más contundencia a la

injusticia judía. Esta película lejos de ir contra el imaginario, lo intensifica con una violencia más explicita. Años antes ya había utilizado la épica de la violencia en *Braveheart* (1995), Donde William Wallace, el héroe escocés, era injustamente ajusticiado ante el público sin que le arrebataran, como proclama en un grito al final de la película, su "libertad". *"Apocalypto"* (2006) es otro ejemplo de que el sacrificio humano también existe en otras culturas, en esta ocasión la civilización Maya. Estos ejemplos dejan claro como los planteamientos de Griffith se mantienen, pero cambiando el final feliz que se sustituye por la tradición cristiana de la muerte del mesías, reforzando el imaginario occidental. Quizá el intento de dar otra visión sobre la pena de muerte de una forma popular ha sido la película de Tim Robbins *Pena de muerte* (1995), aunque justo en el momento de la muerte vuelve a utilizar la cruz como símbolo del ajusticiado, haciendo un paralelismo entre la camilla de inyección letal y la crucifixión. No solo estas rimas visuales, sino los temas fundamentales del film, vuelven a hacer hincapié en si el reo es culpable o no y si llegara su absolución.

Antes de analizar los videos concretos que elabora ISIS, habría que hacer una cierta arqueología del uso de los dispositivos de creación audiovisuales. El desarrollo de estos nuevos dispositivos ha provocado, al poder tener un móvil con su cámara de grabación en cualquier parte del mundo, una "democratización" de su uso. Es decir, un artefacto manejable que ha mejorado continuamente su calidad de imagen, el cual no tiene que usarse ni como un teléfono. Pensemos en el gran impacto mediático que tuvo la grabación con un móvil de la ejecución de Sadan Hussein. En contraste la representación, en un plano de reacción de Obama y Hilary Clinton, de la muerte de Bin Laden. Sin estas tecnologías sumadas a internet tampoco se hubiese hecho posible la retrasmisión casi en tiempo real de las revoluciones en Túnez y Egipto. La muerte de Sadan impactó en Occidente, acostumbrado a ocultar la tortura, pero estaba, como ya hemos explicado, dentro de una liturgia ya conocida del cine de ficción norteamericano y en concreto del *Western*: el ajusticiamiento por ahorcamiento es el paradigma de la pena de muerte en el cine occidental. Sorprendía la solemnidad del reo pero quizá lo introducía dentro de una narración fílmica ya conocida, lo cual generaba un aspecto de cómoda irrealidad. Occidente siguió ocultando a su audiencia la violencia que ejercía, la Guerra del Golfo nos fue mostrada a través de un juego de luces muy estético y esto daba la sensación de una guerra quirúrgica. Esa fantasía se rompe con las imágenes, que cada vez eran más numerosas, de los bombardeos aliados en zonas de conflictos, con la

grabación de torturas por parte de ejércitos europeos o con el colofón de las imágenes clandestinas de Guantánamo. Pero el momento de mayor extrañamiento para el espectador occidental y el comienzo de un uso radical de la imagen violenta fue el ajusticiamiento a Gadafi por parte de la oposición rebelde libia. Observábamos una muerte sin la tranquilizadora liturgia legal, lo cual nos retrotraía, pero de una forma más radical, a las patéticas imágenes de la ejecución de Nicolae Ceausescu. Las imágenes, recogidas por los móviles de los rebeldes que encontraron a Gadafi, tienen muy mala calidad (con una inestabilidad continua), lo cual refuerza la construcción del suceso de suplicio y muerte con los breves momentos en que se ve al reo, reflejos que nos hacen dudar de si es Gadafi, y un mensaje potenciado por el sonido de la algarabía que conllevó la acción. Este paso de espectador a *EmiRec* de Jean Cloutier, donde se es consumidor y productor de imágenes, ha provocado que cada persona con un móvil en la mano se convierta en un narrador de la realidad. Otro cambio que han introducido las tecnologías de la información y la comunicación, el cual a destacado Vicente Serrano Marín, es la emergencia de un nuevo aspecto del capitalismo. Con las redes sociales surge un nuevo interrogante que particularizamos en esta pregunta: ¿para quién trabajamos y en qué condiciones dentro de internet? Se supone que los usuarios producen los contenidos y al mismo tiempo los consumen, en una suerte de *prosumidor*, y que en ningún caso recibe algo a cambio de su fuerza de trabajo. Facebook hace ricos a sus dueños y no tiene un carácter altruista que convirtiera a sus usuarios en espectadores y creadores simplemente. Al generar una plusvalía, como escribe el autor "desplazada y desfigurada" (Serrano Marín, 2016, p. 20) (, y no ser asalariados los usuarios, el autor nos interpela con una nueva duda: "¿Usuarios a cambio de nada?" (*Ibidem*, p. 20). De hecho, cuando uno entra en esta red social se abre una cuenta, dando un sentido financiero al contrato que cumplir dentro del *dispositivo.* Así el autor también define a Facebook como "banco de amistades" o de "afectividades". Esto podemos trasladarlo a la producción audiovisual en la red.

Sin embargo atrás han quedado los vídeos caseros de Bin Laden en la montaña lanzando proclamas a Occidente que distribuían en internet. Ahora los vídeos imitan a las superproducciones, en una contradicción ideológica que cortocircuita la "mirada occidental". El aparato de propaganda de ISIS consta, según los periodistas que con una investigación durante 2 años hicieron el documental *Descodificando al ISIS*, de "4 productoras institucionales y más de 40 canales locales con base en Oriente Medio y

Africa”[109]. Todas las acciones de ISIS van acompañadas de videos. Han diseñado cuidadosamente una iconografía que acompaña a sus llamamientos de adhesión y a los ajusticiamientos que graban. Su estética y puesta en escena están dirigidas a una exaltación épica de los valores religiosos y acciones de ISIS. Otro ejemplo es *Flames of War* una película oficial del Estado Islamico. Muestra el poder de ISIS y su capacidad militar frente al “opresor”. Es *El acorazado Potemkin* de ISIS, y es un claro ejemplo del empleo de lenguaje audiovisual para la propaganda.

Nos vamos a detener en un vídeo que sobrecogió al mundo por su grado de profesionalidad y de puesta en escena. Titulado *Healing of Believers’ Chests*[110] (2015) y producido por Productora Security Database, en este dispositivo audiovisual ISIS hace un espectáculo de ficción con la ejecución del piloto jordano Maaz al Kasasbeh. ISIS puso pantallas en las plazas de los pueblos para mostrar un vídeo de 22 minutos, desplegando una presentación sofisticada con una esmerada postproducción de efectos de sonido e imagen. El grafismo y la imagen corporativa es del nivel de cualquier gran cadena norteamericana. Antes de la ejecución el reo, al ser quemado vivo dentro de una jaula, mira a su alrededor y se efectúan flases, a modo de flashback, sobre las consecuencias de la intervención del piloto capturado. En una clara reconstrucción ficcional de los hechos. Toda la puesta en escena esta cuidada y los sonidos acompañan a los ralentizados. Los soldados están colocados por un espacio que recuerda a las naves abandonadas, tan recurrentes del cine norteamericano *mainstream.* Esta distribución de los soldados y el reo en el espacio es, en palabras de Foucault respecto al suplico, una “Afirmación enfática del poder y de su superioridad intrínseca” (Foucault, 2012, p. 59), lo cual se hace más emocional a través de los ralentizados y la mezcla de sonido.

Es un claro ejemplo de cómo otro de los objetivos más importante de estos vídeos es dar un mensaje a occidente, en sus palabras, “un mensaje firmado con sangre a la nación de la cruz”. Una superproducción de la muerte, con una puesta en escena que requiere repeticiones de tomas y profesionales de todos los oficios del medio, lo cual hace más perverso el uso audiovisual. Éste, como otros muchos vídeos producidos por el ISIS, es

[109] Un documental dirigido en 2015 por Riccardo Mazzon, Antonio Albanese y Graziela Giangiulio.
[110] La sanación de los creyentes

una copia de algunos patrones del estilo occidental pero al mismo tiempo han creado un "look" propio que se traduce en una estética de lo cotidiano, cercana a las liturgias nazis, donde la teatralidad y el atrezo forman parte de esta producción de realidad: La ropa, las banderas, el atractivo de la violencia militar, el orden de los soldados… Todo está organizado desde la estética. Uno de sus referentes, como se explica en *Descodificando a ISIS*, es la producción de vídeos del ejercito norteamericano. Los vídeos en muchos casos son gemelos aunque con teatralidad islámica (Ropa, idioma…). El uso del plano subjetivo también recuerda a las intenciones de identificación o interactividad del cine porno o de los videojuegos. Así los gestos de la ficción y el imaginario occidentales se cuelan dentro de la iconografía propia de estos videos. Se asemeja a nuestro cine pero lo que vemos es real. Existen vídeos en formato *reality* donde se muestran a los mejores combatientes o de mártires que son grabados hasta que los protagonistas se inmolan (Este tipo de producciones merecerían un artículo aparte). Esto se hace grotesco en una película que cuenta la historia del canadiense Abu Muslim[111], que viajo hasta el Estado Islámico para morir conscientemente como un mártir. Sorprende también apreciar que los créditos se diseñan como si fueran superproducciones de Hollywood, algunos vídeos incluso están producidos como programas de televisión. Las presentaciones de los concursantes se cambian por piezas audiovisuales de cada persona que va a ser ejecutado, simulando los patrones de un concurso o un *reality*, de hecho tienen un programa formato *reality* donde aparecen los combatientes más afamados como si fuera *presing catch*. Sin embargo, algo que se nos hace especialmente obsceno a la mirada occidental, es que algunos son protagonizados por niños convertidos en soldados profesionales.

También se ha descubierto que ISIS contrata ha profesionales occidentales de los medios audiovisuales para que formen parte del aparato de propaganda, en una suerte de separación entre la forma y el contenido. Además hay equipos de turcos o sirios que se han formado en muchos casos en Occidente, formando un grupo de profesionales que sirven a una producción estatal, y donde sus documentales no responden a un interés de exhibición y venta, sino de apoyo a ISIS. Así, estos videos aparecen como la contrapartida a occidente de lo que ellos consideran que es obsceno, de lo que no se puede mirar. Para ISIS el profeta no es representable y para occidente el suplicio no

[111] titulado *La historia de Abu Muslim el canadiense* (2014)

puede ser espectacularizado. De echo las cadenas de televisión occidentales han tomado la decisión de no mostrar sus vídeos y muchas plataformas de internet de eliminarlos de sus redes. En muchos casos también utilizan los mismo mecanismos de la publicidad. Esto debería hacernos ver si existe un uso honesto de los medios audiovisuales en occidente. La producción de una normalidad del consumo es la que utiliza ISIS para una normalización de la violencia. Los medios audiovisuales normalizan gestos con la producción de una mirada, y en el caso de occidente es muy clara la construcción de una normalización, por ejemplo, del patriarcado. Otro de los elementos que han recuperado del uso del audiovisual en occidente es la apelación al miedo como método de convicción, usado desde la política o el consumo. Interesante ver una revaluación del uso del lenguaje audiovisual en la producción de un adocenamiento del espectador.

Todo esto nos haría pensar en un nuevo formato, pero ¿se le puede llamar formato? ¿hay diferencia de las películas snuff? La característica fundamental es que es el cumplimiento de una pena, al mismo tiempo que una amenaza y una muestra de fuerza política y militar, pero todo a través de un conjunto de formas estéticas que hasta este momento las reconocíamos en el cine de ficción. En la Segunda Guerra Mundial se uso el cine como herramienta política, pero no se mataba a seres humanos con una liturgia concreta con el fin de hacer una película. Tampoco podemos compararlo con las imágenes de muerte que van tomando diferentes valores y forman parte de nuestro imaginario audiovisual, como Pasolini vio en la imagen del asesinato de Kennedy (VV.AA., 1971, pp. 61-77). Es muy diferente del uso que se hace de la violencia y la muerte en cinematografías que ya analizamos como la de Haneke con, por ejemplo, *El video de Benny*. La clave quizá esté en el interrogante que nos interpela en la imágenes de estos vídeos. ¿Para qué los videos? Parece una pregunta fácil, si la contestamos desde las sensaciones que nos provoca en nuestra mirada occidental, rápidamente pensamos en la implantación del terror o en la locura. Creemos que es una visión simplista y que es un fenómeno más complejo, cuyas funciones son más una red de vinculaciones entre los ejecutores de las piezas audiovisuales y sus posibles espectadores. Aquí se descubre el audiovisual como una técnica de poder. Esto nos recuerda a esa forma de mostrar el poder que la política, a veces, intenta a través del audiovisual, donde el ejemplo más tópico que nos viene a la cabeza es la cinematografía de Lenni Reinfesthal en relación a los nazis. Pero un uso más cotidiano es lo que vemos

en Twitter todos los días en los vídeos que se cuelgan en las cuentas de los partidos políticos.

Los videos del ISIS tienen varias funciones entrelazadas como si los mensajes estuvieran estratificados a diferentes niveles para los diferentes visionados, cumpliendo a veces varias funciones para un mismo espectador al que le afectarían diferentes estratos a la vez. Por un lado son la representación de un castigo a un individuo, ya que la edición y la puesta en escena lo convierten en ello, por sus ilegalidades o sus pecados, pero, y esto es una clave muy importante de interpretación, el audiovisual cambia la estructura punitiva porque ésta se tiene que adaptar a la narratividad que se quiere buscar. En cierto modo el que marca la pena es el guionista de la película, la cual se construirá con la grabación del suplico de los condenados. Así el Audiovisual influye en el tipo de castigo desde su escenificación: emerge la puesta en escena como pena del condenado. El uso de las jaulas, en dos de los videos mencionados, permite el control audiovisual con cámaras submarinas instaladas en ellas en el caso del ahogamiento o sujeta al reo en unas marcas de rodaje cuando le queman. La jaula es un dispositivo de muerte y de filmación precisa, marcada dentro de una puesta en escena. Así la función de estas piezas audiovisuales es ejemplarizante para los propios habitantes del Estado Islámico, también es un castigo y una advertencia para el mundo occidental y los países de procedencia de los reos (ya sean Kurdos, turcos, europeos, sirios…). Además, muestran su poder punitivo y como son un Estado organizado. Los videos están hechos por productoras propias, pero en similitud con la tradición audiovisual del suplicio público en Occidente, que ya se ha trasladado al mundo, es liturgia judicial militar, armada, que se suma al despliegue del poder de aterrorizar. La puesta en juego castrense que revelan estos videos vuelve a reforzar la idea del poder del Estado Islámico y en su cabeza visible “el califa Ibrahim”.

El verdugo despliega la fuerza y muestra el poder. En los videos son fríos ejecutores y en algunos casos ISIS ha utilizado como protagonistas de sus audiovisuales a niños-verdugo, en una suerte de muestra de fuerza de futuro con pedagogía de la muerte. También hay un intento, y esto es lo que se presenta más cruel y novedoso, de un uso estético audiovisual de la muerte: la música, el montaje, las localizaciones, el guión, técnicas de postproducción de sonido e imagen, un look fotográfico… Un cuidado del repertorio de elementos recuperado de la ficción fílmica.

En este momento nos gustaría volver a la idea, que recuperamos de Foucault, de suplicio 3.0. Europa y Estados Unidos tiene una tradición grande respecto a la pena de muerte, de hecho los métodos más usados son inventos macabros de occidente. El suplicio se ha practicado públicamente, pero el audiovisual a introducido en los videos de ISIS nuevas características, cuyas liturgias nos son entendidas por los occidentales. Al denominarse al uso de las TIC por ISIS como *terrorismo 3.0*, parece como si las ejecuciones publicas se hubiesen adaptado a estas nuevas tecnologías en una suerte de *suplicio 3.0.*, con el ánimo dar la complejidad que se merece a esta práctica. Foucault explica que el suplicio es "una producción diferenciada de sufrimientos, un ritual organizado para la marcación de las victimas y manifestación del poder que castiga" […] "los excesos de los suplicios se manifiesta toda una economía del poder" (Foucault, 2012, p. 44). Una de las características de los ajusticiamientos públicos en Europa era que tenían una posibilidad de imprecisión, lo cual cambiaría el castigo, ya que puede ser más largo o más cruel de lo planeado[112]. Los video del Estado Islámico muestran el hecho de la muerte pero no en directo, la puesta en escena y el montaje permiten hacer preciso el tiempo y la acción de la muerte, con lo cual elegir su desarrollo estético, al contrario del suplicio público que se practicó asiduamente en Europa, como explica Foucault, hasta el siglo XVIII y principios del XIX. La muerte como espectáculo punitivo se empieza a extinguir hasta desaparecer, pero estos videos nos devuelven una nueva puesta en escena, mucho más precisa ya que utiliza los mecanismos de la ficción, dentro de la "plaza" pública que supone internet y la televisión. Internet es el espacio mundial de difusión y las televisiones con sus emisiones parciales dan su publicidad en el entorno nacional y local ¿Hasta qué punto las televisiones occidentales han contribuido al "éxito"[113] de estos videos y nutren de espectacularidad sus noticiarios con la escusa de informar?

En Europa con la guillotina se intenta eliminar que el castigo se relacione con el status social del condenado, dando una misma pena a todos los ajusticiados. El Estado Islámico hace una diferenciación en el tipo de muerte según el delito del reo y su condición (los cristianos que son ajusticiados y grabados normalmente son degollados),

[112] Como cuenta Foucault en *Vigilar y Castigar*, la muerte de Damiesns, un ajusticiado francés, al no tener fuerza los caballos para desmembrarle, tuvieron que "cortarle los nervios y romperle a hachazos las coyunturas".
[113] *Éxito* en el sentido de gran difusión en los medios de comunicación de masas.

en una suerte de macabro cambio de tema para sus películas. Covierte, en palabras de Foucault, el sufrimiento en espectáculo; si en la Europa del suplicio emerge el "aparato teatral del sufrimiento", en nuestra época ha surgido el *aparato fílmico del sufrimiento*. Así, de la misma manera que el espectáculo punitivo público desaparece en la Europa del XIX para emerger un castigo secreto del cuerpo, desde un cambio de estructura social, nos preguntamos: ¿Dónde estarían los límites de la espectacularización?

A veces parecería que su respuesta ante su límite del humor, claramente visto con las caricaturas de Mahoma, es mostrar nuestros límites para el espectáculo. El suplicio también cambia en Europa al alejarse de una justicia tamizada por la religión, lo cual también hizo que prácticas que se consideraban penables, como la blasfemia, pierdan su "estatus de delito" (Foucault, 2012, p. 26). La sociedad capitalista, que favorece el cuerpo como elemento de la producción, va eliminando como delito algunas prácticas, antes dentro de la construcción de una anormalidad, como la homosexualidad. Estos dos delitos obsoletos en occidente[114], la blasfemia y la homosexualidad, por ejemplo, son recuperados por el Estado Islámico, lo cual nos hace sospechar sobre un cierta relación entre los Estados religiosos, la pena de muerte y su tipo de ajusticiamiento. Podemos poner como ejemplos, a los que estamos más acostumbrados, EE.UU[115], con sus inyecciones letales y sillas eléctricas en privado, o Arabia Saudí, con sus degollamientos públicos.

Una de las funciones que cumplen a veces los videos de ISIS, y que también acompañaba al suplicio tradicional en Europa, es la demostración de la retractación pública de los condenados. Aquí el cuerpo del ajusticiado (o su representación audiovisual) se muestra como "una pieza esencial en el ceremonial del castigo público", de tal modo que dicho "cuerpo exhibido, paseado, expuesto, supliciado, debe ser como el soporte público de un procedimiento que había permanecido hasta entonces en la sombra" (Foucault, 2012, p. 53). El reo es el anunciante de su condena en el reconocimiento público de su "pecado". El suplicio en algunos casos supone, como

[114] Debemos decir que tras los atentados del 11 S, en Europa ha surgido una ultraderecha que apuesta, sobre todo en los antiguos países del bloque soviético, por la penalización de la homosexualidad y la defensa de las tradiciones religiosas como discurso político.
[115] En este sentido es muy interesante la secuencia de ejecución de la película *Pena de muerte* (1995) dirigida por Tim Robbins. En ella Matthew Poncelet, interpretado por Sean Penn, es ajusticiado en una liturgia semipública, ya que están presentes los familiares de las victimas de este asesino. Una suerte de ejecución por inyección letal en privado pero para la familia de las victimas.

define Foucault, un “suplicio simbólico”. El ejemplo más claro es la idea de cortarle la mano a un ladrón. En el video en que se prende fuego a un piloto, se ha elegido este tipo de condena porque el bombardeaba y quemaba con sus bombas a los habitantes del Estado Islámico.

Sabiendo todo esto, ¿por qué estos vídeos parecen una ficción? Porque son una ficción, salvo la ejecución, lo cual los hace más horribles todavía. El “espectador” occidental piensa que se tienen que salvar como en las películas de Robin Hood. Ante nosotros aparece una brecha entre los repertorios de lo bello y lo terrible del acto, interpelándonos de una forma confusa, como si lo que viéramos fuera una locura o la “banalidad del mal” de Arendt, como si esos camarógrafos y editores fueran como Eichmann y piensan que solo cumplen su trabajo. Pudiendo hacer ficción de la muerte, uno les imagina debatiéndose como *Los justos* de Albert Camus (2012). Hasta que punto no son responsables los creadores audiovisuales de las muertes, ya que participan de su liturgia en los cambios provocados en la pena a través de la puesta en escena. Desde la “mirada democrática” ya no se entiende la justicia como una venganza, mucho menos de una vendetta contra algo más allá del ajusticiado y con un carácter publico. Esto nos parece obsceno en el sentido etimológico, lo que tiene que estar “fuera de escena”, de hecho los actos de militares occidentales, a los cuales pudiéramos calificar de venganzas fuera de la justicia, han sido claramente ocultados, como en el caso de Guantánamo. La respuesta ante estos vídeos debería ser de repulsa de los métodos antidemocráticos, exhibidos o no, desaprobación tan contundente que no de hueco a la injusticia por parte de ningún poder.

6.4. **Disney: un caso particular de género que se extiende como la pólvora ¿Se están haciendo las princesas feministas y las brujas buenas?**

En épocas en que el feminismo esta viendo los frutos de un largo trabajo, parece como si la industria cultural estuviera poniendo oreja a los mensajes críticos con su complicidad en la desigualdad que provoca el heteropatriarcado. Dos fenómenos nos sorprende especialmente, uno es el de las princesas Disney, ya que incluso en la productora se permiten el lujo de, como ocurre en la película de animación *Ralph rompe internet* (Rich Moore y Phil Johnston, 2018), reírse de su propia cursilería con el amor

romántico y en un alarde de subversión abandonar sus vestidos. El otro caso es la aparición de brujas clásicas, en películas que retoman sus tramas, pero que ahora son presentadas fuera del personaje malvado que hace el mal por el mal, para mostrar sus motivaciones e incluso convertirse en las bienhechoras de estas nuevas cintas. Nos gustaría detenernos y observar con profundidad estos dos fenómenos que muestran como el arte esta situado en su tiempo y refleja sus cambios.

Al analizar el poder, nos damos cuenta de que este se instituye en relación a lo que Lukács llamaría complejo de complejidades. Surge la pregunta: ¿Qué poder tiene Disney? Existe en el capitalismo un andamiaje de la cultura popular que provoca que se reproduzcan las desigualdades, en este caso que analizamos de género. Si pensamos en un filósofo interesado por el poder, ese es el pensador francés Michael Foucault, del cual utilizaremos la idea, para analizar estas particularidades de la factoría Disney, de que el poder no se posee ni se comparte, se ejerce. De ahí, podemos reflexionar sobre cuáles son los lugares en donde se ejerce más el poder, que coinciden con los espacios en los que se difumina, en los que parece que no existe. Aquí lo que se pone en juego es la producción de verdad, por ejemplo, como explica Foucault, "desde hace casi ciento cincuenta años[116], está montado un dispositivo complejo para producir sobre el sexo discursos verdaderos" (Foucault, 2016, p. 71).

Las películas de Disney son un dispositivo de producción de sentido, han conseguido que, sobre todo, las niñas deseen ser princesas y que esperen un príncipe azul, pero lo más interesante es que lo anuncien como natural. En estas películas la consecución de la trama siempre desemboca en el matrimonio, en no estar sola, aunque sea mal acompañada. En definitiva crea, como fenómeno social, una identidad femenina, que dispone lo que se ha de ser, y los modos de hacer que emergen como gestos de la normalidad. Sin embargo, y en esto tiene mucho que ver el feminismo, la sociedad se dirige hacia los placeres nómadas y hacia un nuevo reconocimiento de lo que una mujer elige hacer y no lo que debe hacer por el simple hecho de serlo.

En este sentido, existe en las nuevas películas un mayor número de protagonistas femeninas y en la producción Disney se está integrando la idea del reconocimiento de

[116] 1976 fue el año de publicación de la obra original

su poder, una *anagnórisis*, que supone empoderamiento, un descubrimiento de un poder no solo posible sino efectivo. Aristóteles lo explica con Edipo, Ulises o las bacantes. La *anagnórisis*, o traducida a veces como agnición, "es, como ya el nombre indica, un cambio desde la ignorancia al conocimiento, para amistad o para odio, de los destinos a la dicha o al infortunio. Y la agnición más perfecta la acompañada de peripecia, como la de *Edipo*" (Aristóteles, 1999, p. 164). En *Wonder Woman* (Patty Jenkins, 2017) Diana, interpretada por Gal Gadot, protagoniza una secuencia en la cual, a través de una pelea con sus iguales las amazonas, toma conciencia del verdadero poder que se oculta en ella al derribar con una onda a sus compañeras; poder que, a partir de ese momento, tiene que dominar y poner en juego de forma consciente. Es interesante saber que esta película está dirigida por una mujer, no muy habitual en las películas de superhéroes, ni de DC ni de Marvel, pero que también, en el caso de esta última productora, la película *Capitana Marvel* (2019), está dirigida por una mujer, Anna Boden. Esto significa que las mujeres de forma tímida están entrando en la dirección de este tipo de películas. Otro ejemplo, *Alicia en el país de las maravillas* (Tim Burton, 2010), también tiene como leitmotiv de su trama el empoderamiento de una niña frente a una sociedad absurda, falsa, conservadora y hortera. Podemos nombrar muchas películas *mainstream* protaginizadas por mujeres autónomas, hecho que parece haberse puesto incluso de moda: Si pensamos en la sagas, que ya hemos nombrado, de *Los juegos de hambre* o de *Divergente* o si vemos que los capítulos VII (*El despertar de la fuerza*, J. J. Abrams, 2015) y VIII (*Los últimos Jedi*, Rian Johnson, 2017) de *Star Wars* están protagonizados por un personaje femenino, Rey, interpretada por Daisy Ridley. Incluso Spielberg, que no se prodiga en dar protagonismo en sus películas al género femenino, en 2017, se ha subido al carro de la *anagnórisis* femenina con *Los archivos del Pentágono*; este largometraje cuenta la historia del empoderamiento de Katherine Graham, interpretada por Meryl Streep, como primera editora del Post. En estos últimos años, inaugurado por *Kill Bill: Volumen 1* (Quentin Tarantino, 2003), hemos asistido a un gran número de películas de aventuras o de acción, género tradicionalmente masculino, protagonizadas por mujeres que toman las riendas de una vida independiente: *Ghost in the Shell: el alma de la máquina* (Rupert Sanders, 2017), *Lucy* (Luc Besson, 2011), *Hanna* (Joe Wright, 2011), *Gravity* (Alfonso Cuarón, 2013), *Mad Max: furia en la carretera* (George Miller, 2015), la muy reciente *Alita: Battle Angel* (Robert Rodríguez, 2019) o las sagas de *Underworld* o del personaje Lara Croft. Esto nos lleva a pensar en esa situación ontológica, desde los planteamientos de Lukács, donde la sociedad influye en

el arte y el arte influye en la sociedad, en una suerte de sucesión de efectividades hegelianas.

En este momento vivimos en la vida cotidiana una situación de empoderamiento feminista y de *anagnórisis* en relación al poder real que pueden llegar a tener las mujeres en la sociedad. Claros son los casos de la huelga feminista del ocho de marzo de 2018 y 2019 o las manifestaciones que está generando el caso de "La manada", gestos de emancipación que se dan en la sociedad, pero que inevitablemente se están trasladando en el cine, ejemlo paradigmático es el cambio de protagonismo del hombre a la mujer en la *Los Incribles 2* (Brad Bird, 2018), por cierto, producida por Disney.

Ahora nos gustaría detenernos en un posible cambio en las películas de animación de Disney, un cambio con respecto al tratamiento de algunos personajes femeninos, aparentemente más autónomos que las antiguas princesas de esta factoría. ¿Qué ejemplos podríamos encontrar entre la factoría Disney que reflejaran este cambio en el cine? Desde 1998 con *Mulan* (Tony Brancroft y Barry Cook) se inaugura una especie de evolución en algunas películas que van introduciendo personajes femeninos que toman decisiones por sí mismas y no al amparo de un hombre, ya fuera un padre, un hermano o un marido. Si Mulán era una chica guerrera que se hacia pasar por un hombre para poder desempeñar las mismas labores castrenses que ellos, Tiana, de *Tiana y el sapo* (John Musker y Ron Clements, 2009), es independiente económicamente. Posiblemente este "giro feminista" se ve más claramente en *Brave* (Brenda Chapman y Mark Andews, 2012), una película que tiene como idea fundamental de la trama que la princesa protagonista, Mérida, se forje su destino fuera del matrimonio, en ciertos momentos se podría decir que es hasta anti-matrimonio. A estas películas se suman dos obras que muestran a otros dos personajes femeninos que toman sus propias decisiones y que afectan a la comunidad social, una es Elsa de *Frozen: el reino del hielo* (Jennifer Lee y Chris Buck, 2013, donde esta princesa decide abandonar su reino para ejercer sus poderes (la manipulación del hielo en función de sus estados de ánimo) sin perjudicar a los demás, en definitiva, decide vivir sola sin convenciones ni príncipes. El otro ejemplo es Vaiana Waialiki de *Vaiana* (Ron Clements y John Musker, 2016), con los mismos creadores de *Tiana*, la cual decide saltarse las normas de su propio pueblo para salvarlo. Ante esta avalancha de personajes independientes que son capaces de llevar sus *conatus*

de forma decida y de desarrollar plenamente sus capacidades, nos asalta la siguiente pregunta: ¿Se están haciendo las princesas Disney feministas?

Antes de responder esta pregunta nos interesa tener en cuenta que estos cambios tienen que traducirse en su recibimiento por parte de los espectadores y espectadoras. Es cierto que si cada vez aparecen más personajes autónomos, se tendrá que aceptar como una "normalidad", pero aun siguen existiendo películas en un sentido contrario, incluso dentro de las obras anteriormente nombradas aparece, en algunas ocasiones, un sometimiento "natural" de la mujer. También debemos reflejar que el empoderamiento de esta princesas tiene una cierta modulación y que no todas ponen en juego su prácticas de libertad con la misma contundencia. De este modo se dan diferentes formas de *anagnórisis* de empoderamiento: Mulan, por ejemplo, muestra su poder cuando lucha con los ojos tapados y demuestra más capacidades para el combate que sus adversarios masculinos, pero este reconocimiento se hace desde dos miradas exteriores la del espectador y la del personaje masculino que se enamorará de ella. En *Tiana y el sapo* se reconoce en una princesa por el casamiento: una camarera puede integrarse en la realeza, de la misma forma que una presentadora de informativos, y el príncipe hacerse republicano, pero su verdadero momento de reconocimiento es cuando lleva un negocio por sí misma. Quizá la película que más apuesta por dar una visión emancipada de la mujer sea *Brave*, ya que la idea fundamental de la película se basa en el reconocimiento de que uno puede tomar las riendas de su destino, metáfora explicita en un continuo montar a caballo del personaje. Mérida se las ingenia para encontrar un momento en cual cambiar su destino, ya que decide competir por su propia mano con los pretendientes, la elección del arco, arma que maneja a la perfección, provocará un hacer practicable el cambio de su destino y así no casarse con ningún pretendiente, evocando las triquiñuelas de Penélope. En un momento de la película, Mérida dice: "Hay quien dice que el destino está fuera de nuestro control, que el destino no nos pertenece, pero yo sé que no es así. Nuestro destino está dentro de nosotros, solo tenemos que ser valientes para poder verlo". Este discurso pone de relieve el carácter emancipador a priori del personaje.

De *Frozen* Nos gustaría destacar el momento de *anagnórisis*, de liberación en el cual Elsa se escapa y decide vivir sola en su mundo de hielo. Muy significativa es esta secuencia musical que es acompañada por la canción *Sueltalo*, mientras la princesa hace

con hielo un puente y un castillo sobre un abismo, tonadilla que se convirtió en un *hit* infantil y que dice así:

"…
El temor que me aferraba
No me va a hacer volver.
Soy libre y ahora intentaré
Sobrepasar los límites.
Ya no hay más reglas para mí.
…
Un pensamiento en mí surgió y cristalizo
Ya no regresaré.
El pasado ya pasó (se quita la corona y se suelta el pelo)
…
El frío a mí nunca me molestó".

De hecho, a riesgo de hacer *spoiler*, al final de la película aparece otro momento de reconocimiento, donde el espectador recibe la idea de que "el amor descongela", mostrando que el poder de Elsa puede ser bueno para la comunidad. Este pasar el límite, en un a elección personal para darse cuenta el personaje de sus capacidades, también se refleja en el momento de liberación de Vaina, que supone el paso de la frontera en el mar marcada por la tribu. Su acto se convierte en un gesto de desobediencia para un bien común del colectivo.

Si nos quedáramos en este punto de la reflexión, parecería que los cambios ya se han producido en Disney y que el feminismo gobierna esta productora, pero las películas de esta factoría siempre tienen un núcleo subversivo que al final se traiciona, en una suerte de resistencia necesaria, en palabras de Foucault, una rebeldía útil para la propia supervivencia del mensaje Disney en una sociedad que está cambiando. De hecho Disney pone en juego una clara exposición de este fenómeno cuando en *Los increíbles 2* (Brad Bird, 2018) nos explica los procesos de marketing que en este momento supone el uso de la mujer en el cine. En la familia de superhéroes eligen a la mama superheroína para devolver el prestigio a los humanos con poderes, no porque la consideren mejor capacitada que el hombre, sino porque es un producto más vendible. El cine siempre tiene esta circunstancia de depositar la posibilidad de dejar al emperador desnudo

aunque no se lo proponga. Esto recuerda a la visión histórico social del arte lukacsiana, que queda reflejada en el siguiente ejemplo de Engels: *La comedia humana* de Balzac sería una obra revolucionaria por su tratamiento realista, pese a que su autor era un declarado conservador. Un ejemplo muy claro es *Rambo III* (Peter McDonald, 1988) donde se muestra el empoderamiento de los talibanes por parte del gobierno norteamericano y la agnición de la posibilidad de ganar a los soviéticos. El cine mainstream, de nuevo nos enseña como ocurrieron las cosas, los americanos ayudan a un grupo de fundamentalistas religiosos que luego les salen ranas, lo mismo hay que mandar de nuevo a Rambo al estado islámico para que convenza a sus amigos de dejar de incumplir los derechos humanos. En este sentido vemos que las princesas no se han vuelto feministas, sino que la sociedad civil empuja para que los discursos Disney se transformen para poder seguir teniendo relevancia y sigan dando dinero.

Lo mismo que ocurre con *Aladín* y el mundo árabe o con *Pocahontas* (Mike Gabriel y Eric Goldberg, 1995) y la conquista del oeste, Las películas de las princesas Disney también son una fábrica de construcción de sentido, hacen emerger una realidad en muchos modos de hacer y pensar femeninos (también implica un modelo de masculinidad deseable), pero nos detendremos en una trama paralela a todas los discursos Disney que es el matrimonio. Podemos decir sin exagerar que al final el problema de las princesas Disney es siempre el mismo, el matrimonio. De aquí que siempre exista un núcleo subversivo que al final es traicionado en los gestos más desapercibidos y que se salen de la sinopsis, pero que son absolutamente relevantes para entender el mundo Disney y su influencia en los modos de relación capitalistas. Por ejemplo en *Frozen*, la hermana de Elsa, Ana, está dividida entre el amor de un príncipe y el del bueno del recolector de hielo, Kristoff; finalmente se emparejará con este último porque el príncipe, al que tiene pretendida la mano, se convierte en el malo de la película, en una suerte de remake de la media naranja del Aristófanes de *El Banquete*. En *Tiana y el sapo* el centro de la historia es también el matrimonio, aunque se intente dar la vuelta a la idea del príncipe azul, ya que al besar al sapo Tiana se convierte también en anfibio. Al final de la película, aunque el personaje femenino muestra independencia dentro del capitalismo, al llevar un negocio sola, termina emparejada con el príncipe Naveen. Por un lado el hechizo desaparece, con lo cual no es una historia muy diferente y sorprende que tenga que ser una novedad para el siglo XXI que una mujer lleve su propio negocio, de este modo vuelve a emerger el dispositivo

conservador Disney y perpetúa una condición pasiva de la mujer en el mismo hecho de mostrarlo como algo insólito. Podríamos decir que *Brave*, su apuesta más arriesgada en relación a una protagonista independiente, se saliera del tema del matrimonio. Muy al contrario, realmente el problema de Mérida, que tiene capacidades y gestos propios de los personajes tradicionales masculinos de Disney, es que no se quiere casar, volviendo a ser el matrimonio el centro de atención ¿Una mujer tiene que ser una guerrera para no quererse casar? Disney parece adentrarnos en el mundo de las posibilidades de relación nuevas, dentro de las efectividades nómadas, pero de nuevo nos mete en los repertorios estereotipados Disney, que, con suerte, en breve serán contingentes y tendrán que dar paso a mujeres que no necesiten modos de hacer del estereotipo masculinos para no casarse. En definitiva, la efectividad Disney nos habla de los modos de hacer impracticables y de la imposibilidad de huir del planteamiento sobre el matrimonio.

La sociedad en ocasiones va por delante de la expresiones artísticas y obliga el cambio artístico. Los actos de libertad se convierten en motor de transformación, avance que el feminismo esta mostrando en sus prácticas, como la defensa de los derechos de la mujer en lo cotidiano, gestos que, al igual que Rosa Parks cuando decide sentarse en el autobús en zona de blancos siendo afroamericana, hacen que los productos *mainstream* tengan que adaptarse a los modos de hacer que impone las prácticas de emancipación, aunque todavía se note, como diría Eisenstein, por estar instaladas entre lo viejo y lo nuevo. Esto nos recuerda el poema de Benedetti en relación a los cambios sociales:

“Lento pero viene
el futuro real
el mismo que inventamos
nosotros y el azar
cada vez más nosotros
y menos el azar
lento pero viene
el futuro se acerca
despacio
pero viene” (Benedetti, 2000, 29).

Otro caso en el que nos queríamos parar es el de las brujas de Disney. De la misma manera que antes vimos con las princesas, donde el cine se utilizaba como medio de creación de sentido del amor romántico, el arquetipo de la bruja también puede vincularse con cómo se construye la idea de la mujer mala. Disney, como fabrica de sentido y verdad, construye memoria colectiva y valores, en muchos casos valores de consumo, también pautas de comportamiento lo cual puede cumplir desde un espacio perverso, que también tiene la publicidad, la función de narrativas como las de Homero o Shakespeare. El carácter maniqueo del cine comercial vuelve a hacer hincapié en la fabricación de valores, donde la maldad está focalizada en ciertos personajes. Un ejemplo es *John Rambo: vuelta al infierno* (Sylvester Stallone, 2008), en la cual hacen que el ejercito Birmano (colectivamente) sea la maldad cristalizada y Rambo y sus amigos misioneros de la verdad, la justicia y la belleza occidentales.

Antes de explicar la bruja como personaje de Disney se nos hace necesario entender el significado del villano en el cine. Maldad, del latín *malitas*, significa cualidad de lo no bueno, categoría que en la literatura y el cine cristaliza en dicho villano. Sus gestos como personaje cinematográfico se han ido decantando con unos atributos que han hecho de él un arquetipo recurrente y que, cada vez más, alude a un repertorio propio del antagonista de los comics, sobre todo con la entrada de Marvel y D.C. en el mundo del cine. Es un tema que afecta en filosofía a la ética, al estudio de la moral, a un esfuerzo por entender las normas que definen el bien y el mal, pero que en el cine *mainstream* se convierte, en muchas ocasiones, en un repertorio de tópicos, en lugar de una *tipicidad concreta* lukacsiana, como ocurría en *El gran dictador*. El villano es un contrapunto del héroe, se hacen necesarios el uno al otro en su desarrollo dramático, situación que se explica muy bien en la película *El protegido* (M. Night, Shyamalan, 2000), cuando Glass, interpretado por Samuel L. Jackson, le comenta a David Dunn, interpretado por Bruce Willis, que ya que él es inmune a los accidentes debe de haber alguien que por estadística sea “el pupas” de la película, al mismo tiempo que si David es un salvador justiciero, Glass cumplirá con la labor que completa la dualidad y da sentido a su vida. La dualidad del cómic es trasladada por Glass a la vida cotidiana, como en muchos casos sucede con, por ejemplo, la sobreactuación mediática de políticos, contertulios o famosos. Volvemos a esta idea de la resistencia necesaria al poder para que todo se quede igual en la época de la *posverdad*. Un dualismo definido por Platón para diferenciar las partes que conformarían lo que entendemos por ser

humano. Por un lado estaría el alma y por otro el cuerpo. El alma es inmortal y se relaciona con el bien y el conocimiento. El cuerpo mortal y se relaciona con el mal y la ignorancia, lo que luego definirían los cristianos como la carne. De esta división lo importante es que es excluyente: o eres bueno o eres malo, o eres el héroe o eres el villano. El cine ha echado mano de esta diferenciación continuamente: los buenos y los malo, la luz y el lado oscuro,…; pero últimamente está jugando a mostrar ciertas interferencias en las divisiones tan maniqueas y los buenos empiezan a no ser tan buenos y los malos a no ser tan malos. La versión más clara es la apuesta psicologicista de intentar buscar una razón para la maldad, que normalmente, en una visión psicoanalítica, tiene que ver con un hecho del pasado.

Podríamos definir el mal desde diferentes perspectivas: el mal socrático que se da por ignorancia en la figura de Loki, así, el mal en Sócrates es contingente, ya que se identifica con lo que no es necesario para la sociedad; la perspectiva del cristianismo que cree que el mal es un hecho natural que surge en el pecado original, el ser humano es malo por naturaleza y siempre está tentado de pasar al lado oscuro, claramente reflejado por *Star Wars*, en consecuencia, en el cristianismo el mal es lo imposible, lo impracticable; o la idea rousseauniana de que la cultura nos hace malos, reflejada en el personaje de *The dark Knight* (Christopher Nolan, 2008) Harvey Dent, que pasa de prospero político a ser antagonista de Batman, convirtiéndose en Dos Caras. El mal en Rousseau, parte de lo posible, de intentar salirte, revelarte contra lo que estipula una sociedad. El mal en Nietzsche surge de un repertorio que un colectivo identifica con el mal, las leyes son indicaciones de los límites entre el bien y el mal. Los villanos lo que se plantean es cambiar las normas. En *The dark Knight* también podemos ver esta idea del mal, la maldad como una construcción, ya que socialmente se decide lo que está bien y lo que está mal. En esta película Batman decide engañar a pueblo por su bien, visión a la que la historia nos ha acostumbrado, decidiendo hacer quedar al héroe como un asesino y glorificar a Harvey Dent como el héroe muerto.

La bruja como personaje en la factoría Disney cumple la función de encarnar el mal, de cristalizar los valores de las villanas más conocidas del cine. La bruja ya aparecía como portadora de varias funciones definidas por Vladimir Propp en su *Morfología del cuento* (Propp, 2014). El cine recupera el arquetipo del cuento popular que cumple la función narrativa de la amenaza agresora, la provocación de una fechoría, la participación en un

combate o en una persecución. Las brujas del cuento de hadas, por ejemplo, raptan un ser humano, roban un objeto mágico o hacen un embrujo, con lo que el cine de Disney las cristaliza en una figura concreta que limita una construcción imaginativa. Ejemplos concretos son *Úrsula*, que roba la voz de Ariel en *La sirenita* (Ron Clements y John Musker1989), El hechizo de la madrastra/bruja de Blancanieves (David Hand, 1937), que debe hacer de una atractiva manzana el objeto de la maldición; o la El rapto por parte de la bruja de Rapunzel en *Enredados* (Byron Howard y Nathan Greno, 2010), cuyo cuerpo es al mismo tiempo el objeto mágico que da la eterna juventud.

La transformación en las brujas es también, como veremos más adelante con el hombre lobo, un elemento fundamental de su arquetipo tradicional, pero en esta caso servirá para la función del agresor que intenta engañar a la victima para conseguir algo de su posesión o a ella misma. "El agresor del protagonista, el malo, toma en principio otro aspecto. El dragón se transforma en cabra de oro, en hermoso joven. La bruja se convierte en «una buena anciana»" (Propp, 2014, p. 43). El cine de animación tiene un elemento de espectacularización en este tipo de cambios corporales, todos recordaremos la secuencia de *Blancanieves* donde la metamorfosis de la madrastra se da a través de la transfiguración de sus manos[117]. Esto nos lleva a ver la bruja como tal en la encarnación fílmica de las brujas de los productos Disney. Cuando escuchamos la palabra *bruja* inmediatamentenos nos acordamos de en una bruja de Disney como Maléfica de *La bella durmiente* (Clyde Geronimi, 1959) o la madrastra de *Blancanieves*. Además no debemos olvidar el carácter de autenticidad que tiene el cine y en concreto en la infancia, permitiendo que Disney cristalice estos arquetipos y conductas sociales, para que la sociedad los repita como algo natural. Así emerge su capacidad de crear una memoria colectiva, de desprestigiar, por ejemplo, valores como la autonomía de las mujeres, reflejado en que que las brujas toman sus propias decisiones. Así, La bruja tiene un carácter ejemplificador, explica como es la "mujer mala". En los pensamientos y las acciones que muestran estas antagonistas hay una panoplia de lo que una mujer no debería hacer, de cómo una mujer no se debe comportar, desplegando de forma eficiente la falacia naturalista, la cual naturaliza modos de hacer que parten de juicios de valor y que se toman como afirmaciones empíricas. Lo temas que se tratan en estas películas vuelven a responder a intereses del ser humano, dando a la personificación de la bruja la

[117] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=yyWr68DcMmQ

posibilidad de tratar temas como la eterna juventud y el atractivo físico. La bruja también está relacionada con tramas de casamiento. El matrimonio en Disney, como ya hemos explicado, parece una institución natural a la que estaríamos abocados si uno quisiera cumplirse plenamente, esta productora ve en el matrimonio nuestro *conatus* como seres humanos.

Con este ejemplo podemos responder a la pregunta de ¿Por qué gusta tanto Disney en todas las edades? Entre otras cosas, es por su capacidad de fagocitar fórmulas de éxito, en este caso estructuras narrativas del cuento tradicional. Además Disney se va renovando en sus propuesta y se va pegando a la realidad, un ejemplo es como se hace cargo de la actualidad política, ya hemos comentado como *Aladín* surge en la época de a guerra del Golfo. De hecho, la mutación de las brujas de Disney a carne y hueso en sus últimas películas responde a esta adaptación al presente,, de la misma manera que ha sucedido con el supuesto giro feminista de las princesas. En este camino posmoderno, las brujas no son tan malas y los héroes y heroínas nos son tan buenos. El mismo fenómeno ha ocurrido con algunos superhéroes como Batman, Superman o Spiderman, que han pasado al lado oscuro, en alguna ocasión, en sus últimas películas, e incluso este cambio no ha sido solo porque los personajes hayan mostrado su parte de maldad, sino también físicamente, ya que sus trajes se han oscurecido. Esto tiene que ver con el empeño posmoderno de dar más aristas a los personajes, de no ser tan simples, pero aquí no aparece únicamente un interés narrativo, sino un interés comercial, porque las películas cada vez se dirigen a un público más amplio. El largometraje *Maléfica* (Robert Stromberg, 2014) es un ejemplo paradigmático, ya que el tema es el lado bueno de la bruja. Al final de la película se expresa como en una historia el personaje puede ser el villano y el héroe, la bruja no es un personaje absolutamente malvado en sí, sin ningún sentido concreto en su maldad, sino que aparecen motivaciones para su maldad, haciendo más comercial a este. Un personaje antagonista da paso a ser, a través de la factoría Disney, una heroína que, aparte de ser la protagonista de la trama, da la vuelta a las motivaciones de sus fechorías para que nos identifiquemos con sus comportamientos negativos y con su redención, en un paso del lado oscuro al espacio de la luz. Disney estruja los personajes para volver a presentárnoslos con una nueva cara en un continuo juego de estrategia comercial, y, como la mitología griega, se nos vuelve a contar la historia, pero desde otra perspectiva, aprovechando que sus creaciones se han hecho parte de la cultura popular y son textos recurrentes a los que todo el mundo puede

acceder, adaptándolos a los intereses sociales del momento. Las brujas han cambiado su repertorio de elementos porque la sensibilidad del espectador necesita nuevas posibilidades para interpretar el personaje, lo cual ha transformado su efectividad, bailando esta al son de lo socialmente *mainstream*. Como explica la bella durmiente en la película: “Al final mi reino no fue unificado por un héroe o un villano, como predijo la leyenda, sino por una que fue tanto héroe como villana, y su nombre era Maléfica”, añadiendo nosotros, como ha decidido Disney.

6.5. **El hombre lobo y su quiasmo.**

El monstruo, tanto en la narrativa literaria como en la audiovisual, responde, en palabras de Claramonte, a una pesadilla no resuelta, que al mismo tiempo interpela a una preocupación del ser humano. El monstruo es una amenaza, “es una figuración de relaciones susceptible de componer de un modo característico nuestra cohesión” (Claramonte, 2012, p. 120). Este planteamiento nos vale tanto para la creación de un monstruo como para su análisis, poniendo en juego o sacando a la luz sus excesos y sus defectos. Drácula y los vampiros , como monstruos aristocrático, “individualizados y temibles en su sola comparecencia. Capaces de organizar en torno a ellos la amenaza, esta desaparecería con su neutralización física” (*Ibidem*, p. 120) y tiene como necesidad matar. En Frankenstein, la preocupación se traslada a la inmortalidad y sus consecuencias, en otro sentido de la monstruosidad, Hyde se adentra en la diferencia entre nuestra máscara social y los instintos.

El hombre lobo, monstruo en el que nos vamos a detener, también representaría una pesadilla no resuelta, reflejada en la inquietud del ser humano por el límite de su animalidad. Son típicas, en lo cotidiano, las frases como "sacar el animal que llevas dentro", "el lobo con piel de cordero", "eres un animal", que expresan este límite entre lo "humano" y lo "inhumano". En el fondo, es descubrir la condición humana, siendo el hombre lobo la encarnación de la animalidad no controlada.

Lo singular de este monstruo para nuestra investigación es que no hay una obra literaria clara de referencia, como le ocurría a los anteriores monstruos, y que la imagen que nos hemos dado de él es una cristalización audiovisual que emerge del cine. Es cierto que

hay antecedentes en la literatura popular que podrían ser las primeras respuestas a esta animalidad no controlada. Dentro de la mitología griega, Licaón, por ejemplo, tras intentar engañar a los dioses dándoles carne humana es convertido en lobo y da origen de la palabra *licántropo*, o en los cuentos de *Caperucita roja* y *La bella y la bestia*, aunque en el primero es un lobo que anda a cuatro patas, no un hombre lobo, y en la último la bestia es más parecida a un felino. Quizá la referencia más clara sea la de los gurreros Berserker, que eran un cuerpo de élite vikingo, los cuales, estimulados por alucinógenos, avanzaban en el inicio de la batalla poseídos por una fuerza aparentemente sobrenatural y que arrasaban con todo. Estos guerreros se ataviaban con pieles de lobo o de oso y en algunos casos, tras la batalla, les costaba salir de su trance; de hecho, se dio la circunstancias de que, tras la retirada del pillaje de los pueblos vikingos, estos guerreros siguieran en su actitud salvaje, siendo desterrados y dando pie a la creación de leyendas en relación a estos "hombres lobo". También sabemos de casos reales de licantropía de personas que creían poderse transformar en lobo y de niños que han sido cuidados por estos. Todo este conjunto de procedencias han cristalizado en el cine, dentro de una iconografía que ya no puede dejar de relacionar a este monstruo con la luna, las balas de plata, la maldición y la enfermedad contagiosa por mordedura. La estética modal puede echar mano, como hace Claramonte con las transformaciones de los superhéroes, de la idea de *quiasmo* que maneja Merleau-Ponty, en un intento de modulación de los diferentes estados de la bestia. Este concepto "permite poner en juego la dualidad eludiendo el dualismo" (Claramonte, 2016, p. 250), donde se produce una contradicción que no excluye, desdoblando en lugar de suprimir. A los superhéroes y monstruos que sufren una metamorfosis les "define el *modo de relación* mediante el que ponen en juego su propio quiasmo" (*Ibidem*, p. 250). Lo que interesa, por ejemplo, en el cambio que provoca ponerse el traje a Peter Parker, es el *entre*, el tiempo en el que todavía no es spiderman, pero ya no es un simple estudiante. Este *entre* es el que nos interesa del hombre lobo, que vamos colocar dentro de lo que denominaremos el *quiasmo de la fatalidad*. Al hombre lobo le ocurre lo mismo que a Hulk, que no se transforma a voluntad, por lo tanto no domina la modulación de su quiasmo y esta sometido a la fatalidad de ciertos procesos. El licántropo no controla su quiasmo, no controla el momento de transformación, sus cambios son espontáneos, no son Voluntarios. Hulk depende de su ira y el hombre lobo de la luna.

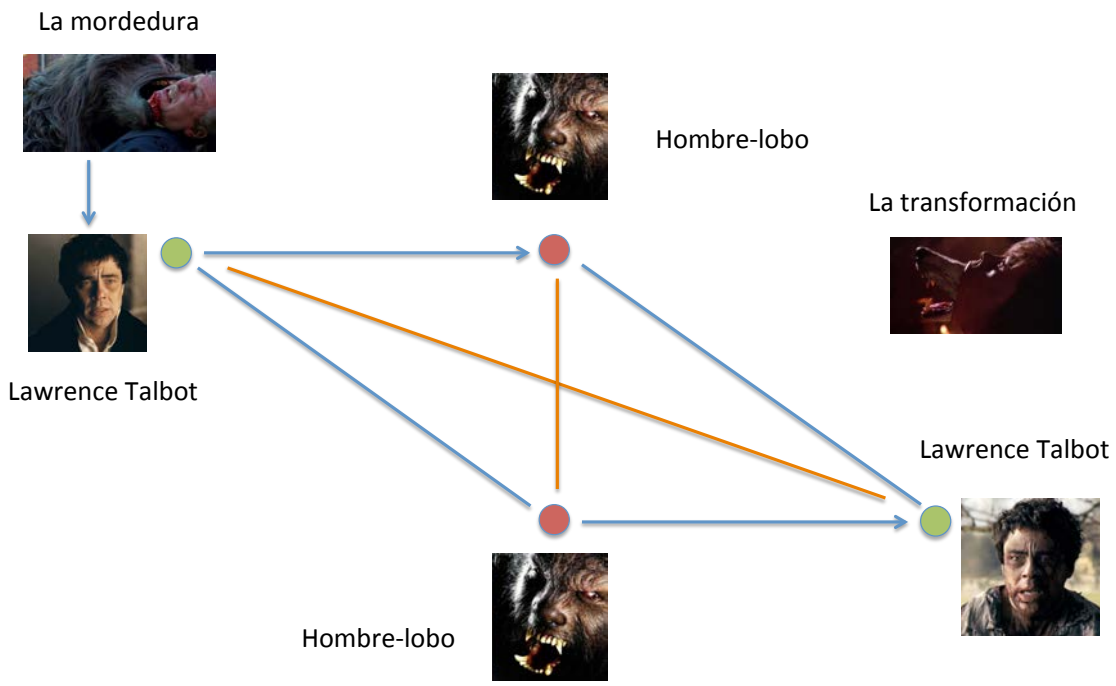

Figura 8. El *quiasmo de la fatalidad* y el *entre* (metamorfosis).

En el cine se ha cristalizado un repertorio de la transformación, balanceo que lleva al personaje de hombre a hombre lobo, porque en ningún caso es un lobo enteramente. El hombre representa la potencialidad de la fatalidad, lo racional, la cultura y el fenotipo. El hombre lobo por el contrario es la actualización de la fatalidad, la animalidad, la naturaleza y el genotipo. En las películas se hace especialmente interesante la secuencia de transformación, el momento del cambio, de hecho, son las imágenes más esperadas. La metamorfosis, el cambio de ser humano a hombre lobo se parece mucho al juego de *ser humano entero* a ser *humano enteramente* de Lukács, el hombre pasa a ser hombre lobo, pero cuando vuelve a ser hombre ya no es el mismo hombre, de la misma forma que cundo vuelve a transformarse en hombre lobo también ha influido lo vivido como hombre.

En el cine, Disposicionalmente, la creación del personaje del hombre lobo se va colocando el énfasis en unos aspectos o en otros. Por ejemplo, en sagas como *Crepúsculo*[118] o *Underworld*[119], se explota la batalla entre licántropos y vampiros, pero en esta última se aporta un origen común que daría a las dos especies. Dentro de un

[118] Saga de cinco películas basadas en libros homónimos de Stephenie Meyer.
[119] Saga de cinco películas que empezó en 1997 y su última obra se ha estrenado en 2016.

desarrollo creativo se podría urdir una trama desde el repertorio berserker, dando un nuevo juego antropológico al personaje o dar nuevas dimensiones, nuevas posibilidades del personaje dentro de la creación que mantiene el rasgo de la transformación, eso es lo que se ha puesto en juego cuando se da la vuelta al género de terror y se traslada hacia la comedia. Esto ha sucedido en muchas ocasiones con el hombre lobo, un caso reciente es la española *Lobos de Arga* (Juan Martínez Moreno, 2011), que genera humor a través de la explotación de la idea de la España profunda, pero esto ya se inaugura por John Landis en 1981, a través del tono sarcástico de pardillos en ambiente rural de *Un hombre lobo americano en Londres*. Quizá el ejemplo de llevar el personaje del hombre lobo al lugar más paródico sea *Teen Wolf* (Rod Daniel, 1985), donde el desarrollo personal y el atractivo físico que da la transformación en licántropo a Scott Howard, un tímido adolescente interpretado por Michael J. Fox, se convierten en el efecto repetitivo de una sucesión de *gags*.

Si comparamos dos cristalizaciones concretas que retratan al hombre lobo, podemos darnos cuenta de la importancia, en estas películas, de dos temas que centran cada discurso audiovisual, pese a contar la misma historia. Me estoy refiriendo a *El hombre lobo* (George Waggner, 1941) y su remake *El hombre lobo* (Joe johston, 2010), de las cuales la primera lanza el mensaje de que cualquiera puede ser transformado en una bestia, lo cual se introduce en la idea de pesadilla no resuelta. Esto queda reflejado en *El hombre lobo* (1941) cuando se repite, recitado por varios personajes, el siguiente poema:

"Incluso un hombre que es puro de corazón
y pide gracias en cada oración;
Puede convertirse en un lobo,
cuando es atacado en un bello campo
durante la luna brillante de otoño”.

El largometraje más reciente, *El hombre lobo* (2010), hace hincapié en que matar al hombre lobo parece más fácil y justo que matar al hombre. De hecho en la muerte final del hombre lobo parece haberse mantenido fiel al amor de la protagonista. Al mismo tiempo en el remake se hace hincapié en el aspecto singular de matar a la bestia cuando se pronuncian estas palabras: "Dicen que matar a una bestia no es pecado, sólo si se

hace a un hombre, pero donde está el límite entre la bestia y el hombre". Siendo la misma historia cada una se pliega a los intereses dramáticos de la época, volviendo a mostrar un medio homogéneo situado.Otro aspecto relevante de la transformación es lo que Aristóteles denominaba la *anagnórisis, ese* momento del reconocimiento. El efecto de paso de la ignorancia al conocimiento, de nuestro monstruo cinematográfico, se da cuando muerto el hombre lobo se presenta el hombre o cuando herido el lobo muestra las heridas el hombre. Es muy interesante ver como el cine explota en estas películas dos tipos de *anagnórisis*, por un lado la del espectador, como la certificación en *El hombre lobo* (1941) de que el cíngaro era el lobo que había atacado al protagonista, situación que se da al descubrir su cuerpo inerte. Por otro lado una agnición que le ocurre a un personaje de la trama, como cuando la protagonista de *El hombre lobo* (2010) descubre que el hombre lobo es su amado.

En otro sentido nos interesa abarcar el hecho comunicativo y como se refleja su significado para el espectador en estas películas. Los animales pueden llegar a desarrollar un sistema de comunicación pero no a usar el lenguaje humano. El lenguaje es lo más propio del ser humano, de hecho nos sorprende cuando el cine hace uso de la figura retórica de la personificación y muestra a un animal en diálogo. Un ejemplo claro es el uso de Disney, pero la animación sigue manteniendo una distancia con la realidad, sin embargo, cuando vemos en el cine a un animal, en palabras de Lukács en su *ser-animal*, como sucede en *Babe, el cerdito valiente* (Chris Noonan, 1995), surge una especie de antropomorfización de los animales que pusiera al lenguaje por encima del aspecto físico en la escala de lo más humano. Esto ocurre claramente en la saga de *El planeta de los simios* (Franklin Schaffner, 1968), y en concreto en una secuencia de *El origen del planeta de los simios* (Rupert Wyatt, 2011), una de las últimas revisiones del tema, donde el mono Caesar pronuncia la palabra “No”. En las películas de terror de hombres lobo sucede el proceso contrario, para deshumanizarlo, el hombre lobo no habla cuando está transformado, pierde su humanidad. De forma similar, el animal se humaniza cuando habla.

Hasta ahora hemos hablado del hombre lobo y no de la mujer loba. El motivo es que en el cine los ejemplos, al contrario del caso de los vampiros, brillan por su ausencia, quedando patente esta parte de bestialidad sexual masculina que encarna a estos personajes. Existen escasos ejemplos de mujeres lobo, como la saga de *Ginger Snaps*

(John Fawcett, 2001), donde la licantropía se mezcla con el deseo sexual, pero es tratada como una especie de enfermedad, no como la fatalidad del hombre lobo. Quizá se necesite una repertorialidad femenina para dar nuevas posibilidades al desarrollo efectivo de este personaje, que refleja tan bien esa parte incontrolable que llevamos dentro y de la que tenemos que cuidarnos.

6.6. **El audiovisual como experiencia colectiva de construcción de autonomía. no sólo en el colegio aprende el "hombre".**

En este tiempo, hemos puesto en juego algunos proyectos prácticos como es la enseñanza de la comunicación y la alfabetización audiovisual para docentes, ya que en la escuela cada vez tienen mayor valor las pantallas en la práctica educativa y existe una gran inquietud por este medio en los claustros. Por otro lado, nos hemos querido embarcar en una acción pedagógica audiovisual con colectivos que hemos denominado como *no productivos*, que, como la infancia, no tuvieran que relacionar el uso del audiovisual con modos de producción concretos, sino que pudieran usar este medio para su necesidad de expresión. El colectivo elegido fue un grupo de mujeres de Leganés, cuyo media de edad era de 80 años. Estas dos experiencias nos han llevado a intervenir en el espacio pedagógico para la estimulación de propuestas hacia los docentes y en la creatividad fuera de los espacios tradicionales, hecho que ha provocado la emergencia de una nueva idea de autor que se pega al nuevo paradigma de *EmiRec*.

La "alfabetización audiovisual" para docentes, Dentro de un curso de posgrado en la UNED y de la asignatura "Comunicación Audiovisual y Educación"[120] en la URJC, nos ha invitado a una doble reflexión. Por un lado al uso de la categoría "alfabetización audiovisual" y por el otro a preguntarnos cuál es el camino que puede seguir este aprendizaje para el desarrollo docente de sus prácticas en el aula.

Para nosotros el punto de partida es el que defienden autores como Buckingham, cuando nos explican cómo, a partir de sus investigaciones, se deduce que en el aula se debe comenzar un análisis de la ideología y consecuencias del discurso audiovisual. Para que docente y educando empiecen a darse cuenta del funcionamiento de los

[120] El que escribe ha impartido esta asignatura en los grados de educación infantil y primaria de la URJC.

estereotipos, la “estética del poder” o los diferentes “tipos de realismos” (Buckingham 2005, p. 82).

Además de todo esto debemos tener en cuenta que el audiovisual es un referente de consumo entre adolescentes y jóvenes, siendo estos medios una fuente de construcción de identidad. Como han investigado García Jiménez, Catalina García y Cruz López (2016), en la actualidad, dispositivos audiovisuales como *YouTube* se convierten en parte de su experiencia cotidiana y conforman sus emociones, pero también son plataformas de aprendizaje, de desarrollo de su creatividad y de una práctica de relación horizontal con sus iguales. La realidad es que fenómenos como los *youtubers* nos descubren el cambio de paradigma, fundamental para comprender el estado de la cuestión. El audiovisual se ha convertido en una pieza fundamental para las relaciones humanas y los modos de consumo, esto está provocando nuevos modos de relación intersubjetivos y de aprendizaje. A todo esto tenemos que sumar la gran preocupación social que han creado las TIC, hecho que provoca, incluso, que la policía esté formando a la comunidad educativa en su uso y en los ciberdelitos. Existen nuevas formas de acoso escolar o de adultos hacia menores que se han introducido en el código penal. En los medios de comunicación ya aparecen habitualmente conceptos como *Ciberacoso*, *ciberbullying*, *grooming* o *sexting*. Lo que se pone de relevancia es que la “alfabetización audiovisual” ha puesto de acuerdo a los docentes y a las familias, sin olvidar la motivación que provoca en los adolescentes y juventud.

Por otro lado vemos que el camino que habría que recorrer, en dicha “alfabetización audiovisual” en el aula, se bifurca en tres vertientes: El uso de los medios y dispositivos audiovisuales por parte de los docentes, la “alfabetización audiovisual” de los educandos y la creación audiovisual dentro de la práctica pedagógica. Lo que se pretende es una visión completa de las capacidades del *EmiRec*, de sus derechos y de sus responsabilidades en un contesto comunicacional de conexión continua y de necesidad de respuesta inmediata. Este nuevo paradigma precisa de una reflexión consciente por parte de la comunidad educativa que pasa por poner en práctica, tras el análisis, los modos de hacer que se elaboren en el proceso de pensar los medios audiovisuales, de ahí la puesta en juego de la creación como cristalización de una reflexión ética.

Nuestra idea del audiovisual se hace cargo de la búsqueda de una práctica creativa para la vida, por lo cual buscamos nuevos colectivos no productivos, en el sentido de estar fuera del "adultocentrismo", y que no responden a la idea de un desarrollo pleno en el trabajo que está introducido en un modo de producción vigente, sino colectivos que puedan producir sus propios medios de creación al margen de no dominar los medios de producción. En este sentido surge la idea de trabajar la "alfabetización audiovisual" con un grupo de mujeres que mostrasen sus propias necesidades expresadas a través del audiovisual, y que en cierta forma el uso del audiovisual lo cubriera. Hablando con estas mujeres nos dimos cuenta de que su interés estaba en el pasado, de la misma manera que, en nuestra experiencia educativa, para la infancia lo relevante es el futuro y para el adulto el presente. Con lo cual nos parecía que en la creación audiovisual la infancia y la vejez se ocupan de lo importante y los adultos se preocupan por lo urgente, idea que ha ido saliendo en nuestros encuentros con diferentes tipos de alumnado. Este grupo de mujeres, en las conversaciones previas a la realización de su propio documental, nos contaron su añoranza por el cine folclórico de su infancia, hecho que nos hizo reconocer lo marcado que queda el ser humano por el audiovisual. Al mismo tiempo se colaban sus vidas en los relatos de infancia y nos dimos cuenta de que aparecían objetos que podían cristalizar historias que tenían necesidad de contar, y que el objeto se convertía en disparador de su oralidad. En este sentido, descubrimos en este grupo, cuyos miembros como mucho habían ido al colegio en su infancia, que había una facilidad para la expresión oral que entendemos como heredera de la cultura del boca a boca, facilidad que contrasta con la dificultad oral de alumnos y alumnas de la sociedad multipantalla que tenemos en la universidad.

Como es recurrente en nuestra pretensión creativa, les propusimos intentar hacer una película colectiva a través de un patrón que permitiera expresarse de forma sencilla dentro las capacidades, inteligencias y sensibilidades de estas mujeres. En asamblea decidimos utilizar los objetos, que cada una había elegido, como elementos estéticos, y al mismo tiempo escusas narrativas, para contar una historia de su vida. El patrón se resolvió con la grabación en una mesa de los objetos y con el relato a cámara de las participantes; un estilo crudo y sencillo que da valor al relato oral. Alguna de las protagonistas no quiso salir a cámara, de tal manera que sus relatos toman la fuerza y el misterio del anonimato, introduciendo un nuevo matiz a su creación. Esto nos hizo darnos cuenta de que el relato se hacía interesante por si mismo, pero que, al mismo

tiempo, estábamos creando una película necesaria, ya que lo que habíamos recogido formaba parte de voces que, de no quedar cristalizadas en el audiovisual, se perderían como lágrimas en la lluvia. Una caja se convierte en la historia de un padre que muere en un campo de concentración alemán, un reloj mágico que marcaba el día en el que se estaba se transforma en un instrumento de precisión de los cambios en la vida cotidiana o un dibujo de un carrito de helados nos transporta a una aventura de amor y juventud. Todas las historias que hemos reflejado tomaban un valor colectivo de una época que ya no existe, pero que forma parte de las vidas de las protagonistas de esta película. Esta obra se iba corrigiendo con las sugerencias de las participantes, de hecho al principio casi ninguna quería mostrar su rostro y decidieron sacar su voz en off, pero al ver la obra, la mayoría se convenció de que su imagen daba más riqueza a la película; se convirtieron en artistas, en creadoras, las cuales tenían cosas que decir; surgía un autoconocimiento de su valor como narradoras audiovisuales y, además, empezaban a preocuparse por cómo contarlo. Emerge un nuevo modo de relación a través de un medio hasta ese momento ajeno a ellas. Además apareció un tema inesperado, que consistió en que la película les conectaba de otra forma con sus familias, mostraban que todavía tenían una labor comunicativa que cumplir y que quedaba cristalizada en una obra artística. De nuevo surgió un sentimiento colectivo de creadoras, donde la obra supera a cada participante y donde cada una podía explicar su experiencia, pero comunicado en una idea de grupo.

La facilidad del manejo de los dispositivos y el uso de patrones sencillos ha provocado en esta experiencia que nos preguntemos por la posición del artista en nuestros días, ¿quiénes son los creadores actuales? De ahí que nos surja la idea de Lukács para el arte de la *responsabilidad social*, donde, como escriben Infranca y Vedda, "la acción humana nace de la síntesis entre intención y consecuencia, pero en este punto es importante el problema del conocimiento anticipado de las consecuencias posibles de la acción puesta en movimiento por la intención" (Infranca y Vedda, 2003, p. 17). Esto es reflejado por el filósofo húngaro cuando habla de la ideología del vanguardismo, que "tiene el hábito de considerar, sin ninguna crítica, que cualquier innovación cultural es indudablemente progresista y revolucionaria" (Lukács, 2003, p. 66). Esto nos ha llevado a provocar experiencias artísticas de *ser humano enteramente*, pensando en la consecuencia en el *ser humano entero*, en una intención lukacsiana de ética de las consecuencias en la creación de películas necesarias. Nos alejamos de un positivismo de

expresión artística que no tiene una previsión del sentido social que tomará cualquier obra. Esta experiencia nos ha llevado a intentar vivir acciones pedagógicas audiovisuales más allá de la escuela, donde los protagonistas son sujetos improductivos, que están fuera del modo de producción capitalista y que producen obras audiovisuales necesarias desde la autonomía. Un darse normas conscientes para salir de esa idea recogida por Marx, y que encabeza la *Estética* de Lukács, y que refiere que "no lo saben, pero lo hacen", fruto de la enajenación o la falta de conciencia.

La responsabilidad social se cruza con las funciones del audiovisual, de tal forma que en la mayoría de las propuestas audiovisuales que nos asaltan en la cotidianidad aparecen fines que se escapan de la mera experiencia estética o de información. Cada pieza audiovisual conforma diferentes funciones en su visionado. No tiene la misma intención la creación de un corto de ficción, de un *reality show*, de un anuncio o de un documental. Todos podemos descubrir que incluso el contenido audiovisual puede tener diferentes funciones para diferentes públicos, eso está muy claro en las campañas electorales, donde el discurso audiovisual no tiene el mismo significado para los simpatizantes que para los que dudan de su voto[121]. En este sentido analizaremos, con un ejemplo concreto de un formato, las posibles funciones del audiovisual y cómo en muchos casos se aleja del único objetivo estético que se le presupone. El caso al que nos referimos es el de la herramienta publicitaria denominada *branded content*. La idea es que una marca sea relacionada con contenidos sofisticados de gran calidad, de hecho la marca no es aparentemente la protagonista, sino el contenido, además de no ser invasiva. Un ejemplo muy claro es el del patrocinio de la caída libre de Felix Baumgartner en 2012 por parte de la marca Red Bull[122].

Aquí las funciones del evento, la publicidad, se diluyen en el contenido, pero sin dejar de influir en el consumidor. Una manera más sutil pero igual de eficiente e incluso, con el desgaste de los métodos tradicionales de publicidad, más efectiva. En este caso se usa la retransmisión de un acontecimiento, pero existen algunos ejemplos de creación audiovisual ligados a este modelo de publicidad. Fedex, la empresa de mensajería,

[121] Un caso reciente, muy interesante a nivel comunicacional, es el del cartel electoral de la formación electoral Podemos para la campaña nacional de 2019, en el cual se anunciaba la vuelta de Pablo Iglesias como líder, hecho que ha disparado las opiniones de lo que el cartel daba a entender. Pese a las posibles interpretaciones el cartel se retiró y fue considerado por la formación un error.
[122] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: http://www.dalealplay.es/videos/Naufrago-publicidad-Fedex_479012

produjo la película *Naufrago* (Robert Zemeckis, 2000), donde lo importante es la proyección mundial de la película, pero que lleva implícito la valoración de prestigio de la marca que lo patrocina. La marca forma parte del argumento, aunque no casualmente o a posteriori, sino a priori y como desencadenante del trama argumental. Es el grado más sofisticado de relacionar cine como arte o entretenimiento con una marca.

Para el análisis de cualquier pieza audiovisual que visionemos, creemos o analicemos es imprescindible apuntar a las funciones que cumple. No seremos críticos si no entendemos para que están hechas, y sobre todo cuando esconden sus verdaderas intenciones, que en la mayoría de los casos están más allá de la creación artística. Existe un ejemplo paradigmático en España, donde la publicidad, percatándose de las inquietudes sociales, pone en juego todas las dudas que están generando los nuevos dispositivos de comunicación respecto a las relaciones humanas, y que al mismo tiempo nos dan una referencia de la importancia de los afectos en nuestra sociedad. Nos referimos a la campaña de *branded content* titulada *Tenemos que vernos*, creada para Ruavieja, una marca de crema de Orujo, la cual usa el valor de la amistad como imagen de marca. Esta campaña se ha desarrollado en las navidades de 2017 y 2018 en sendos anuncios de carácter emocional, pero ya en las navidades de 2016 esta marca lanzó un spot con el título de *Comparte el secreto de la amistad*[123]. En dicho anuncio se proclamaba, por parte de una voz en off, mientras un grupo de amigos y amigas conversan, que "el secreto de la amistad es que entre amigos no hay secretos". Más directa al sistema límbico[124] es la siguiente campaña, *Tenemos que vernos*, que empezó con un anuncio (2017)[125] en el cual un hombre recordaba la amistad *fraterna*[126] con un antiguo amigo al cual explicaba en un mail lo importante que era su relación. Durante su escritura se daba cuenta de que lo que estaba comunicando debía decírselo "en persona", lo cual desembocaba en una visita sorpresa que acababa en una explosión de emoción lacrimógena: bomba publicitaria y viralidad. El siguiente *spot* de la campaña (2018)[127] pone en juego todo el repertorio audiovisual publicitario para convencernos

[123] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=HvQYoWS77Xc
[124] Parte del cerebro que regula, entre otras otros instintos, la personalidad, la conducta y las emociones.
[125] https://www.youtube.com/watch?v=kfP5d9WFA2k
[126] En la construcción de la idea de amistad, en muchas ocasiones, como explica Derrida (1998), no se tiene en cuenta la *sororidad*, amistad entre hermanas. Así la amistad como fraternidad, entre hermanos, se refleja como una cosa de hombres.
[127] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=MiXwBNiFM58

de la necesidad del *tête-à-tête*. Aunque las otras campañas tenían una intención de tomar la amistad como algo serio, en este caso recurren al formato documental para dar, incluso, un carácter científico. Pretenden mostrar un experimento en el cual parejas de amigos cuentan las veces que se ven al año, para, así, calcular el tiempo que les queda por verse en la vida y mostrar su reacción al decírselo. Además un psicólogo de prestigio mediático, Rafael Santiandreu, nos explica cómo funciona el cerebro humano en su negación de la muerte y qué consecuencias tiene en el uso de internet y del tiempo de la amistad "real". A todo esto, en una vuelta de tuerca, se suma que Ruavieja ha creado una herramienta que te permite descubrir el tiempo que te queda por pasar con tus amigos, lo cual genera una contradicción desde el momento en que para enterarnos del tiempo que perdemos en las redes sociales tengamos que usarlas. Aparte de que estemos de acuerdo o en desacuerdo con el mensaje de las campañas de Ruavieja, lo que sí está claro es que emerge una identificación del producto con el valor social de la amistad y la preocupación por el uso de las redes, traducido en una imagen que finaliza todos los *spots*: la de unos amigos o amigas compartiendo una copa de Crema Ruavieja. De nuevo el video se hace viral[128]. Con este ejemplo vemos como la amistad es un tema que nos asalta en la cotidianidad y que nos preocupa en su relación con las redes sociales, lo cual sirve de reclamo efectivo para la publicidad, creando, como plantea McLuhan (McLuhan, 2015) un *entorno* donde la amistad es necesaria, pero donde no aparece un *anti-entorno* que nos hace tomar conciencia de qué amistad queremos, solo explicándonos que internet impide el trato, haciéndonos caer en modos de hacer contingentes. Pero nos damos cuenta, también, de que, como explica Bauman, la relación "real" intersubjetiva occidental, es decir la "cosa real" se nos hace "pesada, lenta, inerte y complicada" (Bauman, 2003, p. 13). Sin embargo, las "relaciones virtuales" resolverían *a priori* esta ralentización con un continuo movimiento, ya que los modos de relación en las redes son "de fácil acceso y salida" (Bauman, 2003, p. 13), esto hace atractivos porque resuelven algunos conflictos, lo que no significa que no creen, con la construcción de un nuevo *entorno*, otros distintos. De hecho, esta campaña generó un debate en las redes sobre los pros y los contras del desarrollo tecnológico para las relaciones afectivas, desarrollando una batalla dialéctica entre apocalípticos e integrados, hecho que provocó la viralización de esta propuesta audiovisual.

[128] El 23 de Diciembre de 2018 tenía 13.036076 visualizaciones y 1.329 comentarios en YouTube (sin contar su recorrido en redes, en otras plataformas y las visitas en otros usuarios distintos de la marca).

A esta situación se suma que estamos rodeados de dispositivos audiovisuales que se relacionan con la creación audiovisual o el visionado: Los móviles, ordenadores, *tablets*,… Las nuevas pantallas son una realidad que ha introducido lo táctil y la comunicación creativa como algo cotidiano. Nos llegan mensajes en formato de vídeo donde un familiar nos felicita el cumpleaños, un pequeño de 8 años descubre una aplicación que le permite hacer *stop motion* o nos mandan un vídeo casero de alguien que en el otro extremo del mundo explica un conflicto bélico. El audiovisual nos rodea y para un educador es necesario conocer todos estos mecanismos y alternativas que generan currículos educativos paralelos. El conocimiento de las posibilidades permite al docente aprovecharse de ellas como elementos de aprendizaje, dar un nuevo modo de hacer a los alumnos y alumnas, para dar un ejemplo de lo que podemos llegar a contemplar como practicable frente a los usos no conscientes del medio audiovisual.

Vivimos en un momento de múltiples alternativas para visionar diferentes obras audiovisuales. Es muy importante conocer las nuevas plataformas de distribución y además saber seleccionar para no ahogarnos en un mar de infinitas posibilidades. Un uso consciente puede enriquecer nuestra mirada y educar nuestra sensibilidad hacia el audiovisual, estas alternativas permiten ponernos en juego de una manera autónoma y no regida por un mercado, que nos impone un solo modo de ver, un solo modo de relación para todos.

Lo primero que planteamos como idea es *no subestimar al ser humano en una sobrestimación de la tecnología*. Muchas veces los adultos nos enfrentamos a la tecnología con el miedo del desconocimiento, pero si algo tienen las tecnologías de la información y la comunicación es su intuitividad. Cada móvil tiene una cámara que posibilita hacer fotos y videos, cuyo dispositivo va almacenando nuestras visiones del mundo. Redescubrir la realidad que nos rodea puede ser un buen uso para estas herramientas de grabación y reproducción. Todos los ordenadores incorporan herramientas básicas de montaje de vídeo, ya sea el iMovie en Mac o Windows Movie Marker en PC. Lo importante es perder el miedo y, ante la duda, buscar tutoriales o foros, los cuales son las fuentes de conocimiento colectivo que a partir de ahora tendremos que utilizar. Además existe multitud de Software libre que también podemos manejar.

Por todo esto lo primero que tenemos que tener en cuenta, a la hora de valorar los dispositivos, es qué tipo de experiencia audiovisual voy a generar en el aula o como creador, y, en consecuencia, elegir los medios con que contar. La idea es definir si el uso del audiovisual va a ser como espectador, como creador o las dos cosas a la vez. Ahora existen multitud de posibilidades de visionar piezas audiovisuales que expliquen diversos temas, pero lo importante para nosotros es que el audiovisual sea un motor de la experiencia no un simple ilustrador. Pensando en el patrocinio de la caída libre de Felix Baumgartner en 2012 por parte de la marca Red Bull, el cual analizamos antes, nos parece que éste sería un buen punto de partida para, por ejemplo, una clase de la asignatura física. Se podría transversalmente ver cuál es la función del evento y si Red Bull es tan altruista como parece, y además analizar los récords que Baungartner consiguió, lo cual nos lleva irremediablemente a conocer los principios de la caída libre.

Cuando quiero crear, ya entran las herramientas de grabación y montaje. Muchas veces queremos hacer producciones de gran nivel artístico o profesional, pero a nosotros nos parece más fértil, como escribe el director Dziga Vertov, "unos films un poco defectuosos, pero en todo caso unos films necesarios, indispensables, unos films dirigidos hacia vida y exigidos por la vida" (Vertov, 2011, p. 195). Si hiciéramos una obra artística colectiva con chicos, por ejemplo, de 1º de bachillerato que se llamara "Mi lugar preferido del instituto", permitiría la expresión libre de los alumnos. La película podría componerse de la grabación autónoma del lugar elegido de cada miembro de la clase y un posterior ordenamiento de los planos en un programa de edición sencillo de los que hemos nombrado antes. Esta película exprimiría el tema de lo que me interesa de mi entorno y daría posibilidad para un posible debate posterior entre los participantes. Lo que importa de los dispositivos es lo que necesito: que el medio audiovisual sea una herramienta de conocimiento y expresión, no de creación de espectaculares films o de futuros cineastas. Cuando uno enseña pintura o literatura, las tecnologías que se utilizan, como libros, bolígrafos, lápices, láminas o pinceles, no son para crear pintores o escritores, sino para que estas materias formen parte de su educación e incluso sean parte de su experiencia vital. El audiovisual ya es parte de nuestra realidad cotidiana, demos un uso enriquecedor a sus dispositivos, la sencillez es un arma de gusto y práctica para hacer posible la creación. "Nada de fotografía bonita, nada de imágenes bonitas, sino imágenes y fotografía necesarias" (Bresson, 1997, p. 62). De este modo asistimos al nacimiento de nuevos autores que no están preocupados

por vender su obra, sino porque esta forme parte de su vida: la infancia, la adolescencia, los jubilados, todas las personas podemos ser un autor audiovisual, ahora el desarrollo del nuevo paradigma nos llevará a un uso para el enriquecimiento del ser humano o para su banalidad.

7. CONDICIONES DE LA INEFECTIVIDAD

Lo inefectivo, en términos de Claramonte, habla de los límites de lo efectivo en el *complexo* o el *paisaje* que emerge de los modos de relación en juego. Parte de una limitación externa del contexto en el que se dan dichos modos y la limitación propia o interna del *complexo* concreto, de tal forma que el proceso puede hacer desaparecer dicha efectividad dando paso a la inefectividad.

En el ámbito pedagógico se habla mucho del concepto *competencia*, el cual habilitaría un espacio necesario para el desarrollo pleno del educando en la sociedad. Este concepto en ocasiones encierra una trampa, ya que una competencia adquirida no tiene ningún significado de efectividad si no podemos ponerla en práctica. ¿De qué me sirve en la escuela la *competencia lingüística* si no hay un momento para la crítica? ¿De qué me sirve en la escuela la *competencia matemática* si no hay un espacio para la investigación libre? ¿De qué me sirve en la escuela la *competencia artística* si no hay una práctica creativa autónoma? Es como si las competencias existieran para ejercerlas fuera de la escuela o en el futuro, de tal forma que no son efectivas en el ámbito escolar, y dan pie a quedar fuera de contexto e incluso a ser un entrenamiento para no hacerlas efectivas tampoco fuera del ámbito pedagógico. En este sentido creemos que sería una herramienta más precisa utilizar el concepto, desarrollado por el economista indio Amartya Kumar Sen, de *capacidad*, donde los derechos se harían libertades reales. Las competencias, en este sentido, se convertirían en *capacidades* en el momento en el que se hicieran efectivas, interesándonos por si estas efectividades se dan en la escuela, en un sentido de libertad positiva (Sen, 1999). No solo porque exista la posibilidad se convierte esta en una libertad real, ya que los derechos son conquistados cuando se da una medio de relación que lo hace efectivo porque se da. En este sentido el concepto de *democracia* es vacío si no se da de sí, a lo cual se dan dos opciones: esperar a que se dé

en un impulso, en un ir hacia, o intentar conquistarlas y analizar donde está el límite de nuestra libertad. Forzar la máquina, desde el sentido que plantea Foucault, respecto a crear prácticas de libertad, puede convertirse en un herramienta para ajustar las efectividades. Lo que se consigue en el proyecto de "alfabetización audiovisual" supera el límite de la inefectividad al tomarse el proceso como una consecución de nuevas efectividades, no insistiendo continuamente en lo mismo.

No tiene mucha coherencia que el límite de la efectividad de las competencias se encuentre en el cercamiento escolar. En este sentido creemos que un proyecto de "alfabetización audiovisual" debe tener en cuenta que la creatividad debe ser efectiva, no un espacio donde la producción esté limitada por las intenciones e inquietudes de los adultos y, en el peor de los casos, donde las piezas audiovisuales acaban siendo hechas por estos. En este sentido, los niños tendrán que arriesgar y asumir su responsabilidad artística, animándoles a salir de su gineceo educativo y, como Aquiles, asumir la idea de que su obra artística tendrá consecuencias que afectarán a sus compañeros de creación y a las personas que se relacionen con su obra creativa. De la misma forma como espectadores también deberán tomar su libertad con la efectividad de la crítica.

También abordar lo inefectivo nos ayuda en dos sentidos: por un lado alude a lo que no se quiere llegar, nos marca los límites autoimpuestos, y por otro sirve de autoevaluación, ya que lo efectivo puede ser muy diferente de la que esperábamos. Si no queremos ser reproductivos podemos ver en este fin el límite de la creación y, desde este parámetro, evaluarla. Es como el niño que decidió llenar el tiempo de un *plano Lumière* con un penalti: su límite era la propia acción, todo lo que estaba fuera del lanzamiento no formaba parte de su fin, pero su evaluación hizo de la pieza una efectividad defectuosa, una inefectividad en el tratamiento del tiempo, ya que eran demasiados segundos para una expresión exacta. La obra había perdido la conectividad ya que no comunicaba lo que el niño pretendía. La escuela debe hacer efectiva la emergencia de la creación libre, y los docentes no deben poner trabas desde cánones arbitrarios que encasillen los resultados. En este sentido habría que tener claro cuál es el fin que se pretende con la creación audiovisual y el entendimiento de su lenguaje, un paso previo que en muchos casos no se tiene en cuenta al focalizar todo el proceso creativo en reproducir los modos de producción audiovisual capitalista.

Somos inefectivos en el sentido en el que no nos acoplamos con el modo de ser efectivo, por lo tanto nos malogramos. Esto es lo que pasa cuando la escuela actual, como plantea Raoul Vaneigem, tiene el mismo carácter repelente que la escuela del siglo XIX o el XX. Cuando el fin de la escuela es el acoplamiento en la sociedad capitalista, se produce un desacoplamiento en la misma escuela y la inefectividad se refleja en "perder esa vida exuberante, ávida de conocimientos y maravillas, que sería tan gozoso potenciar en lugar de esterilizarla" (Vaneigem, 2001), de tal forma que la escuela se convierte en lugar de inefectividad, por lo que no se ha dado dentro de sus muros y por lo que nunca se dará, colocando a los chicos en un desacoplamiento continuo, cuyo reflejo es claro en el alumnado de la película *La clase* (Laurent Cantet, 2008). No tiene sentido una escuela del asentimiento, donde el alumno no se siente tenido en cuenta, por lo que aceptar que la preparación para la sociedad no tiene relación con la alegría de vivir es pensar en un mundo del malestar, es pensar, en un mundo de muertos en vida, una especie de inefectividad que rodea a lo efectivo llamada desafección por la escuela o fracaso escolar.

7.1. **Audiovisual: Hall Bregg en el mundo de las nuevas tecnologías y el *medio homogéneo*.**

Para usar nuestros propios métodos intentaremos definir qué es lo que entendemos por audiovisual desde la búsqueda de lo efectivo a través de un fin. Cuando hablamos de *imaginación cristalizada*, pensamos en un proceso que acaba en una efectividad, que en nuestro caso se encarna en las películas que se provocan en el proyecto de "alfabetización audiovisual". Pero también la efectividad se esconde detrás de nuestra actitud ante el análisis de los límites de nuestra creación y de la sociedad en la que se sumerge esta. Es el presente, no el futuro. A veces las familias y educadores se sienten frente a la tecnología como Hall Bregg, el personaje del novelista ruso Stanislaw Lem (2005), que tras un viaje al espacio de 10 años a la velocidad de la luz , vuelve a la tierra cuando han pasado 127. Este cambio tecnológico tan vertiginoso nos ha llevado, como ya hemos explicado, desde las creaciones con el cuerpo de *Charlot prestamista* (Charlie Chaplin, 1916) a la creación de personajes virtuales de *Avatar* (2009) (Quintana, 2011). Si fuera sólo esto, la asimilación sería más sencilla, pero la incursión de internet en nuestras vidas nos permite visualizar estas películas, compartirlas, reeditarlas… De tal

forma que la generación analógica asiste a una situación mágica que nos asombra y nos cuesta comprender ante la mirada serena y de normalidad de los educandos. Este contexto, que no hemos vivido con el avance de otras tecnologías más periódicas como la del transporte, provoca un complejo que pertenece a los adultos, no a la infancia. Eso no quita que la realidad que estamos viviendo tenga sus particularidades, como la gran velocidad en los cambios. Si queremos que los educandos tengan las herramientas necesarias para su desarrollo como ciudadanos en la sociedad de la información, donde se multiplican las posibilidades, es necesario la implementación de un aprendizaje concreto.

Ya vivimos, como propone Miguel Ángel Ortiz, en la "sociedad multipantalla" (Ortiz, 2008). Estamos continuamente expuestos a imágenes que aparecen a nuestro alrededor sin previo aviso, sin posibilidad de controlar su aparición ante nosotros, dentro y fuera del ámbito familiar y educativo. Atrás quedan los tiempos en que sólo recibíamos imágenes en movimiento a través del cine y de un par de cadenas de televisión. Nuestra cotidianidad está llena de nuevos mensajes audiovisuales: televisión, cine, telefonía móvil, videojuegos, pantallas en espacios públicos con publicidad, mensajes institucionales (metros, aeropuertos, farmacias, bancos…) e internet, donde hallamos los medios de comunicación online y todo tipo de propuestas audiovisuales (vídeos domésticos, profesionales, películas, series, videoclips, publicidad, animación, juegos...). Parece, de este modo, que se hacen necesarias alternativas que no reproduzcan los modelos comerciales, cuyo criterio es el mercado, para que no cumplan una sola función audiovisual. Si la infancia sólo se nutre del discurso de homogenización, no les estamos dando las oportunidades que se merecen. Hay que desentrañar los trucos de la *disneylandización*, que desdramatizan y homogenizan los discursos audiovisuales, aplicando, por ejemplo, una colocación en el pasado valores del presente, de tal forma que el cine de animación los cristaliza de forma permanente. De este modo se hace necesario abrir el abanico de posibilidades a la infancia para generar una elección reflexionada.

Los medios audiovisuales han generado un cambio antropológico, ya que proponen modifican y naturalizan formas de consumo, valores, comportamientos y modelos sociales. Esta nueva realidad ha provocado un interés creciente por el audiovisual en ámbitos educativos e introduce un concepto en los espacios pedagógicos: *alfabetización*

en los medios. Una idea entendida desde la educación integral, donde la formación del ciudadano en su realidad hace necesario el aprendizaje en un uso responsable. Este interés cada vez aparece en edades más tempranas y parece normal, al saberse que en 2008 más de un 25% de la audiencia de los diferentes medios eran niñas y niños (Ortiz, 2008). La infancia se ha convertido en un objetivo de mercado. Han pasado de proyectos de ciudadanos a consumidores, con una posición clara dentro de las estrategias de marketing. El niño actual juega menos, pasa más tiempo estudiando y mucho más comprando. Además contamos con que, sin tener en cuenta otros dispositivos de piezas audiovisuales, la media de horas ante el televisor de los niños españoles es de 3 y media diarias, convirtiéndose en la primera opción de ocio. La televisión ha conseguido que, ya en 2008, el 30 % de los niños españoles lo primero que hicieran cuando llegaban a su casa fuera conectarla (Ortiz, 2008). La nueva generación de la sociedad multipantalla ha cambiado sus hábitos sociales a través de las nuevas tecnologías. Ante este bombardeo de mensajes audiovisuales el ciudadano tiene como arma imprescindible la educación. También parece coherente que se reclamen productos que respeten los derechos del niño. Aquí aparece un espacio para la búsqueda y la creación de alternativas a los modelos creados por el mercado. En nuestra sociedad se ha hecho evidente que, desde una pedagogía cultural, los medios de comunicación generan un "currículum paralelo". Este Currículum, como plantea Aquilina Fueyo Gutiérrez, "se difunde por mecanismos variados que van desde la televisión hasta los medios de entretenimiento, pasando por los contenidos que vehicula Internet. Los contenidos del currículum paralelo pueden parecer triviales, pero sus posibilidades de penetración son enormes" (Fueyo, 2011). Por lo tanto estamos ante la necesidad de una alfabetización crítica y alternativa donde se nos dote de "herramientas básicas para manejar autónomamente y con conciencia crítica la información y la cultura" (Fueyo, 2011).

Los productos audiovisuales de *mainstream* tienen, en los conceptos de Esteban Torres Lana, un *discurso de audiencia* (Torres, 2008) que consiste en ser rápido, fácil y turbador. Su mensaje está dirigido hacia la persuasión, pero no mueven al espectador desde la razón (desde el diálogo, el debate, la explicación, la convicción, la argumentación...), sino que apelan a nuestro lado emocional (perturbación, impresión...) cuando no, a nuestros instintos más esenciales (sexual, violencia, supervivencia...). "Buscar la emoción a cualquier precio equivale a impedir la razón a cualquier precio"

(Gracía Espinosa, 1996). Se ha producido un cambio antropológico que ha creado un espectador más sensible a la persuasión mediática que a la personal. Estos contenidos no se plantean desde el que educa sino desde el que vende. Pretenden, a través de la industria cultural, dirigir nuestra elección. Emerge un espacio de aprendizaje donde Henry A. Giroux ve como "la cultura comercial reemplaza a la cultura social y el lenguaje de mercado sustituye al lenguaje de la democracia, el consumismo aparece como la única opción de ciudadanía a disposición de los niños" (Giroux, 2001. p. 34). Marcela Croce en la misma línea describe como "la seducción de las imágenes, las facilidades de una alfabética que requiere muy poco esfuerzo de descodificación inmediata (aunque ésta se decida casi siempre por lo puramente superficial) favorece la elección" (Croce, 2008, p.17). La batalla que tiene que librar la escuela, con el uso de los medios que impone el sistema de mercado, es la de crear un discurso crítico alternativo que desarticule los mecanismos de seducción que no permiten la reflexión ante el *discurso de audiencia*.

Queda claro que nos encontramos en un momento donde el nivel de mensajes y dispositivos audiovisuales se ha multiplicado vertiginosamente, sin mucho tiempo para la reflexión en torno al bombardeo de imágenes y sonidos que nos rodea. Las nuevas pantallas se han impuesto con naturalidad en lo cotidiano. Nosotros queremos ir desde esta frontera difusa de definición que provoca la tecnología hacia una serie de características que acotarían un audiovisual centrado en la autonomía creativa. Para ello hemos partido del concepto de *medio homogéneo* de Lukàcs.

Una de las características que destaca Lukàcs del cine es el valor que toman sus imágenes como "fantásticas" (Lukács, 1973). El cine nos permite poder pensar contrafactuales, mundos por venir. Adrián Cangi nos acerca a un concepto del audiovisual donde "el cine es potencia en un tiempo de miseria" […] "En él *todo es posible:* esta es la intuición del mundo del cine" (Cangi, 2012, p. 37). Además Lukàcs también apela a una mirada del espectador infantil e irresponsable que observe sin prejuicios hacia lo fantástico. Esto nos lleva a la relación del cine y los niños, dos polos que se atraen como infancia y autonomía. Descubre una duda particular hacia los ritmos vertiginosos que no dejan percibir el lenguaje audiovisual, que no permiten asimilarlo. El audiovisual debe respetar al espectador como ser reflexivo en un acto de conocimiento. No parece que la tónica mercantilista del cine actual se dirija por ese

camino, incluso que aumenten las velocidades del discurso. David Borwell plantea una *continuidad intensificada*, la cual "ha hecho que la narración se vuelva evidente" (Bordwell, 2004, p. 22) y no permita una autonomía de interpretación como espectador. En esta *sociedad del espectáculo,* el cine se convierte en mercancía: "tal es la utilidad *de la mercancía* que se basta a sí misma; tal es, para el consumidor, la efusión religiosa hacia la libertad soberana de la mercancía" (Debord, 2008, p. 68). El audiovisual sobre el que queremos marcar las fronteras no se dirige a un arte que "predestinado a ser típicamente popular se hunde constantemente en lo meramente agradable, y hasta en lo chapucero y cursi" (Lukács, 1967, Vol. IV, p. 207), por el contrario se dirige a un arte autónomo. De este modo, se nos hace útil el concepto de *medio homogéneo* de Lukàcs. Partimos de que la forma de aprehensión de la realidad concreta del audiovisual provoca que "lo vivo de la naturaleza reciba forma artística: el murmullo del agua, el viento entre los árboles, el silencio de la puesta de sol y el bramido de una tormenta como procesos naturales se convierten en arte" (Lukács, 1973, p. 73) . Todo lo que nos rodea es susceptible de transformación en arte, con lo cual el audiovisual es una herramienta artística desde lo cotidiano. Su carácter fantástico del que ya hemos hablado, le da un claro valor de transformación, dispositivo ideal en manos de la infancia. El *medio homogéneo* no permite la finalidad práctica inmediata, de tal forma que se pueda manifestar como experiencia estética[129]. Huir de los intereses mercantilistas en el cine en un esfuerzo por ver el cine como arte se convierte en una necesidad, esfuerzo que Alain Bergala avala y ha incorporado a sus propuestas pedagógicas de incursión del audiovisual en las escuelas (Bergala, 2007) y que Trabenco recoge para su proyecto. La experiencia creativa también debe ser abierta, en el sentido de pluralidad que permita diferentes subjetividades, diferentes cosmogonías. La infancia debe generar un gesto creador dentro de los parámetros que fija el *medio homogéneo* con los diferentes *modos de hacer*[130]. Estos distintos comportamientos artísticos, que Adorno quería ver traducidos en experiencias estéticas, Lukàcs, en sus precisos análisis sobre el cine, los llamará *unidades tonales emocionales* (Lukács, 1967, Vol. IV, p. 161). El gesto comportamental del creador se traduce como la obra de arte, en este caso las propuestas audiovisuales. El cine para Lukàcs es un reflejo de la realidad dada, una representación

[129] Conecta con la idea de Kant de que el gusto por lo bello es desinteresado.

[130] Esto enlaza con la idea de Aristóteles cuando escribe que "Las artes imitativas se diferencian por tres aspectos: por los medios, por los objetos y por el modo" (Aristóteles, 1999, Pág. 69)Los medios serían los que limitan, el objeto de lo que se habla y los modos lo que incorpora la creatividad, la subjetividad. Parece una relación entre lo posible, lo necesario y lo efectivo. Como si a Aristóteles para su teoría del arte se le quedaran cortos los conceptos de *potencia* y *acto*.

que denomina *refiguración* de la realidad. Esto en sí no tiene nada de estético, su valor estético hay que buscarlo en otras características a las que ésta se puede sumar. Sus posibilidades de *desantropomorfización* podrían estar dadas en recursos como la cámara lenta o la marcha atrás del movimiento de la imagen, efectos técnicos que ya hemos comprobado como practicable.

El cine ha ido acompañado tanto de su desarrollo técnico como del desarrollo del capitalismo, tiene un "génesis específicamente capitalista" (Lukács, 1967, Vol. IV, p. 176). Estas condiciones no se deben confundir con "la técnica artística que resulta del manejo estético de tales condiciones, de la trasposición de los resultados desantropomorfizadoramente conseguidos en la específica *mímesis* estética del arte de que se trate" (Lukács, 1967, Vol. IV, p. 177). A través de la técnica audiovisual se puede llegar a una forma y unos mecanismos concretos que permiten mostrar el mundo; así llegamos al *medio homogéneo* en el cine. El audiovisual puede tener dos reflejos de *refiguración*, haciéndolo de la realidad simplemente o una *refiguración* estética, siempre con un rango muy destacado de autenticidad, elemento esencial del *medio homogéneo* cinematográfico. Esta característica diferencia al cine de las demás artes, emergiendo en la toma de conciencia crítica del lenguaje audiovisual, tanto para su expresión como contemplación, y formando un fin pedagógico. El cine habla también del tiempo real, por tanto invita al creador a una proximidad con la vida cotidiana. Así "Las posibilidades y las limitaciones que encuentra aquí el *film* se basan ante todo en el particular valor tonal que puede desencadenar en el receptor la autenticidad de la refiguración fotográfica" (Lukács, 1967, Vol. IV, p. 199). Además, compartiendo con Lukàcs que el cine ha dado la oportunidad de la representación del *ser-infancia*, nos brinda una vuelta de tuerca ante la posibilidad de la autorepresentación a través de la creación, desde una "particular poesía de la niñez" (Lukács, 1967, Vol. IV, p. 188).

Pero no debemos olvidar que audiovisual no está solo ceñido al cine, ni siquiera a la televisión, dejando paso a una nueva relación con los medios de comunicación audiovisual dentro de un nuevo paradigma comunicacional transmedia, lo que denominaríamos el paso del cine al audiovisual. La aparición de nuevas tecnologías ha provocado un cambio en los lenguajes. En esta sección haremos un rastreo de esos posibles cambios y las funcionalidades a que responden.

La mercantilización de los procesos y efectividades audiovisuales hace que surjan nuevas formas de hacer, que vienen acompañadas de desarrollo de la sociedad de consumo. En tono bíblico podríamos decir que “al principio solo fue el cine”. Hasta la llegada de la televisión, luego de internet y los dispositivos audiovisuales cotidianos, el lenguaje audiovisual era el que se iba decantando en la experiencia estética que proporcionaba el cine. El cine, con sus liturgias de exhibición y sus gestos de producción propios, logró formar un lenguaje reconocible en unas formas concretas. Con la televisión aparecen nuevos formatos, que ya no responden a los mismos criterios creativos, y cuya función cada vez es más mercantilista: Publicidad, informativos, videoclips, concursos, *reality shows…*

Para ejemplificar el proceso de cambio actual nos gustaría hacer hincapié en la emergencia de un fenómeno social como es la irrupción, en el panorama audiovisual, de los youtubers. Es muy interesante pararse en su planteamiento audiovisual para que veamos su importancia social. No queremos detenernos en ningún youtuber en concreto, pero sí en características que se repiten generando un repertorio creativo propio. Cuando hablamos de un nuevo repertorio de formas, nos referimos a una serie de patrones de creación que combinados conforman una pieza audiovisual capaz de generar un sentido al que acoplarse el espectador, su *medio homogéneo*. En este caso una estética austera, e incluso a veces chapucera y kitsch, ha conseguido imponerse como un lenguaje reconocido. Algunos de estos vídeos, colgados en los canales personales creados en YouTube, parten de la inmediatez de comentar un hecho en el momento que se produce, por ejemplo una partida de un videojuego online. El éxito del mensaje estriba en la rapidez y sinceridad, en las ocurrencias que se van contando y, al mismo tiempo, la habilidad como jugador que se va apreciando en la imagen. Lo inmediato se toma como valor, no importando tanto la calidad de los vídeos como el ingenio verbal. Otros utilizan una cuidada postproducción audiovisual, pero el éxito no tiene una relación directa con la calidad de las piezas colgadas. Al principio los youtubers cortaban sus discursos para dejar solo los parlamentos que les interesaban de una toma continua, lo que se llama *Jump cut*. Esta técnica se ha consolidado, sumadas, en muchos casos, a postproducciones barrocas que buscan un efecto humorístico. El 16 de septiembre de 2016 un famoso youtuber llamado El Rubius, hace un vídeo con las características clásicas de estas piezas, explicando su persecución mediática. En una semana ya tenía

casi ocho millones de visitas. Así podemos entender la relevancia social de este fenómeno[131].

Es muy interesante descubrir como los youtubers son atractivos para edades cada vez más tempranas. En una clase de "Filosofía en la escuela", organizada por nosotros, con niños y niñas de 9 a 11años, se planteó descubrir cuáles eran sus héroes y qué valores reconocían en ellos. Para nuestra sorpresa, entre futbolistas y grupos musicales, ganaron por goleada los youtubers, el Rubius y Vegetta777. Los valores que destacaban de ellos era su valentía en dar opinión, creatividad o inteligencia. Realmente nos sorprendió la emergencia de estos "nuevos Aquiles", pero dentro de la sorpresa se encontraba que esta elección estaba argumentada, lo cual nos tiene que hacer pensar en cómo utilizar y entender el medio audiovisual en la red, de tal forma que no naveguemos desde la ignorancia. Esto es solo un ejemplo de los modos de hacer que ha traído la red, internet dijo hágase la luz… y los nuevos productos audiovisuales no dejaron de emerger.

7.2. **Los límites de lo efectivo**

El espacio concreto donde queremos ubicar esta autonomía a través del audiovisual es la escuela, aunque podríamos alargarlo hasta cualquier *comunidad de aprendizaje*, entendida como un colectivo que genera su propia experiencia de autonomía. La *escuela*, es otro concepto que queremos perfilar en sus líneas desenfocadas, ya que tiene algunas características especiales como institución. Indudablemente cuando hablamos de *escuela* nos referimos a la escuela pública, la cual es a la que tienen acceso todas los educandos en cualquier circunstancia y donde tiene sentido el proyecto de "alfabetización audiovisual". No creemos que favorezcan la autonomía para el procomún, las soluciones para una autonomía elitista, donde se forma solo un grupo de personas que se lo pueden permitir, de tal modo que se practique un cuadro ideológico previamente pactado. Para algunos autores como Althusser, la *escuela* se convierte en uno de los aparatos ideológicos del Estado, de tal forma que lo que enseña asegura el

[131] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=Ey4xU2lvwLQ

sometimiento a la ideología dominante. A partir de esta idea nos preguntamos: ¿Puede el audiovisual ser una herramienta que abra una brecha en este esquema? ¿Interesa a la escuela, como institución del Estado, una "alfabetización audiovisual"? Parece que en este modelo de escuela que plantea Althusser la autonomía no tendría mucha cabida, ya que enseñaría las "habilidades" que aseguraran "el sometimiento a la ideología dominante" (Althusser, 1988, p. 6). Se debería hacer presente para la autonomía un modelo abierto, ya que no existe "ningún aparato del Estado que disponga durante tantos años de una audiencia obligatoria" (Althusser, 1988, p. 20). En este sentido nos adentraríamos, no sólo en la alfabetización, sino en qué tipo de alfabetización. La clave sería hacer una enseñanza no reproductiva desde una práctica creativa. El tipo de escuela que permitiría la autonomía de sus alumnos iría más en la línea de enfrentarse al hombre unidimensional de Marcuse. Habría que plantearse si debemos tener una escuela que sea un fin o un medio. La escuela tiene que tener la posibilidad de redefinir sus necesidades, adaptadas a los que componen la escuela. "La autonomía exige condiciones en las que la escuela no puede basarse en una instrucción como si los niños se trataran de un ejército, tampoco se trata del *adiestramiento perfeccionado"* (Ranciere, 2002), que criticaba Joshep Jacotot[132]; se trata de llegar a aprender con la inteligencia propia. Parece que para este tipo de escuela el refuerzo de la dimensión artística permitiría una mayor libertad de expresión.

La escuela puede convertirse en un espacio de aprendizaje para la explotación y no para la democracia. El filósofo Javier Roiz, en una presentación de su libro *El mundo interno y la política* (2013), pensando el concepto de *sociedad vigilante*, en tono jocoso, comentó que "a los niños de tanto hacer dictados al final les gustan las dictaduras". Esta frase que puede parecer un chiste "ramoniano" encierra una realidad, ya que la escuela individualiza, examina para rendir cuentas, regula los [133]horarios de lo cotidiano, genera horas extras de actividades (actividades extraescolares o deberes) y un sinfín de elementos que se parecen mucho a la organización de la estructura laboral capitalista o a su aprendizaje. Esto nos acerca al concepto de *poder pastoral* y el análisis de las *tecnologías del yo* (2010) de Foucault. Este nos propone buscar una práctica, no para "liberar al individuo del Estado y las instituciones, sino liberarnos nosotros del Estado y

[132] Jacotot fue un pedagogo francés del siglo XIX que creo el método que lleva su nombre basándose en la capacidad de aprender de uno mismo.
[133] Referido a Ramón Gómez de la Serna.

del tipo de individualización que le es propio" (Foucault, 2010, p. 24). Nos invita a pensar que somos más libres de lo que creemos y que se pueden construir espacios de autonomía en lo cotidiano, *micropolíticas* que podrían surgir incluso en una escuela. Esto no significa que no haya coerción, sino que hay muchas ideas preestablecidas que pueden ser cambiadas, como los modelos de escuela que hemos comentado antes. El *deseo* deleuziano o las necesidades propias generan este espacio. Esto se pone en relación con modelos de aprendizaje, como el que antes explicamos de la *ética hacker* (Himanen, 2002). Hemos "heredado la tradición cristiana que convierte la renuncia de sí en principio de salvación" (Foucault, 2010, p. 54), a través de la inversión de los planteamientos grecorromanos "donde el conocimiento de sí se presentaba como consecuencia de la preocupación de sí" (*Ibidem*, p. 55). El gobierno de los adultos sobre la infancia supone cierta forma de racionalidad impuesta. Los colectivos deben conocerse si quieren saber cuáles son sus necesidades. El pastorado que domina la escuela capitalista es individualizador y ejerce un poder sobre su rebaño, en este caso el alumnado. Desde esta perspectiva cristiana que adopta el capitalismo, el docente es como una guía, como un salvador, y la obediencia una virtud. La autonomía se sustituye por una especie de mortificación, de "renuncia al mundo y a uno mismo, una especie de muerte diaria" (*Ibidem*, p. 116). El niño está de este modo sumergido en una dinámica más empresarial que de aprendizaje, el cual debería favorecerse por su estado natural de curiosidad. Nos parece interesante mirar desde estas perspectivas hacia experiencias anteriores en el ámbito de la escuela, ya que "la historia de las diversas formas de racionalidad resulta a veces más efectiva para quebrantar nuestras certidumbres y nuestro dogmatismo que la crítica abstracta" (*Ibidem*, p. 137). Los esfuerzos de la Institución de Libre Enseñanza de la II República[134] por generar autonomía entre su alumnado, frente a los intentos de promover una escuela conservadora y clasista, son un ejemplo de la conquista de espacios de libertad en la escuela. Para un análisis de este modelo habría que apuntar hacia las raíces de la racionalidad política y las instituciones ideológicas, apoyar la idea de que "en la vida y en el trabajo lo más interesante es convertirse en algo que no se era al principio" (*Ibidem*, p. 137). No hay que enseñar a la

[134] No tenemos espacio para desarrollar las múltiples experiencias que nos interesan, aunque sería bueno hacer una arqueología de todas éstas. Aun así por justicia debemos decir que existen varios modelos de escuela, actuales y experiencias pasadas, hacia las que mirar y en las que la autonomía es parte fundamental de sus planteamientos. Esto no implica que tengan que ser métodos cerrados, ya que cada escuela tiene que plantearse sus necesidades propias. Por poner algunos ejemplos podemos pensar tanto en la *pedagogía del oprimido* de Paulo Freire, las ideas de Freinet en torno a la enseñanza, el pensamiento de Joshep Jacotot puesto en primer plano por Jaques Rancière, la idea que propuso en Italia Rossellini de Educación integral o la "Escuela-laboratorio" de Jhon Dewey.

infancia lo que hay que hacer sino que dejarles claro que "son mucho más libres de lo que se sienten" (*Ibidem*, p. 143), enseñar a generar libertades posibles e invenciones futuras.

Como ya hemos hecho antes, y siguiendo el estudio de lo efectivo que plantea la estética modal, volvemos a fijarnos en un recurso fílmico, en este caso narrativo, para entender ese vínculo que se genera entre los repertorios y los límites del *paisaje* y que se definen por el medio homogéneo. Para ejemplificar estos planteamientos sería interesante utilizar una genealogía estética de un elemento concreto de la narrativa cinematográfica, que al ser un arte joven nos permite hacer un recorrido claro sobre el valor antropológico de los gestos fílmicos. Elegir un recurso narrativo, para así, entender como el cine naturaliza comportamientos y regula expectativas. Nos centraremos en la emergencia del beso en las películas, que ya tiene valor desde los orígenes del cine. El significado del beso en el cine cristaliza en la firma de un contrato, simboliza la fidelidad amorosa. Ni si quiera las relaciones sexuales o una boda, que se lo digan a Buster Keaton, refleja el vínculo romántico en la pantalla como lo hace el beso.

En relación a cómo van surgiendo los géneros o las propuestas de montaje, parece que el ser humano recurre a las mismas inquietudes narrativas. Así, el cine es un arte recurrente, que va dando vueltas de tuerca a los mismos intereses y de este modo avanza históricamente. Pensemos en una de las películas que Edison encargó rodar para su Kinetoscopio, ya en 1896, cuyo tema era un beso. *El beso*[135] de Edison podría ser un "protocine" romántico o como mínimo un recurso cinematográfico que ha llegado a ser seña de identidad del desarrollo del amor y de muchos finales del cine de Hollywood, además de haber desarrollado una sofisticación estética, que Alfred Hitchcock se encargó de mostrar en *Encadenados*[136] (1946) o en *Vértigo*[137] (1958).

El cine es un arte basado en la creación de expectativas, las cuales van cumpliéndose o concluyen defraudando al espectador, pero además las películas parten de una

[135] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=IUyTcpvTPu0
[136] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=yjy5WWgoyEE
[137] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=_Q8VhPT-VcM

secuencialidad para su desarrollo en el tiempo. De hecho, el espectador, pese a que lo que aparezca en la pantalla sea ilógico, siempre intenta buscar un hilo narrativo que le saque del laberinto de la incomprensión, siempre construye sentido. Esto permite a los realizadores jugar a crear expectativas, de tal forma que en su desarrollo, donde se van confirmando o no, permiten mantener al espectador interesado. Estas expectativas responden a patrones aprendidos que asumimos como naturales. El beso, como ya hemos comentado antes, sella el amor en el cine dentro de una normalización no discutida. Nicolas Provost es un vídeo-artista que juega con estas convenciones. Nos invita con sus piezas audiovisuales a descubrir cómo, en este deseo de secuencialidad que proporciona el cine, esperamos que culminen las acciones. Tiene un obra, titulada *The divers* (2006)[138], en la cual coloca a una actriz y un actor en un espacio típico de romanticismo, una terraza con fuegos artificiales al fondo, y los protagonistas juegan una suerte de acercamientos que no culmina, que irritan nuestra necesidad de que acaben besándose, lo cual no ocurre nunca. Esta tensión, sexual no resuelta en este caso, podría ser previsible si conocemos las investigaciones audiovisuales de Provost, pero aun así es el esquema que se repite en muchas películas. Los argumentos fílmicos en muchos casos construyen este deseo de que algo ocurra y, por tanto, se desarrolle de forma completa, pero esta forma en la que se desea que algo culmine está educada, ya que de otra manera no nos irritaría que no se besasen.

Esta expectación es muy típica en el caso de las películas de zombis, obras de género que responden a un repertorio de formas repetitivas, que los fans de este cine reconocen y quieren que se den[139] ; en donde siempre hay una secuencia en la cual un personaje se acerca a una ventana o a un lugar desde el que no ve lo que hay fuera, y donde el espectador sabe que puede aparecer de repente algún zombi. Siempre aparece, pero está montado de tal forma, alargando la secuencia hasta que el espectador se relaja, que, aunque lo sepas y sea un esquema repetido, te vuelve a dar un susto. Este es uno de los múltiples patrones reconocibles con los que el espectador es capaz de acoplarse una y otra vez. Un ejemplo paradigmático de este género, y de los casos que estamos explicando, es la película *El amanecer de los muertos* (Zack Snayder, 2004). En una de sus secuencias, la protagonista se queda encerrada en un baño y se despliega todo el

[138] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=767BM3ZOS_s
[139] Por ejemplo, el tono de estas películas no es de terror en muchos casos, sino de humor negro.

repertorio cinematográfico para crear la tensión en torno a la aparición o no del marido-zombi, metáfora interesante, que la persigue[140].

Estos esquemas de expectativas que nos hacen esperar un beso o la aparición de un zombi se relacionan directamente con las *unidades tonales emocionales* de Lukács y que podemos ver puestas en juego en cualquier película. Todos estos pequeños patrones conforman una película entera. De ahí, que podamos echar mano de este concepto de Lukács que nos facilita el entendimiento de cómo un film se compone de la relación de diferentes elementos, los cuales van combinándose en una continua complejidad para dar la obra cinematográfica: la *Unidad tonal emocional* respondería a la construcción de un plano, que a la vez se inserta en una secuencia, que al mismo tiempo compone la película y que por sí mismos tienen en cada nivel unidad. También podríamos elevar la película a una parte de la obra de un cineasta e incluso a esta obra incluirla en la sociedad con todo lo que eso implica. Como vemos una película forma parte de un modo de relación.

Lukács nos plantea que la estética del film surge de una suerte de "contrastes tonales que, desarrollados en el corte, en el montaje, en el ritmo o la velocidad, no son sino medios de dirigir al receptor para que pase de una tonalidad anímica a otra, dentro de la unidad tonal última que caracteriza el todo" (Lukács, 1967, Vol. IV, p. 198). Una película, un paisaje o el viento en las palmeras, nos da un tono emocional determinado al que podemos volver cuando queramos. Así en el cine cada pequeña *unidad tonal emocional* conformaría la *unidad tonal global* del film. Esto se ve muy claro, como ya hemos comentado, en *el beso* en el cine. En una secuencia de la película de Giuseppe Tornatore *Cinema Paradiso* (1988)[141], el protagonista, como ya hemos explicado antes, ve la proyección de todos los cortes de censura que había guardado su amigo proyeccionista, los cuales habían sido eliminados por su carga erótica. Aquí se ve como cuando cortamos una parte de una película se tiene la impresión de que vamos a manipular la *unidad tonal global* del film en su totalidad. En concreto, la censura católica pensaba que eliminando los momentos eróticos sería capaz de eliminar la libidinosidad de la película entera, hecho que dejaba completar a la imaginación del

[140] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=Hs9Gyfl1ROQ
[141] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=XFZqrcqKGhY

espectador que ya reconocía donde se había metido tijera, lo que en algunos casos haría la película más "pecaminosa", a ojos del censor, de lo que era en realidad. Todos esos besos, abrazos y pechos descubiertos, puestos en relación, se convierten en una *unidad tonal emocional* que se completa con las reacciones del protagonista. Esta secuencia da coherencia al resto de la película y completan su *unidad tonal global*.

A Lukács le gustaba poner como ejemplo de cineasta completo a Charles Chaplin, ya que explicaba los temas con la profundidad pertinente, pero sin perder la posibilidad de llegar a un público general. Veía como en *El Gran Dictador* (1940) exprimía el tema del poder despótico al máximo. El film estaba compuesto de diferentes *unidades tonales emocionales* que funcionaban en muchos casos por sí solas, como la secuencia del afeitado en la barbería del judío protagonista, pero que luego respondían a una *unidad tonal global* en la que se incluían todas las demás. El beso parece responder a este esquema, ya que forma parte fundamental de las narraciones, pero además genera un momento de intensificación de la atención, incluso, en muchos casos convirtiéndose en el clímax de una historia. En *Pretty Woman* (Garry Marshall, 1990) Vivian, interpretada por Julia Roberts, declara que un beso nunca está en venta, con lo cual se entiende en la película que una prostituta puede vender su cuerpo pero no el gesto genuino del amor. De hecho el momento cumbre del film es cuando ella encuentra dormido a su cliente, interpretado por Richard Gere, y le despierta con un beso[142], acción que invierte la postura tradicional del cuento de hadas, ya que el "príncipe" es despertado con un ósculo que sella su amor mas allá del negocio sexual en el que habían comenzado. Este famoso beso, cristaliza la identificación del este con el amor, acción que siempre se da en primer plano y que tiene a las bocas como punto de fuga logopático, una planificación que se lleva repitiendo desde los orígenes del cine.

También el beso se convierte en un momento en el que no pasa el tiempo, al contrario de la representación del acto amoroso, que se basa en dejar claro el devenir y que en muchas escenas se fundamenta técnicamente en la elipsis. El momento del ósculo es un congelado, es el tiempo del amor. En la película *Elena Undone* (Nicole Conn, 2010), las actrices Necar Zadegan y Traci Dinwiddie se dan el beso más largo del cine[143],

[142] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=-7LbWmJFqck
[143] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?time_continue=9&v=8dm8Tq_o8nY

pausando el tiempo en cerca de cuatro minutos, donde el devenir se concentra en sus bocas.

El beso de Judas, por ejemplo, se convierte en el gesto que delata a Jesús frente a los romanos, y que está perfectamente reflejado en la película de Rafael Gil, *El beso de Judas* (1954). Este largometraje, injustamente olvidado, da una visión de la pasión desde los ojos de Judas, sin verse la cara de Jesús hasta el final de la película. El momento del beso esta plasmado por un plano corto de la cara de Judas dando el beso y la voz de Cristo, como en el momento que define la traición, diciendo: "con un beso entregas al hijo del hombre". La sorpresa de Judas, interpretado por Rafael Rivelles, muestra las consecuencias del beso del que Jesús ya sabe que es el signo de la deslealtad, al mismo tiempo da muestras de la importancia de este simple gesto en la mitología cristiana, el cual se ha convertido en símbolo de la traición en general. A esta situación se le dará la vuelta en *El Padrino II* (Francis Ford Coppola, 1974), donde, ante la traición de Fredo, Michael le da un beso en la boca como marca de que será ejecutado[144]. Tras el beso, pronunciara las palabras que señalan la sentencia: "Sé que fuiste tú Fredo. Rompiste mi corazón". En el cine, el beso entre hombres recupera la tradición narrativa cristiana para convertirse en el gesto de la marca que presenta la deslealtad.

Hay dos películas que conectan el beso con la unión de las almas, en una clara expresión metafísica del amor: *Ghost* (Jerry Zucker, 1990) y Blade Runner 2049 (Denis Villenueve, 2017). Es curioso cómo estas dos películas relacionan la idea del beso con la esencia de los seres, la primera lo hace a través del alma entre humanos y la segunda nos interroga sobre la existencia tras los seres que el ser humano crea a través de la informática. En este caso, la ontología de un *olograma*, su imposibilidad de relación física con un humano y el intento de consumar una relación sexual. En el estreno de *Ghost* en España, el título de la película se acompañaba del subtítulo *Más allá del amor*, dando una dimensión espiritual al hecho amoroso y que, cuando hablamos del concepto del alma, la cual para Platón era una cárcel del cuerpo, se cristaliza en una secuencia[145] en la cual Sam Wheat, interpretado por Patrick Swayze, muerto y convertido en

[144] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=86EPGkimees
[145] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=0FdGaamBXVg

fantasma, ocupa el cuerpo de la médium Oda Mae Brown, interpretada por Whoopi Goldberg, para poder abrazar y besar a su mujer Molly Jensen, interpretada por Demi Moore. Partiendo de la idea de que el cine nos proporciona una nueva forma de mirar, nos adentramos en discusiones filosóficas que surgen de las secuencias fílmicas como disparadoras. El cine ayuda a tener un acercamiento logopático a los temas filosóficos y permite la apretura de nuevos diálogos. En esta secuencia podemos, a través de un beso, descubrir el imaginario sobre el alma que ha construido el cine, ya que tras el cierre de ojos de Molly el espectador ve lo que ella siente, porque en imagen se nos muestra a Sam, en lugar de a Oda, acariciándola y abrazándola al ritmo de *Times goes by so slowly*. En todo momento se juega, como en *Divers* de Provost, con la incertidumbre de cuándo se besarán, creando expectación sobre una relación lesbiana en la tierra y fantasmal en espíritu. En el fin de la secuencia, que acaba con la interrupción por una llamada a la puerta de la casa, da la impresión de que se besan, pero esto se da en un plano muy general y con la imposibilidad de una imagen clara que entorpece una columna. En el momento en el que Sam deja el cuerpo de Oda, vuelve a ser el espíritu que vemos los espectadores, pero que no ve Molly. Bergala nos anima a poner secuencias en relación, de tal forma que la efectividad que generan en sus propias obras pueden provocar nuevas posibilidades, puestas en contacto, fuera del origen funcional de su creación.

La secuencia que queremos relacionar con la posesión de Ghost es el momento de *Blade Runner 2049* en el cual K, el replicante que interpreta Ryan Gosling, contrata a una prostituta para que ocupe el espacio del *olograma* que le acompaña en su casa como compañera de vida, invitándonos a reflexionar sobre la vida interna de la inteligencia artificial, evocándose, al mismo tiempo, la idea del alma que necesita un cuerpo para las relaciones sexuales[146]. Cuando llega la prostituta, el *olograma* dice: “No pasa nada, ella es real para ti. Yo quiero ser real”, es decir, quiero encarnarme. El cine da valor ontológico a los seres y los objetos dentro de su medio homogéneo. La prostituta replica: “Vale, hagámoslo”. Las dos feminidades, la material y la *olográmica*, se sincronizan, en una suerte de imagen de imágenes de Galton o de sinónimos

[146] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=x3qfR8QMHwY

corporales[147], y el verbo se hace carne para el espectador y el protagonista. El *olograma* deja de hablar hasta la culminación de un beso, que, como en *Ghost*, colma las expectativas. El beso cristaliza, no solo la materialidad del "espíritu", sino la posibilidad del amor sin la materialidad, utilizando el cuerpo de otro, donde lo importante es el medio por el que se manifiesta lo inmaterial, forjando la idea contradictoria y romántica de que el amor está más allá de la carne, pero que se hace necesaria para su manifestación.

El beso que sella el amor puede esconderse y convertirse en el gesto de una elipsis, esto es lo que ocurre en lo que denominamos *el beso-no beso* en *Swin time* (1934) de George Stevens[148]. En esta secuencia, cuando Fred Astaire va a darle el beso esperado a Ginger Rogers, tras un rechazo anterior, una puerta se abre y nos deja fuera de campo el beso que culminaría la expectación que había creado. Cuando la puerta se vuelve a abrir y deja al descubierto a la pareja, Fred Astaire tiene los labios pintados ante la sorpresa del personaje que ha abierto la puerta, que con su sonrisa sella el triunfo del amor a través del ósculo. Un gesto tan pequeño que concentra significados muy difíciles de apartar del pensamiento del espectador, que hace efectivas evocaciones concretas que construyen el repertorio gestual del cine occidental. Así nos damos cuenta de que no cumplir las expectativas, o alargar su consumación, apela a la inefectividad, que refuerza el valor de lo que al final termina por confirmarse, una dialéctica de tonos que construyen la tonalidad total, en un juego de confirmación o no de dicha inefectividad.

7.3. **Sueños y utopía: el audiovisual en la escuela como proceso.**

Ahora quisiéramos acercarnos a la idea de utopía como un camino que construye hacia un fin, un camino en cierta forma hacia lo posible, pero que se pretende que acabe siendo efectivo, es decir, cristalizando en un modo de relación dado dentro un *paisaje*

[147] Wittgenstein ponía el ejemplo de las imágenes de Galton para dar una versión de los diferentes significados que se dan a la palabra *ética*. Este efecto fotográfico consistía "en tomar en la misma placa varias fotografías de rostros diferentes con el fin de obtener la imagen de los rasgos típicos que todos ellos compartían" (Wittgenstein, 1990, p. 34).
[148] Para un mayor entendimiento aportamos un link a la secuencia: https://www.youtube.com/watch?v=LxzRJmQ_CeM

concreto. La *krasis* definida por los clásicos, como plantea Claramonte, es lo efectivo que tras los cambios se va dando, con lo cual lo no caminado o lo que no se caminará se convierte en definición de lo inefectivo. La potencia de lo que somos está en lo inefectivo, que de actualizarse dejará de serlo; al mismo tiempo, lo que nunca seremos, lo que no se hará efectivo, es el reflejo de nuestra impotencia. Esto nos pone en una senda no determinista, donde la experiencia creativa es utópica en el sentido de irse dando, irse construyendo, navegando en la inefectividad pero con la única perspectiva de hacer que emerja aquello que se busca. las efectividades que serán más o menos oportunas para el fin que se esté buscando. Cuando la efectividad es plena es cuando se encarna el sueño. Existen en educación dos ideas que se cruzan, las cuales pueden ayudar a la argumentación y que nos permiten afrontar la inefectividad de los procesos de creación, por un lado la *necesidad* de la utopía para la escuela de Paulo Freire y por otro el uso de la imagen en el proyecto pedagógico concreto de la utopía literaria de Tommaso Campanella en el origen de la modernidad, desarrollada en *La ciudad del sol*.

Freire introduce en el pensamiento pedagógico la idea de *profecía* como pensar el mañana. El *profeta* del pedagogo brasileño "no es un viejo de barbas largas y blancas, de ojos abiertos y vivos, de cayado en la mano, poco preocupado por su vestidos, que discursea palabras alucinadas" (Freire, 2010, p. 130), sino que es alguien que domina el presente para dirigir el futuro. Es decir, desde la comprensión y el compromiso con el presente el profeta intenta hacer transformaciones en la realidad y adivinar las consecuencias de sus acciones. Se marca un camino desde la inefectividad hacia la efectividad, de hecho el profeta de Freire también podría adivinar la inefectividad futura, en tanto en cuanto la cristalización de la imaginación deja de tener vigencia, deja de ser. La parte de este planteamiento que más nos interesa es la que relaciona la profecía con el pensamiento utópico, capaz de denunciar el cómo se vive y de anunciar el cómo se podría vivir, en una señalización de nuevos fines. En este sentido se puede ver a los pequeños profetas del proyecto de audiovisuales sacando a la luz situaciones que quieren cambiar como la grabación de la chaqueta o mostrando con sus obras perspectivas desconocidas de lo que nos rodea. Aquí escuchamos la resonancia de la ética de la responsabilidad de Lúkács, que en este caso pone sobre los hombros de la esperanza todo modo de hacer tranformador, donde Freire pone la utopía.

Es necesario explicar que en la idea de utopía se incluye la inefectividad, ya que no es un anuncio determinista, sino abierto a las nuevas necesidades y a la imposibilidad durante el proceso. El creador audiovisual es un ser que interviene en el mundo, que cambia su contexto, que con sus obras genera nuevas miradas. La experiencia de la infancia creadora en la presentación de sus películas, ante sus familias, se convierte en la creación de nuevas miradas. El hecho de que sus obras no se basen en criterios reproductivos, provoca una mayor distancia de lo que se expresa que frente a los discursos audiovisuales más comunes en el universo de la infancia, lo cual hace emerger un movimiento de recolocación del espectador hacia la contemplación de una obra de arte, generando una actitud de comprensión. En la búsqueda de la utopía está, como escribe Freire, una "*vocación* para el cambio, para la intervención en el mundo, caracteriza al ser humano como proyecto" (Freire, 2010, p. 132). El *ser humano como proyecto* debe ser tenido en cuenta en la creación autónoma, en los procesos y en los fines de esta. Este ser humano es un ser de búsqueda y por tanto educable, ya que la esperanza de algo mejor, de nuevas efectividades, es lo propio de este. La educación es interpelada por el contexto, lo cual, en los términos de Freire, nos explica que tiene historicidad.

En una época en la que el audiovisual está presente a través de múltiples dispositivos, tanto en la posibilidad de visionado como de creación, la escuela no puede quedarse impasible ante lo que se da de por sí en la sociedad. La escuela no puede quedarse en una versión verbalista que ignora las opciones de búsqueda de conocimiento que provocan los nuevos medios. El audiovisual ayuda a reinventar el mundo y transformar los contextos, nos hace educables, algo muy diferente de adiestrables, ya que podemos elaborar nuevas realidades que no se nos han dado por naturaleza. Hacer películas es algo cultural, aunque la repetición de esquemas puede convertir la educación de la sensibilidad audiovisual en algo mecánico, en definitiva desprovisto de autonomía. El niño no aprende a dibujar coloreando, sino experimentado la búsqueda de formas a través de un lápiz, un papel y el contexto de realidad con el que chocan estos elementos. El Capitalismo impone la idea de que la utopía no tiene cabida en la escuela y se dirige más hacia la idea de un entrenamiento técnico, hacia la creación de genios o asalariados complacientes. Como ese niño al que Avito Carrascal, el personaje protagonista de *Amor y Pedagogía* (1984) de Unamuno, quería convertir en un genio, incluso antes de haberse pretendido con la mujer que consideraba adecuada para tal acción. El Infante

era tomado como la larva de hembra vulgar de abeja elegida al azar y cuidada por toda la colmena con delicadeza y "pedagogía abejil", con el fin de convertirla en una reina. El determinismo educativo choca con la utopía, de tal modo que la libertad creativa tiene poco valor, de ahí que las artes y la filosofía, paradigmas de la creación libre de ideas, cada vez tengan menos espacio en los planes de estudio españoles. La utopía se hace necesaria, en palabras de Freire, ya que "no es posible educar para la democracia, para la libertad, para la responsabilidad ética en la perspectiva de una concepción determinista de la historia" (Freire, 2010, p. 132).

La Utopía literaria renacentista nos da también una visión de cómo la profecía puede convertirse en herramienta creativa. Este género tiene dos vertientes interpretativas que pueden llegar a ser contradictorias: Por un lado plantea una situación ficticia que preserva la posibilidad de existencia de la utopía y de la hoguera inquisitorial, y por otro lado desarrolla un proyecto de futuro de lo que podría ser efectivo pero que aún no lo es. Paulo Freire se acerca al proyecto humanista renacentista cuando escribe que "la educación humanista es un proyecto utópico de los dominados y los oprimidos. Ambas implican la actividad de personas en una realidad social: en el primer caso, en el sentido de mantener el *estatu quo*; en el segundo, en una transformación radical del mundo del opresor" (Freire, 1990, 123).

La utopía y la escuela coinciden en la construcción de un ideal, las dos están en el mismo barco de actuación para crear una sociedad con un ser humano adaptado a ésta. Las dos están en la inefectividad de lo que se dará e incluso de lo que no será jamás. Toda utopía se acompaña de un sistema de aprendizaje que define tanto la forma de abordar el conocimiento como lo que es útil como contenido, estos dos elementos se definirán en función de a dónde se quiera conducir el modelo de sociedad que plantee dicha utopía. La sociedad en su concepción utópica tiene un fin último que se corresponde con un fin también del ser humano en ella, en función de este fin la educación tiene diferentes desarrollos prácticos. En Grecia por ejemplo el hombre es un ser político y su oficio ser virtuoso.

Todo lo que conforma el hecho educativo va a depender de diferentes factores como los métodos, el tipo de maestro, la ideología… En definitiva, la forma de ver el mundo que definen las utopías se traducen en modelos de escuela concretos que intentan conseguir

transmitir normas, ideales y valores que se ajusten a la sociedad utópica que se intente explicar. La filosofía siempre ha aportado modos diferentes de ver la educación, ya que la idea de una forma de vida implica en muchos casos la consecución de una doctrina educativa.

En *La ciudad del sol* las paredes y las cortinas democratizan el conocimiento, ya que son pintadas con motivos relacionados con la ciencia. "Después de los tres años, los niños aprenden la lengua y el alfabeto en los muros, caminando en cuatro manípulos y cuatro viejos les guían y enseñan, y después les hacen jugar y correr, para fortalecerlos" (Campanella, 2006, p. 147). Esta ciudad está construida en una montaña coronada por un templo dedicado al sol y a este van rodeándole diferentes murallas que concéntricamente evocan los movimientos de los planetas conocidos alrededor del sol. Las estrellas y sus movimientos, la tierra o las matemáticas están explicadas en las paredes para que todo el mundo las pueda ver. No solo se aprende ciencia, además existen explicaciones en la ciudad relacionadas con temas sociales. Por ejemplo, en el primer muro por "fuera está la carta de toda la tierra y después las tablas de toda la provincia con sus ritos y costumbres y leyes, y con los alfabetos" (*Ibidem,* p. 147). Esto expresa la idea del acceso al conocimiento a través de escuela pública, donde los contenidos no están en manos de una casta sacerdotal, como parecía antes, y que se parece mucho en su función al nuevo muro que ahora llamamos internet y al audiovisual como dispositivo de aprendizaje. De hecho campanella, como los utopistas Tomás Moro con *Utopía* (1516) o Joham Valentin Andreae con *Cristianópolis* (1619), se adelantan a Foucault o a la ética hacker, en una crítica del sistema monacal que imperaba en la Edad Media. Así, dan paso a un sistema abierto de conocimiento compartido por todos.

La apuesta por el muro es la apuesta por un nuevo dispositivo de gestión autónoma del conocimiento, de la misma forma que el audiovisual a través de sus imágenes se puede convertir en un dispositivo de libertad creativa. Las imágenes de *La ciudad del sol,* como las películas de los niños, pueden dar pie al debate y la construcción de un proceso cambiante hacia el conocimiento, un proceso en gerundio que va siendo por diferentes niveles de efectividad. En los muros de *La ciudad del Sol* el aprendizaje está situado por temas, por ejemplo, "en el cuarto, por dentro, están todas las suertes de aves pintadas y sus cualidades, tamaños y constumbres, y el fénix es realísima entre ellos. En

el de fuera están toda suerte de animales, reptiles, serpientes dragones, gusanos y los insectos, moscas tábanos, etc." (*Ibidem*, p. 144). Esto permite a cualquier habitante desplazarse al lugar adecuado para obtener sus respuestas y al mismo tiempo, aunque el autor no lo plantee, poder cuestionarlas con la experiencia, ya que el saber nos está en propiedad o custodiado por nadie. No solo la palabra es pública sino que los dibujos se convierten en otra tecnología de comunicación. Se construye parte de una tradición que ha entendido la plaza pública como el lugar de conocimiento transparente donde se juntan todos los habitantes. Roma ya tenía la Ley de las XII tablas expuestas en el foro, aunque hay un antecedente más curioso aún, es el caso de Diógenes de Enoanda que, como explica Michel Onfray, mando en 120 d. C. hacer un muro, "un soporte elaborado, pensado y construido a modo de un papiro desplegado en varias columnas" (Onfray, 2008, p. 286), en donde se pudiera presentar ante el caminante el saber epicúreo, el cual le acercaría a la razón y no al embrutecimiento. No sabemos si Campanella conocía el caso, pero si podemos ver como una corriente de pensamiento se desplaza a lo largo de la historia reclamando un lugar público y el uso de la imagen para el conocimiento y la educación.

Los modos de relación que se dan a través de la expresión pública del conocimiento dan una nueva visión sobre este mismo. Las investigaciones que, con todo tipo de funciones, se dan en el proyecto de "alfabetización audiovisual" en Trabenco, por parte de los educandos, siguen la idea de *La ciudad del sol* en el sentido de que la comunidad, en este caso educativa, da cuenta de los resultados, tanto en su participación en el proyecto como en las proyecciones y explicaciones en común. Esta idea se vuelve a recuperar cuando se propone la experiencia de cine en el muro, donde la comunidad ve la obra, el proceso y además queda cristalizada en la pared; es decir, que se incluye en su contexto. De hecho en el proceso de entender lo que ha ocurrido en la pared pintada, en relación con la proyección de las películas en comunidad, se empieza a participar del proceso de dinamización de las imágenes y del hecho de la expresión libre. Del mismo modo que cuando se contempla una serie de los artistas Alto, Hyuro o Blu en la pared, se genera un proceso de creación en la mente y se da la relevancia pertinente. Lo inefectivo marca los límites de lo efectivo, en muchos casos desde la organización del espacio, y el propio *paisaje* que organiza los modos de relación nos plantea un límite en el cual el que no se adapta queda, como diría Claramonte de los protagonistas de los *Western*,

desacoplado. Pero se puede modificar los aparentes límites, en este caso del *paisaje-escuela*, para hacer efectivo un modo de relación y practicables nuevas formas de expresividad artística que no le son presumidas a este espacio pedagógico. Como ya hemos explicado las dos experiencias que surgieron del cine en el muro hicieron emerger los modos de relación que permitían acoplar la espontaneidad, la alegría, la técnica, la creatividad e incluso la solidaridad entre pares para la ejecución de las obras.

8. CONCLUSIÓN: UN NUEVO ORDEN SOCIAL EN LO COTIDIANO, EL "PARACOSCOMOS AUDIOVISUAL".

En el transcurso de esta investigación, nos hemos dado cuenta de que para el aprendizaje y el análisis del audiovisual deberíamos atender al recorrido modal completo, el cual pasaría por una reflexión de todos los modos para poner en juego una "alfabetización audiovisual" desde la estética modal, siempre viendo el medio audiovisual o el cine como una herramienta para la vida, en resumen, el análisis y el aprendizaje fílmico nos debe acercar como escribía Rossellini, al "único oficio que deberíamos adquirir: el oficio de hombre"[149] (Rossellini, 2001, p. 100).

Puede parecer que todo nuestro texto fuera encaminado hacia el cuestionamiento del modelo educativo actual, pero como diría Groucho, en realidad es así. Al mismo tiempo hemos empezado por el modo de lo efectivo para mostrar que se puede crear un *paisaje* pedagógico donde la educación de la sensibilidad fílmica y el análisis crítico del audiovisual sea un elemento fundamental, con repertorios creativos propios y que hace practicable la autonomía. Nos hemos dado cuenta de que hay una confusión de interpretación de la idea de Dewey de ver el espacio de reflexión y aprendizaje como una *minisociedad* de desarrollo de ciudadanos para una vida democrática, donde el cine nos acompañaría con su nueva belleza, con su modo de ver el mundo. El error vendría de una confusión entre el término *democracia* y *capitalismo.* En general, cuando se enseña o se reflexiona sobre el audiovisual, como ya vimos desde Vigotsky y el modelo hacker de aprendizaje, no se da un modo de hacer abierto, sino que emerge un modelo

[149] El director italiano intento generar una didáctica a través del rodaje de varias películas para contribuir a la educación integral. En este libro desarrolla todo su pensamiento pedagógico.

heredado de ese capitalismo que explica Weber y que se transforma en el poder monacal que Foucault saca a la luz. Evaluamos necesario un modelo como el desarrollado en el proyecto de “alfabetización audiovisual” que hemos presentado, que sea generativo y que pueda extenderse a otros colectivos. La competencia audiovisual que no la competitividad, o mejor en términos de Sen, la *capacidad*, es el objetivo de la alfabetización y el análisis para un uso del audiovisual en la vida, para las relaciones sociales que generamos en lo colectivo.

Como explica Rodari con la historia del abuelo de Lenin (Rodari, 2007), es necesario poner esos *banquitos audiovisuales*, para que los alumnos y las alumnas liberen su potencial imaginativo, independientemente de la edad, y puedan entender y expresarse a través de la imagen y el sonido. También aparece el “error” como elemento creativo, no como motivo de castigo, provocando cambios en nuestras propuestas que enriquezcan las creaciones y la actitud crítica hacia el medio. "En todo error, se encuentra la posibilidad de una historia" (Rodari, 2007, p. 53). No se deben calificar las obras, se revisan colectivamente, porque no se busca la maestría técnica sino que el medio audiovisual sea para los educandos un espacio de expresión y comunicación. La evaluación y el análisis de las obras se convierte en un acto de aprendizaje colectivo. Pensamos en un espacio de reflexión audiovisual donde el espectador y el creador "ya no se encuentra como un *consumidor* de cultura y de valores, sino como un creador y productor de valores y de cultura" (Rodari, 2007, p. 239). Para todo esto el colectivo necesita ser un sistema *autopoético* y *autotélico*, por eso surge la aparición de una organización asamblearia que permite la expresión colectiva. Todo este planteamiento cambia los modos de relación, generando un *paracosmos modal* en lo cotidiano donde los *EmiRec* se relacionan de forma democrática. Este desplazamiento del gesto de análisis y creación fílmica hacia un espacio democrático y participativo, nos ha llevado en el taller de alfabetización a una actitud de *resiliencia*, que es la clave para que emerja una resistencia a los factores más permeables de la sociedad de consumo. Trabenco, en nuestro ejemplo concreto, se convierte en un ecosistema que se transforma en la búsqueda de mayor conectividad y potencia, se podría definir desde un planteamiento ecologista como un ecosistema panárquico.

Recogemos de lo observado cómo se parte de una *deconstrucción* en el análisis del lenguaje audiovisual, para pasar a la producción en una fase de *experimentación*, a

continuación aparece la *sistematización* en un repertorio y finalmente se entraría en la *informalización*, donde ya desarrollan de forma natural y lo incorporan a su cotidianeidad. Como plantean los ecologistas, tras el recuerdo volveríamos a empezar con la revuelta, *revolt* and *remember*, pasando por todo el ciclo modal. En el desarrollo del proyecto de "alfabetización audiovisual", cada año se mantiene una actitud que permita que la creación no se haga reproductiva de los modos de producción y consumo imperantes, *banalizadores* de la expresión artística. De este modo reivindicamos la figura del sujeto de aprendizaje audiovisual como subversiva e iniciadora de cambios en los modos de relación. La infancia de Kiarostami, Hukleberry Finn, Jim Hawkins o de Albert Lamorise provocan el cambio en la sociedad dentro de la literatura y de las películas. Los educandos de nuestra experiencia docente son parte del cambio en la sociedad, ellos son los que trasladan *el paracosmos modal* a las casas de sus familias y a su entorno, fortaleciendo el colectivo en esa parte viral, necesaria de los procesos democráticos que se producen en las micropolíticas que emergen en las acciones pedagógicas y creativas.

Desde la tesis foucaultiana de la racionalidad impuesta, el proyecto de "alfabetización audiovisual" parece milagroso, en muchos casos, no en un sentido de admiración sino como algo inexplicable, en definitiva imposible. El taller de audiovisuales es solicitado por muchas familias y docentes por ser necesario, posible y efectivo. Esto nos debe hacer reflexionar en dos sentidos: por un lado los colectivos pueden crear sus modos de relación propios, ellos son los que hacen efectivos sus repertorios y disposiciones. La enseñanza pública debería tener en cuenta esta opción de la organización de las comunidades educativas. Como diría Foucault hay que hacer emerger la libertad en la que creemos, de la que somos responsables. El proyecto de "alfabetización audiovisual" y el mismo colegio Trabenco parecen como esa utopía *verdadera*, de la que habla el filósofo esloveno Slavoj Zizek, que hace emerger un espacio nuevo desde la necesidad colectiva y que niega en su práctica a las utopías falsas basadas en una sociedad ideal o en el deseo capitalista de consumo.

En otro sentido, proyectos de "alfabetización audiovisual" o de creación autónoma, no se pueden dar en un modelo cerrado de asignaturas —donde se trata al alumnado por igual sin contar con su diversidad, donde el libro de texto y el profesor tienen el privilegio del saber, donde los exámenes no son una posibilidad de aprendizaje

colectivo sino de diferenciación, donde las necesidades del colectivo no están contempladas…—, este proyecto no se puede realizar de no ser en un modelo de enseñanza abierto y adaptado a la era del conocimiento que ya no es privilegio del monasterio. Se necesitan más prácticas de libertad generadoras de procesos de liberación, más que al revés. Creemos que cada día se hace más indispensable el desarrollo de una escuela de aprendizaje colaborativo y con una zona de desarrollo de proximidad como plantea Vigotsky. La creatividad debe ser el motor de los espacios de aprendizaje y reflexión, ya que "todo el fruto de la imaginación, partiendo de la realidad, se afana en describir un círculo completo y encarnarse de nuevo en lo real" (Vigotsky, 2007, p. 51). De aquí surgen los contrafactuales de una nueva sociedad que hace un recorrido modal completo.

Hemos hablado del *ser-infancia* que Lukàcs coloca en el cine y de esa postura de resistencia en las películas, y tras todo lo estudiado se hace evidente que el sujeto de aprendizaje audiovisual, al mismo tiempo que las propuesta creativas, no encajan con el modelo de escuela capitalista. La escuela tiene que verse como un lugar natural de desarrollo y no de represión. En ese sentido una de las propuestas audiovisuales fue ver un videoclip del artista Gato Muñoz. Cuando el alumnado estaba viendo la pieza audiovisual, de repente, entraron los actores que participaban en la imagen cantando al mismo tiempo. Los alumnos y alumnas quedaron asombrados, reconociendo el poder de realidad que tiene en su representación el audiovisual y al mismo tiempo disfrutando de esa deconstrucción del lenguaje audiovisual y su *refiguración*. Esta vivencia refleja esa idea de un aprendizaje vivencial y del descubrimiento experiencial de la *reantropomorfización* del cine y como podemos experimentar con las efectividades y los medios homogéneos dando paso a lo posible brechtiano.

Hay dos conquistas de nuestros planteamientos, a destacar, que democratizan sus prácticas. Por un lado es el desarrollo, como antes explicamos, de las inteligencias y sensibilidades múltiples, donde cada cual afronta las piezas audiovisuales con sus tácticas y estrategias propias. Esta situación ha permitido que en algunos casos, el audiovisual se haya convertido en el medio natural de expresión de algunos alumnos que de otra manera no lo hubiesen hecho. Por ejemplo se descubre en educandos tímidos un imaginario poético que nunca habían logrado expresar en otros ámbitos, también inquietudes documentales o valoraciones estéticas. Todo esto, desde las

diferentes posturas ante el reto de, por ejemplo, crear un *plano Lumière,* de tal forma que la inteligencia se desarrolla en la experiencia. “Existe inteligencia allí donde cada uno actúa, cuenta lo que hace y da los medios para comprobar la realidad de su acción” (Rancière, 2002 , p. 21). En este sentido Rancière nos da la pista cuando habla de la emancipación como un proceso en el que se fuerza al alumnado a usar su propia inteligencia, de no ser así es atontamiento. En el aprendizaje se ponen en juego la voluntad del educando y la del docente, si estas coinciden no hay emancipación. Para que ésta exista se necesitan voluntades diferentes y si a esto sumamos la voluntad de todos los miembros del colectivo de forma horizontal se genera la autonomía colectiva, entendiendo la *emancipación* de Rancière como autonomía. En muchos casos la pedagogía fílmica fracasa porque no se entiende que la efectividad que provoca la reflexión se construye entre el repertorio que se analiza o se crea y cómo luego, a partir de este, surge la puesta en juego de *lo disposicional*. Lo interesante es no renunciar a ese choque dialéctico, a esa tendencia hacia lo centrípeto y al mismo tiempo hacia lo centrífugo.

Otro de los aspectos importantes es el aprendizaje mutuo de entre creadores o estudiosos del audiovisual, esto sumado al texto de referencia, como una percha a la que recurrir para la expresión de opiniones, lo convierten en un aprendizaje de la experiencia. Sea la referencia “El globo rojo” como visionado recurrente, “El gato con botas” como inspiración artística, el plano de una chaqueta como referente ético, o las películas de los hermanos Lumière o de George Méliès como catálogo técnico. Todos ellos son patrones a los que recurrir tanto docentes y alumnado, como creadores, en igualdad de condiciones, sin la necesidad de un trasvase de conocimiento, sino la emergencia de un texto que permite el diálogo horizontal entre todos los participantes del gesto creativo y reflexivo.

Es interesante la estrategia de definir unos fines para luego rediseñar los temas y tácticas para su consecución. Destacamos esta estructura de trabajo, cuyo ejemplo podría ser la propuesta de taller “Los sueños”. Surgió en un intento de introducir los intereses de los participantes y de poder profundizar en algún movimiento artístico, en este caso el surrealismo. Al utilizar técnicas propias de esta corriente artística como el cadáver exquisito, la escritura automática o el fotomontaje; los educandos sacaron mucho conocimiento y habilidades que hasta ahora en algunos casos estaban

escondidos. Además, ese mismo año el proyecto de “alfabetización audiovisual”, al tener tan buenos resultados, se amplió a infantil y primer ciclo, generando nuevos patrones como el plano fijo asociado a un sonido o la elección de una acción cotidiana para verla marcha atrás[150]. Esto ha permitido afinar en el fin de la “alfabetización audiovisual”, ser más precisos en la estrategia de autonomía y definir tácticas creativas nuevas.

Por otro lado, el proyecto, como ya hemos mencionado, ha sido incluido en la base de datos de los mejores proyectos de “alfabetización audiovisual” a nivel nacional del ICAA y valorado con menciones especiales en el Concurso Nacional de Proyectos Audiovisuales de la misma institución, perteneciente al Ministerios de Educación y Cultura. Esto da el valor que está tomando el audiovisual para la escuela y cómo este proyecto está valorado por las instituciones, lo cual merecería una reflexión aparte que en este texto no vamos a poder hacer, ya que no es el motivo de este ensayo. Nos sentimos muy contentos, también, de que el proyecto “Educar la mirada” haya sido incluido entre las experiencias que se explican en el libro de “la academia” *Cine y educación* (VV. AA. , 2019, p. 153).

En nuestras investigaciones hemos intentado vislumbrar el creador autónomo más allá de la cortina del *prosumidor*, como Brecht explica, un sujeto nuevo que comunica y que también es espectador. En este sentido, la comunidad educativa como espectador y el carácter de obra colectiva que se plantea en los talleres ha facilitado el acercamiento a la autonomía artística. La infancia, como ya hemos explicado desde los análisis de Deleuze, tiene un tartamudeo frente al arte que les hace ser originales y expresar sus propuesta con naturalidad y sin prejuicios, lo cual se convierte en un elemento excepcional para la experiencia artística. Al mismo tiempo nos hemos dado cuenta de que es muy útil darles un marco de referencia, ya sea un texto recurrente como visionados, exposiciones o visitas de profesionales, ya sea un marco creativo que nosotros hemos definido como *lenguaje de patrones*. El plano y el estudio de sus posibilidades se han convertido en una pieza fundamental para entender la practicabilidad del repertorio audiovisual, como de percha para la expresión y aportación de la sensibilidad singular de cada niño. Pier Paolo Pasolini explica, en un

[150] Esta experiencia ya estaba valorada en su carácter fantástico por Lukács.

texto incluido en el libro colectivo *Problemas del nuevo cine* (VV.AA., 1971, pp. 61-77), titulado "Discurso sobre el plano-secuencia o el cine como semiología de la realidad", que cada plano es la mirada subjetiva de un hecho y el montaje lo que hacía era construir la sucesión de las diferentes miradas, sobre todo si los planos eran filmados por diferentes personas, lo cual permitiría elaborar una nueva mirada que nace del sujeto de elección, del ritmo y del orden de esas perspectivas diferentes. En el esquema de *film*s colectivos se descubre que la elección de un tema conjunto provoca una obra con la suma de las diferentes sensibilidades puestas en juego. Este sistema permite un creador-espectador y una visión comparativa, una suerte de investigación artística para los autores y la comunidad creativa como audiencia. El plano fijo en concreto es un paradigma de los patrones y de la creación autónoma. Nos dimos cuenta que la cámara estática, asegurada por el trípode, aclaraba la intención y no distraía de los intereses expresivos del creador, ya que el movimiento de la cámara hace más imprecisos el manejo y su atención. Eso no quita que algunos propusieran utilizar el movimiento porque para sus intenciones se le quedara corta la fijeza del encuadre, lo que tampoco quita que, tras la experiencia, algunos educandos volvieran al plano fijo. La idea de sencillez que provoca el plano fijo favorece enormemente el proceso y la posibilidad de creación autónoma desde el mismo manejo de las cámaras.

Debemos pararnos dentro de esta conclusión en la explicación de un proyecto nuevo por el que hemos pasado de puntillas y que ha surgido de las reflexiones y hallazgos de la experiencia que hemos ido desarrollando en estas páginas, pero entendiéndolo nos daremos cuenta del sentido de próximos desarrollos y la forma de poner en práctica nuestras conclusiones. Nos referimos al proyecto de alfabetización para mayores que hemos realizado con el grupo de mujeres "El encuentro", el cual pertenece al centro de asuntos sociales de Zarzaquemada en Leganés (Madrid). Las mujeres, como ya hemos explicado, tienen una media de 80 años y soportan situaciones muy diferentes, aunque todas tienen el problema común de la soledad. La idea de partida era descubrir un espacio de creación audiovisual desde las necesidades del colectivo y que permitiera mostrar las diferentes sensibilidades de las componentes del grupo. Nos interesaba buscar un patrón que sirviera como repertorio necesario para que cada mujer pudiera introducir sus disposiciones desde lo posible, haciendo practicable sus capacidades de creación en la efectividad, que se cristalizará en una obra fílmica colectiva. Hablando en grupo nos dimos cuenta de que les interesaba tanto su infancia y juventud, como a nivel

fílmico el cine musical de niños y niñas prodigio o folclórico. En la conversación aparecían objetos que traían recuerdos y que eran disparadores de relatos, que sumado a una generación educada en la oralidad, nos permitió elegir un patrón practicable y sencillo para el colectivo, con el que se realizaba la experiencia: decidimos colectivamente que se harían fotos a los objetos y que se contaría su historias a cámara o solo a través de audio, para, así, hacer un documental que se titularía *La memoria de los objetos*. Nos dimos cuenta muy pronto de que si queríamos que ellas mismas crearan la película debíamos utilizar un patrón para movilidad reducida, con lo que decidimos que la realizaríamos sin salir de una habitación, es decir dentro de su lugar de encuentro habitual en el centro en el que se reunían. Para hacer posible introducir las diferentes disposiciones de cada una de las participantes, trajeron los objetos que colocábamos en un fondo blanco y que luego fotografiábamos, siempre con un trípode. A continuación cada una contaba la historia del objeto y era grabado el relato, siendo al principio una mayoría la que no quería salir en cámara para contar la historia, pero, como cada día de encuentro audiovisual empezábamos con el visionado de lo hecho anteriormente, poco a poco empezaron a contar sus historias a cámara, quedándose muy pocas mujeres solo contándolo con audio y además enriqueciendo sus relatos con fotos que traían o textos escritos, incluso dibujos que ilustraban sus narraciones. La película se iba enriqueciendo con las propuestas que provocaban los visionados y cuyas aportaciones construían día a día el montaje final desde un proceso colectivo.

Otro aspecto que queríamos que acompañara al proyecto era la posibilidad de que personas que tenían cosas que decir, nuestra memoria cristalizada en las narraciones de estas mujeres, pudieran encontrar un espectador, como planteaba Brecht, que quisiera escuchar y ver su relato. Exhibimos la película en un centro cívico, con el fin de que los vecinos de Zarzaquemada y los familiares de las autoras pudieran ver la película, de este modo pudimos poner en contacto inquietudes y sensibilidades que no se relacionaban de forma habitual en un entorno artístico. La respuesta fue un empoderamiento de las mujeres frente a sus familias y vecinos, que cristalizó en el debate que llevaron a cabo las componentes de “El encuentro”, donde incluso se hicieron críticas al ayuntamiento. Ellas presentaron el acto y en algún momento llegaron a criticar su propia obra, lo cual muestra como generar un espacio de crítica nos permite salir de los dispositivos de sentido habituales y tomar las riendas de nuestra vida. El cine se convirtió en

herramienta de emancipación para estas mujeres, llegando a la idea de Vertov de no hacer películas perfectas sino necesarias (Vertov, 2011, p. 195), útiles para lo mundano.

No queremos olvidarnos de lo fértil que fue utilizar los "fragmentos puestos en relación" de Bergala con este colectivo, dándoles poco a poco un repertorio para el análisis fílmico e introduciéndolas en lo que ellas denominaron "la mentira del cine". Una película recurrente de su época era *Bienvenido Mr. Marshall*, que ellas veían como la clara muestra de cómo organizamos el mundo para luego enseñarlo a los demás, siendo la construcción de la realidad parte incluso no solo del cine sino de lo efectivo de nuestra cotidianidad. Con la secuencia de los besos de *Cinema Paradiso* analizaron la censura y la manipulación, al mismo tiempo que destacaron la importancia de la emoción en el cine. Así, el cine se presentaba como un modo de relación, donde la obra emergía en vinculación a lo que sentimos de ella y a la época en que se visionaba, asomando Lukács, como quien no quiere la cosa, por su trabajo de análisis. Ver secuencias de *Ser o no ser* o *Tiempos modernos*, nos llevo a hablar del humor y la maestría técnica, al mismo tiempo que a reflexionar sobre cual eran las claves de que a todas les gustara este cine. Se preguntaban: ¿Qué tenía la obra que era así y no podía ser de otra manera para que las conmoviera?, pero al mismo tiempo, ¿cómo se abría un espacio a lo posible en las perspectivas de sus reflexiones, ya que cada cual sacaba elementos a destacar desde su sensibilidad? Desplegaban una suerte de análisis colectivo cinematográfico exhaustivo, desde un colectivo no productivo y alejado de la crítica cinematográfica. Esto vuelve a reforzarnos en la idea de un análisis desde las propias necesidades y sensibilidades, para poder utilizar estéticamente el desacoplamiento de los colectivos no productivos que se dirigen a un cine fuera de la idea de mercancía, un cine para la vida.

Hemos visto desde Bourdieu o Baudrillard, cómo se plantean callejones sin salida para la creatividad o la actitud autónoma, ya que los mecanismos sociales nos dejan en posiciones como la *reproducción* o el *simulacro*. Para nosotros esta actitud posmoderna de descripción determinista es un punto de partida a superar para generar experiencias artísticas en la escuela no reproductivas, no arbitrarias. Nos colocamos, como Eagleton, en una crítica constructiva hacia el posmodernismo, que nos permite usar sus conceptos pero no estancarnos en ellos, de tal modo que analizar términos como *violencia simbólica*, *capital cultural* o *Habitus* se puede convertir en una herramienta para ser

precisos en la elección de nuestras prácticas creativas. La experiencia completa que define Dewey es un complemento de evaluación de estas prácticas, ya que nos obliga a ponderar la integración de componentes como el conocimiento, la conciencia, la expresión o la emoción. Todo este andamiaje intelectual nos sirve para el fin marcado de hacer practicable la autonomía, de dar una oportunidad, cómo escribe Rodari, a la *imaginación cristalizada*, donde confluyen análisis y creación audiovisual.

Nos hemos dado cuenta que para la creación autónoma es necesario el control del medio, en una superación de la situación de la metáfora que McLuhan hace de Narciso, el cual muere por no dominar el mensaje de su reflejo en el agua. Cuando creamos, desde un punto de vista marxista, estamos trabajando, pero para que este gesto no este enajenado es necesario el dominio del medio que me permite la experiencia creativa. Esta visión del trabajo saca a la creación de la mercantilización y nos coloca en una producción artística no reproductiva de los medios de producción capitalistas, donde no se hacen películas para ganar nada, sino para expresarnos, con un nuevo modo de relación, a través de los dispositivos audiovisuales. Si entendemos, entonces, el cine como un modo de relación, nos damos cuenta de que hay espacios creativos mercantilizados, pero que el cine artístico que nos interesa se construiría, en palabras de McLuhan, en un *antientorno*. Las disposiciones creativas que parten de lo posible, normalmente, están dirigidas por la espectacularización, no para mostranos lo modos de relación. El cine como *antientorno* nos mostrará nuevos modos de hacer y nuevos repertorios, un *antiuniverso* creativo que no pensábamos como practicable, además de que nos permite ver el cine actual desde las necesidades que el *shock mainstream* nos oculta. Cuando pensamos en cineastas como Bergman o Trakovski, no dejamos de imaginar el fracaso que hubiese sido emerger en este momento avanzado de la sociedad del espectáculo. El desacoplamiento, la desorientación, del occidental, no le permite ver, y esto es una comprobación en nuestras sesiones universitarias. El visiona de hecho fílmico, por ejemplo, en *Persona* (Ingmar Bergman, 1966) nos invita a una reflexión metacinematográfica, donde se está hablando de la proyección y de la búsqueda de la identidad, de cómo en un mundo que se nos da organizado, nos quedamos como el protagonista de *Solo ante el peligro*, y que es necesario entrar en el mundo de lo posible para abracar la contingencia audiovisual presente y encontrar nuevas modos de hacer. Esta película nos ha servido en el ámbito docente de la universidad para asentar nuevos repertorios creativos que nos permitan dar cuenta del

mundo cambiante en el que nos encontramos, donde ahora podemos ser *EmiRec*. El alumnado universitario recoge esta apuesta y parece que le ayuda en su proceso personal de creación, permitiendo una vinculación con el otro y con el entorno vivencial.

El intento de análisis de los modos de la necesidad y la contingencia como elementos de la creatividad, nos ha centrado en la categoría de *lo repertorial*. Lo necesario nos hace tener un suelo más evidente de análisis, el cual vimos que nos permitía diseñar repertorios de efectividad, que al conocerlos nos hacían acertar en los resultados. Quizá el juego de la autonomía consista en administrar lo contingente en continua pugna con lo necesario, al mismo tiempo que, ante el agotamiento de lo necesario o la banalidad de lo contingente, se debe entrar en la categoría de *lo disposicional*. Así los repertorios lúcidos no pueden enquistarse en *lo repertorial* y deben modificarse a través de la posibilidades que da la experimentación. Aun así es interesante ver de qué forma en este proceso también tenemos que tener en cuenta la contigencia como elemento para la creatividad. Hemos descubierto como los repertorios interpretativos pueden perder su valor comunicativo si faltan las funcionalidades necesarias para dicha interpretación, apareciendo este repertorio como contingente. En el caso de las historias de santos y su iconografía, es muy claro como siguen presentes pero, ya no tiene valor comunicativo, en una suerte de *decoherencia*. La imprenta o el móvil son tecnologías que nos pueden dar autonomía, pero también pueden quitárnosla si el uso colapsa su necesidad, como nos plantea McLuham. El móvil en la actualidad está siendo usado por activistas que reflejan la realidad a través del audiovisual y que han podido demostrar, por ejemplo, que algunos manifestantes detenidos no habían cometido los delitos de los que se les acusaba, del mismo modo permite más posibilidades creativas, lo cual no significa que en algunos países estas prácticas te lleven directamente a la cárcel. Al mismo tiempo es una válvula consumista creadora de pasividad social, ya que depende del uso que se haga de la tecnología.

Es muy interesante como la contingencia en algunos casos genera necesidad. Como explica Claramonte, la primera piedra de un edificio puede ser contingente, podemos empezar en diferentes lugares, pero a partir de ahí debemos seguir la necesidad de la estructura planeada. La contingencia en lo social se puede convertir en reivindicaciones del procomún y, en el plano de la creatividad, un elemento contingente e incluso unas

condiciones impuestas pueden hacer emerger discursos de necesidades del autor. El movimiento por los derechos de los indígenas o una escultura de un santo no reconocido, los gusanos en la carne de los marineros o los repertorios de las nuevas corrientes cinematográficas pueden abrir espacios más amplios hacia otras necesidades.

Destacamos la idea de un planteamiento no reproductivo, ya que nos permite generar un repertorio de interpretación y de creación audiovisual que provoca una actitud crítica contra el propio audiovisual, además de hacer emerger nuevos modos de relación en torno a una nueva organización del *paisaje* escolar o creativo. Al mismo tiempo desmitificamos en estas conclusiones la idea de que desentrañar los elementos de creación audiovisual hace perder la magia de este lenguaje, por el contrario provoca un interés más consciente por la creación y un disfrute más intenso del mismo.

El audiovisual también puede contribuir a generar repertorios contingentes que se ensimisman en la propia contingencia, como hemos visto con el análisis del uso de la videocámaras por los turistas en Marruecos. La teatralización en la cultura ha llevado a autores como Baudrillard a afirmar que todo es *simulacro*, aunque este planteamiento desde una perspectiva postmoderna nos deja sin posibilidad de cambio. Nosotros nos inclinamos, y nos hemos visto reforzados con la experiencia del proyecto de "alfabetización audiovisual", por la posibilidad de transformación de los modos de relación, más cercanos a las posiciones de Eagleton respecto de la cultura. De este modo destacamos la posición de Bourdieu frente a la fotografía, donde ésta se convierte en verdadera herramienta de conocimiento de la realidad que nos rodea y que no nos deja dentro de nuestra visión prefabricada sino que la amplía. La posibilidad de llevar continuamente un dispositivo fotográfico o de vídeo a través de los móviles, nos ha convertido en constructores de realidades a tiempo completo, lo cual hace más relevantes las teorías sobre la fotografía, sorprendentemente más actuales, de Freund, Sontag o Berger.

Nos hemos detenido en el estudio de repertorios que han sido conservados a lo largo del tiempo, cambiando su funcionalidad, el medio o el contexto en que se desarrollan, permitiendo que sigan siendo necesarios y no caigan en la contingencia. Los *yokai* japoneses son un ejemplo paradigmático que nos permiten ver este cambio de funcionalidad y Miyazaki como creador un ejemplo de esta evolución. Esta reflexión

nos introduce en la práctica del proyecto de audiovisuales en Trabenco, donde se pretende la recuperación de repertorios de una forma muy fructífera. Los orígenes del cine o los presupuestos surrealistas pueden ser puntos de partida para una investigación y una creación autónoma que tome el audiovisual como herramienta de emancipación.

Este camino de investigación nos ha llevado a la conclusión de que un repertorio lúcido, en el sentido de que sirve para la autonomía, no puede quedarse en una autoreferencialidad que no lo saque de la contingencia. Como escribe Claramonte:

> "Como es notorio, las culturas estéticas más conservadoras suelen mostrar una clara tendencia a enfatizar *lo repertorial* en detrimento de *lo disposicional*, las formas establecidas y aceptadas de percepción o representación, en detrimento de las competencias formativas que podrían poner estas formas en cuestión o hacerlas derivar hacia nuevas configuraciones. Por el contrario, las culturas más dinámicas parecen poner una fe inmoderada en el nivel de *lo disposicional*" (Claramonte, 2011, p. 165).

Con lo cual, para provocar generatividad en los procesos creativos tenemos que poner en juego no solo *lo repertorial*, también debe aparecer *lo disposicional*, que ha asomado la patita cada vez que se generaban repertorios lúcidos. La escuela no puede dejar a los educandos desacoplados de sus modos de relación, de hecho debería generar nuevos modos de relación que permitieran poner en juego el desarrollo pleno de sus inteligencias y motivaciones. Una comunidad educativa debe buscar un horizonte común donde marcar sus metas, pero debe respetar la sensibilidad de cada miembro de esta. La creación artística, y en concreto el audiovisual, permiten marcar estas metas, de tal forma que los modos de relación que hemos visto que se provocan puedan trasladarse a otros espacios, como hemos comprobado que ocurre con el traslado del conocimiento cinematográfico al hogar familiar. Nos parece necesaria para los procesos de autonomía, dentro del desarrollo y planificación de la *autopoiesis* y la *autotelia* colectiva, la idea de utopía. Los conceptos de *esperanza* y *sueño*, donde se ponen en juego las inteligencias propias para la consecución de los fines, se hacen inevitables en ese *irse dando* de lo efectivo en el camino hacia el fin marcado, al mismo tiempo que lo inefectivo se va cargando de potencia de dicho fin. Este proceso provoca que se tomen las riendas de la vida, lo cual definiría un camino creativo para el espacio pedagógico,

donde “las mujeres y los hombres nos trasformamos en algo más que aparatos para ser entrenados o adiestrados, nos convertimos en seres de opción, de decisión, de intervención en el mundo, seres de responsabilidad” (Freire, 2010 , p. 141).

No nos gustaría acabar esta conclusión sin incluir unas palabras de la novelista italiana Natalia Ginzburg, las cuales expresan muy claramente cómo a veces en la educación, en nuestro caso de la sensibilidad audiovisual, se pierden los verdaderos objetivos pedagógicos para formar personas. Ella escribe:

> “…no hay que enseñarles las pequeñas virtudes, sino las grandes. No el ahorro, sino la generosidad y la indiferencia hacia el dinero; no la prudencia, sino el coraje y el desprecio por el peligro; no la astucia, sino la franqueza y el amor por la verdad; no la diplomacia , sino el amor al prójimo y la abnegación; no el deseo del éxito, sino el deseo de ser y de saber. Sin embargo, casi siempre hacemos lo contrario. Nos apresuramos a enseñarles el respeto a las pequeñas virtudes, fundando en ellas todo nuestro sistema educativo” (Ginzburg, 2006, p. 145).

El concepto de *paracosmos* (Gopnik, 2010) surge en la psicología infantil para explicar la situación de los amigos invisibles. De igual forma, como hemos explicado, la literatura y el cine han generado *paracosmos* artísticos de los que el paradigma podría ser “Alicia en el país de las maravillas”, la novela de Lewis Carroll. Hay lugares que parecen *paracosmos* donde, al traspasar su puertas, los modos de relación cambian para generar un mundo nuevo, un mundo paralelo de micropolíticas, como reivindicaba Foucault. En si mismo, el audiovisual se convierte en un *paracosmos* donde pensar los contrafactuales, los posibles mundos a construir desde las necesidades de los creadores. Por eso hemos denominado, en alguna ocasión, al colegio público Trabenco como un *paracosmos modal;* aunque este cada vez se vaya haciendo más vírico y provoque que más personas y colectivos se interesen por su forma de organización. Parece que este colectivo se hubiera tomado muy en serio la máxima de Vaneigem cuando escribe que “la mejor crítica de un estado deplorable consiste en crear la situación que lo remedie” (Vaneigem, 2007, p. 20). Debemos advertir que vamos a tener tres tipos de argumentaciones en nuestra investigación, unas que han sido utilizadas en la creación del proyecto audiovisual de alfabetización del que tratamos; otras que han sido a posteriori, que nos han aclarado algunas actuaciones y conceptos de la “alfabetización

audiovisual" y la creación autónoma; y algunas perspectivas añadidas desde la problemática de la alfabetización y la estética, que han servido para modificar el proyecto y se han sumado a él desde *lo repertorial* como valores necesarios. Lo planteamos aquí para que esté claro que hemos introducido nuestras propias herramientas de análisis que se han añadido a las que ya aportaba el proyecto de "alfabetización audiovisual" de Trabenco, lo cual ha ido enriqueciendo tanto nuestra investigación como el propio proyecto.

Partimos de que al docente, en relación a la invitación al análisis y la creación audiovisual, se le considera como una *comadrona*, esto enlaza con el concepto de *maternaje* de Barthes, que ya hemos comentado, donde se toma como ejemplo de enseñanza el momento en que una madre ayuda a aprender a andar a un niño. Este proceso no es de imitación sino de invitación a la acción autónoma, lo cual desemboca en una nueva relación con el medio como bípedo. El proyecto de "alfabetización audiovisual" intenta que la experiencia dé el espacio para el aprendizaje y que la vivencia muestre el camino de las necesidades. También han incorporado, desde las perspectivas de Fernando Hernández[151], la necesidad de narrarse. Cuando se realiza una reflexión, algún proyecto o un taller, la recogida de los resultados forma parte de la coherencia de los gestos que concurren en ella. Debe registrarse como parte de la propia experiencia, y desde un total respeto hacia ella, dando valor al hecho de que se produzca. También en la experiencia innovadora tenemos una responsabilidad con el *otro*, con el que quiere saber de nuestra vivencia de aprendizaje o con el que todavía no sabe que va a ser de su interés. Tenemos que ser responsables con nuestras experiencias innovadoras, documentarlas, ordenarlas y que nos sirvan efectivamente a nosotros y a los que quieran acercarse a nuestras vivencias, de ahí la elaboración y plasmación en negro sobre blanco de nuestras experiencias y pensamientos.

Para finalizar no queremos olvidar que la estética modal nos ha sido muy útil como herramienta epistémica para la teoría cinematográfica. Recorrer el proceso modal que nos propone Claramonte, a partir de los planteamiento de Hatmann y Lukács, nos ha permitido entender fenómenos cinematográficos desenfocados, sin olvidar que estos están en continuo movimiento. Una visión que no deja de tener en cuenta que el cine es

[151] Profesor de Pedagogías Culturales y Cultura Visual en la Facultad de Bellas Artes en la Universidad de Barcelona.

un arte pegado al desarrollo técnico, ya que depende de sus conquistas tecnológicas, y que nace y se desarrolla con el capitalismo, lo cual no puede dejar fuera que el cine es un reflejo de la sociedad. Esto se olvida mucho en la crítica cinematográfica actual, donde parece que el cine está fuera de los modos de producción capitalistas y que no está afectado por estos en su efectividad. Cuando el *paisaje* se explica diciendo que no metamos en todo la crítica política, a nosotros nos entra la duda de si esta actitud no responde a la propia política de espectacularización y, además, de que sociedad vamos a hablar si no es de aquella en la que vivimos como *seres humanos enteros*.

Un caso paradigmático de análisis modal es el de los géneros cinematográficos, el cual nos ha permitido sacar repertorios de sus efectividades, pero al mismo tiempo ver cómo evolucionaban y cómo esa transformación quedaba reflejada en nuevos modos de hacer dentro de lo posible, incluso en algunos casos diluyendo el propio género, como vimos en el *Western*. Otro caso que hemos estudiado, y que muestra la interesante visión modal sobre el cine, es el valor de la contingencia en la creación de nuevos modos de ver, también nuevos modos de producción que, como las vanguardias, nacen a la contra de repertorios obsoletos que ya no dan cuenta del mundo, y cuyo ejemplo más claro es el neorrealismo.

Las obras artísticas que nacen del cine, tienen en sus personajes una baza para explicar el mundo desde lo que Lukács llamaba la *tipicidad concreta*, hecho que se puede estudiar desde la idea modal de desacoplamiento, y que se descubre en el estrechamiento o incluso ruptura de alguno de los modos estéticos, que por defecto o exceso acaban dejando al personaje dentro de un conflicto. Puede que una colección de formas que antes daban sentido al *paisaje* se queden obsoletas, como el modo de hacer de Ethan, interpretado por John Wayne, en *Centauros del desierto* (John Ford, 1956); también un personaje puede resolver su conflicto desde el mundo de lo posible, hecho que lleva a Michel, interpretado por Dustin Hoffman en *Tootsie* (Sidney Pollack, 1982), a convertirse en Dorothy, para poder encontrar trabajo en el mundo de la interpretación. En un sentido efectivo, un personaje colectivo, como el de *El acorazado Potemkim*, quiere cambiar todo el *paisaje* y hacer impracticables los modos de hacer impuestos. Vemos cómo la estética modal nos da un marco de análisis, un andamiaje, para poder obtener una base y entender lo que ocurre cuando entramos en una sala y vemos imágenes en movimiento proyectadas, que nos afectan como seres *humanos*

enteramente, pero que tiene que tener en cuenta que luego deben ser interpretadas fuera del shock, para así no sucumbir como Narciso ante los reflejos antropomorfizadores y no tener que decir siempre "no lo sé, pero lo hago"[152]. Esta forma de encarar la estética, nos advierte de los procesos de *decoherencia* y los saca a la luz para que los tengamos en cuenta, de tal forma que no nos aventuremos a interpretar desenfocadamente los modos de relación que se dan a través del audiovisual, permitiendo que se provoquen nuevas formas de autonomía, nuevos modos de ver y de hacer, más allá del sentido impuesto por la sociedad del espectáculo.

[152] Esta frase alude a la frase marxista, que empieza la *Estética* de Lukács, "no lo saben, pero lo hacen".

9. LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Esquema modal

Figura 2. Fotografía de un *Kinetoscopio.*

Figura 3. *Esquema tetrádico*.

Figura 4. Esquema lukacsiano sobre el cine como arte.

Figura 5. Explicación gráfica de la regla del eje.

Figura 6. Fragmento de la película *El increíble hombre menguante.*

Figura 7. Fragmento de la película *Marnie la ladrona.*

Figura 8. El *quiasmo de la fatalidad* y el *entre* (metamorfosis).

10. BIBLIOGRAFÍA

Agamben, Giorgio (2011). *Desnudez*. Barcelona: Anagrama.

Aitken, Ian (2012). *Lukácsian film theory and cinema*. New York: Manchester.

Alba Rico, Santiago y Fernández Liria, Carlos (2010). *El naufragio del hombre*. Ondarribia: Hiru.

Alexander, Christopher (1980). *Un lenguaje de patrones*. Barcelona: Gustavo Gilli.

Althusser, Louis. *La ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión, Benos Aires, 1988.

Aparici, Roberto y García Marín, David (2017) *Comunicar y educar en el mundo que viene*. Barelona: Gedisa.

Aistóteles (1999). *Poética de Aristóteles*. Madrid: Gredos.

Aumont, Jaques. *El ojo interminable*. Barcelona, Paidós, 1996.

Aristarco, Guido (1968). *Historia de las teorías cinematográficas*. Barcelona: Lumen.

— (1969). *La disolución de la razón. Discurso sobre el cine.* Venezuela: Universidad de Venezuela.

Baudelaire, Charles (2005). *Mi corazón desnudo*. Barcelona: Circulo de Lectores.

Baudrillard, Jean (1993). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairos.

Bauman, Zigmunt (2003). Amor líquido. Madrid: Fondo de Cultura Económica

Bechelloni, Giovanni (1996). “Del análisis de los procesos de reproducción de las clases sociales y del orden cultural al análisis de los procesos de cambio”. En Bourdieu, Pierre y Passeron Jean-Claude. *La reproducción*. México: Fontamara.

Benedetti, Mario (2000). *Cotidianas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Bergala, Alain (2007) La hipótesis del cine. Barcelona: Laertes.

Berger, John (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gilli.
1. (2001). *Mirar*. Barcelona: Gustavo Gilli.

Bernabeu Morón, N., Noemí, E. R., Laura, G. H., y Ana, R. P. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas.* Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP15157.pdf&area=E [Consulta: 4 de mayo de 2019].

BOE (2012). Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo.

Bordenave, Juan Díaz (1976). *Las Nuevas Pedagogías y Tecnologías de Comunicación.* Cali: Ponencia presentada a la Reunión de Consulta sobre la Investigación para el Desarrollo Rural en Latinoamérica.

Bordwell, David y Thompson, Kristin (1995). *El arte cinematográfico.* Barcelona: Paidós

Bordwell, David (2004). “Una mirada veloz”. *Letras Libres*. Nº 28.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1996). *La reproducción*. México: Fontamara.

Bourdieu, Pierre (1997). *La razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

— (1998) *La distinción.* Madrid: Taurus.

— (2008). *Argelia. Imágenes del desarraigo*. México: D.R. El Colegio de Michoacan.

Brecht, Bertolt (1973). *El compromiso social en la literatura y el arte.* Barcelona: Península.

Bresson, Robert (1997). *Notas sobre el cinematógrafo*. Madrid: Árdora.

— (2015). *Bresson por Bresson. Entrevistas (1943-1983).* Madrid: Autor-Editor

Buckingham, David (2004). *Educación en medios*. Barcelona: Paidós.

Cabrera, Julio (2002). *Cine: 100 años de filosofía*. Barcelona: Gedisa.

Calvino, Italo (2015). *Las ciudades invisibles*. Madrid: Siruela.

Campanella, Tommaso (2006). *La ciudad del sol*. Madrid: Akal.

Camus, Albert (2012). *Los justos*. Madrid: Alianza.

Cangi, Adrián (2012). "Presentación". En Godard, Jean-Luc. *Historias del cine.* Buenos Aires: Caja Negra Editora.

Carrière, Jean-Claude (1997). *La película que no se ve*. Barcelona: Paidós.

Ciataloni, Francesco (1996). "El hijo del pelícano puede matar al padre". Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. *La reproducción*. México: Fontamara.

Claramonte Arrufat, Jordi (2011) *La República de los fines*. Madrid: Cendeac.

— (2012) "La vida social de los monstruos. Un acercamiento a los modos de la imaginación política". *Astrolabio. Revista internacional de filosofía*, Nº 13, pp. 120-128.

— (2015). *Desacoplados. Estética y política del Western*. Madrid: UNED.

— (2016). *Estética Modal*. Madrid: Tecnos.

Cloutier, Jean (2001). *Petit traité de communication*. Montreal: Éditions Carte Blanche.

COPE (2013). "Wert anuncia la asignatura de cultura artística, visual y audiovisual". http://www.cope.es/videos/actualidad/wert-anuncia-asignatua-cultura-artistica-visual-audiovisual_259215 [Consulta: 4 de mayo de 2019]

Croce, Marcela (2008). *El cine infantil de Hollywood.* Madrid: Alfama.

Dancyger, Ken (199). *Técnicas de edición en cine y vídeo*. Barcelona: Gedisa.

Debord, Guy (2008). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos.

Deleuze, Gilles y Parnet, Claire (1980). *Diálogos*. Valencia: Pre-textos.

De la Calle, Román and Soler Álvarez, Fernando (1985). *Lukács: Estética y Poética*. Valencia: Universidad de Valencia.

Del Amo, Álvaro (1969). *El cine en la crítica del método*. Madrid: Cuadernos para el diálogo.

De la Vorágine, Santiago (2014). *La leyenda dorada*. Madrid: Alianza.

Dewey, John (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

— (2010). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Eagleton, Terry (2001). *La idea de la cultura*. Buenos Aires: Paidos.

Eco, Umberto (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

— (2004). Apocalípticos e integrados. Barcelona. DeBOLS!LLO.

Epstein Jean (2014). El cine del diablo. Buenos Aires: Cactus.

Fernández Polanco, Aurora (2004). *Formas de mirar en el arte actual.* Madrid: Edilupa.

Foucault, Michel (2012). *Vigilar y Castigar*. Madrid: Alianza.

— (2010). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.

— (2016). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI

Freire, Paulo (2010). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.

— (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.

Freund, Gisèle (1993). *La fotografía como documento social*. Barcelona: Gustavo Gilli.

Fueyo Gutiérrez, Aquilina (2011). *Alfabetización audiovisual: una respuesta crítica a la pedagogía cultural de los medios.* Universidad de Oviedo. http://www.uned.es/ntedu/asignatu/2_Queli_Fueyo1.htm.

Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (2015). *Perspectivas 2015. El uso del audiovisual en las Aulas*. Barcelona: Planeta. Dentro del Proyecto Filmed de la Comisión Europea 2015/0091. Disponible en: http://www.aulaplaneta.com/wp-content/uploads/2015/09/Dossier_Perspectivas_IV_2015_100dpi.pdf

Galeano, Eduardo (2001). *El libro de los abrazos*. México: Siglo XXI.

García Espinosa, Julio (1996). *La doble moral del cine*. Madrid: Ollero & Ramos.

Gardner, Howard (2001). *Teoría de las inteligencias múltiples.* Colombia: Fondo de cultura Económica.

Ginzburg, Carlo (2009). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Península.

Ginzburg, Natalia (2006). *Las pequeñas virtudes*. Barcelona: Península.

Giorgi, Rosa (2004). *Santos.* Barcelona: Electa.

Giroux, Henry. A. (2001). *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez.

Gombrich, E. (2000). "Immagini e Segni", prólogo a la sexta edición de *Arte e illusione, Leonardo Arte,* Milano 2002, pp. XVI-XXV. Publicado en actas del congreso de la IUAV *I saperi di Ernst Gombrich. Teoria del visibile e analisi dell'arte* (5-6 de marzo de 2009) . Traducción de Francisco J. R. Chaparro.

Gopnik, Alison (2010). *El filósofo en pañales*. Madrid: Ediciones Planeta.

Gorz, André (1964). *Historia y enajenación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Infranca, Antonio y Vedda, Miguel (2003). "Introducción". Lukács, György. *Testamento político y otros textos sobre política y filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta

Huizinga, Johan. (2012). Homo Ludens. Madrid: Alianza.

INTEF (2017). *Marco común de competencia digital docente. Octubre 2017*. Disponible en: http://aprende.educalab.es/mccdd/ [Consulta: 4 de mayo de 2019].

Habermas, Jurgüen (2008). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Katz.

Hartmann, Nicolai (1956). *Ontología*. México: Fondo de Cultura Económica, Vol. I-II-III.

— (1986) *Estética*. México: Fondo de Cultura Económica.

— (2012). *Ética*. Ediciones Encuentro.

Hawking, Stephen (2010). *El gran diseño*. Barcelona: Crítica.

Hernández, José (2006). *Martín Fierro*. Barcelona: Editorial Juventud.

Himanen, Pekka (2002). *La ética hacker y el espíritu de la era de la información.* Barcelona: Destino.

Kadarkay, Arpad (1994). *Georg Lukács*. Valencia: Edicions Alfons el magnànim.

Kaplún, Mario (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Kelly, Richard (2001). *El título de este libro es Dogma 95*. Barcelona: Alba Editorial.

Sen, Amartya Kumar (1999). *Sobre ética y economía*. Madrid: Alianza

La ciudad de los niños (2012). *Papeles de Acción Educativa. VII encuentro La ciudad de los niños. Ciudad, infancia y Medios de Comunicación.* Madrid: Acción Educativa.

Lem, Stanislaw (2005). *El retorno de las estrellas*. Madrid: Alianza.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE, Madrid, España, 10 de diciembre de 2013. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886 [Consulta: 4 de mayo de 2019].

Lukács, György (1958). "Sui problemi estetici del cinematografo" in *Cinema Nuovo*, nº 135: 128-37.

— (1961). "Diavolo azzurro o diavolo giallo?" in *Cinema Nuovo*, nº 154: 500-5.

— (1967). Estética. Barcelona: Grijalbo

— (1968). "Tecnica, contenuti e problemi di linguaggio" in *Cinema Nuovo*, nº 196: 408-19.

— (1969). "Espressione del pensiero nell' opera cinematografica" in *Cinema Nuovo*, nº 197: 8-

— (1973). *Sociología de la literatura*. Madrid: Península.

— (1977). *Materiales sobre el realismo*. Barcelona: Grijalbo.
— (2003). “Las tareas de la filosofía marxista en la nueva democracia”. Lukács, György. *Testamento político y otros textos sobre política y filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta
— (2016). *Teoría de la novela*. Barcelona: Debols!illo.
— (2019). *No lo saben, pero lo hacen*. Madrid: Plaza y valdés

Lupasco, Sthéphane (1968). *Nuevos aspectos del arte y la ciencia*. Madrid: Guadarrama.

Maiakovski, Vladímir (2013). *Escritos sobre cine*. Madrid: Nevsky Prospets.

Manguel, (2014). Prologo a De la Vorágine, Santiago. *La leyenda dorada*. Madrid: Alianza.

Marcuse, Herbert (1994). *El hombre unidimensional.* Barcelona: Ariel.

Martel, Frédéric (2011). *Cultura mainstream*. Madrid: Taurus.

Martos, paula (2016). “El juicio del espectador y la responsabilidad en la mirada: reacciones desde Bergen-Belsen”. VV.AA. *Justicia ¿Para todos? Perspectivas filosóficas*. Madrid: Plaza y Valdés.

Martín, Javier (2015). *Estado Islámico. Geopolítica del caos*. Madrid: Catarata

Marx, Karl y Fromm, Erich (1961). *Marx y su concepto del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.

Max Neef, Manfred (1998). *Desarrollo a escala humana.* Barcelona: Icaria.

McLuhan, Marshall y Powers, B. R.. *La aldea global*. Barcelona: Gedisa, 1993.

McLuhan, Marshall (1969). *La galaxia Gutenberg*. Madrid: Aguilar.

— (1996). *Comprender los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
— (2005) *Inédito*. Buenos Aires: La Marca.

MECD (2017). Notas de convenio de colaboración. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Academia de Cine acuerdan crear el Portal Educativo del Cine Español. Diciembre, 4, 2017. Disponible en: https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2017/12/20171204-portal-cine.html [Consulta: 4 de mayo de 2019].

Montero, Ana (2017) "Educación Mediática: ¿Qué hace Finlandia?". AIKA. Diario de Innovación y Tecnología en Educación. Disponible en http://www.aikaeducacion.com/tendencias/educacion-mediatica-finlandia/ [Consulta: 4 de mayo de 2019].

Montero Plata, Laura (2012). *El mundo invisible de Hayao Miyazaki.* Palma de Mallorca: T. Dolmen.

Mukarovsky, Jam (2000). *Signo, function y valor*. Colombia: Plaza & Janés Editores.

Murch, Walter y Ondaatje, Michael (2007). *El arte del montaje.* Barcelona: Plot.

Onfray, Michel (2008). *Las sabidurías de la antigüedad. Contrahistoria de la filosofía.* Barcelona: Anagrama.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE, Madrid, España, Sábado 29 de enero de 2015. Disponible en: http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf [Consulta: 4 mayo de 2019].

Orden ECD/2657/2015, de 1 de diciembre, por la que se conceden los premios Historia de la Cinematografía y Alfabetización Audiovisual para el curso 2014- 2015. https://www.boe.es/boe/dias/2015/12/11/pdfs/BOE-A-2015-13453.pdf

Ortega y Gasset, José (1963). *Obras Completas.* Madrid: Revista de Occidente.

Ortiz, Miguel Ángel (2008). “Educar la mirada en la sociedad multipantalla”. *Comunicar*, 31, v. XVI.

Ovidio (2005). *Metamorfosis*. Madrid: Catedra.

Palazón, Alfonso y Ramé Jesús (2018). “El error de Narciso: Alfabetización audiovisual y la educación secundaria”. *Avanca Cinama. Internacional conference.* Avanca (Portugal): Cine-Clube de Avanca.

Pennac, Daniel (2006). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Pennell, C.R. (2009). *Breve historia de Marruecos*. Madrid: Alianza Editorial.

Pérez Riobó, Andrés y Chiyo Chida. *Yokai. Monstruos y fantasmas en Japón.* Gijón: Satori, 2014.

Poe, Edgar Allan (2010). *Cuentos 1*. Madrid: Alianza Editorial.

Popp, Vladimir (2014). *Morfología del cuento*. Madrid: Akal.

Quintana, Ángel (2011). *Después del cine. Imagen y realidad en la era digital*. Barcelona: Acantilado.

Ramé López, Jesús (2018). “Una nueva belleza: Lukács y el cine”. *Avanca Cinema. Internacional conference.* Avanca (Portugal): Cine-Clube de Avanca.

Rancière, Jacques (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE, Madrid, España, Sábado 1 de marzo de 2014. Disponible en: https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf [Consulta: 4 de mayo de 2019].

Reisz, Karel (2002).*Técnica del montaje cinematográfico*. Madrid: Plot.

Rodari (2007). *La gramática de la fantasía.* Madrid: Planeta.

Rodríguez Izquierdo, Fernando (1993). *El haiku japonés*. Madrid: Hiperión.

Roiz, Javier (2013). *El mundo interno y la política*. Madrid: Plaza y Valdés.

Rossellini, Roberto (2001). *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo*. Barcelona: Paidos.

Sánchez-Biosca, Vicente (1996). *El montaje cinematográfico*. Barcelona: Paidós.

Secretataría de Estado de Cultura (2012). *Plan Estratégico General 2012-2015 de la Secretaría de Estado de cultura.* Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14133C_19 [Consulta: 4 de mayo de 2019].

Serrano Marín, Vicente (2016). *Fraudebook. Lo que la red hace con nuestras vidas*. Madrid: Plaza y Valdés

Siety, Emmanuel (2006). *El plano en el origen del cine*. Barcelona, Paidós, 2004.

Sontag, Susan (2003). *Sobre la fotografía*. Madrid: Alfaguara.

Stevenson, Robert Louis. La isla del tesoro. Madrid: Anaya.

Svankmajer, Jan (2014). *Para ver, cierra los ojos*. Logroño: Pepitas de calabaza.

Tarkovski, Andrei (1991). *Esculpir el tiempo*. Madrid: Rialp.

Tatarkiewicz, Wladyslaw (2015) *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mímesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos.

Toffler, A. (1980). La tercera ola. Barcelona: Plaza y Janés.

Tonucci, Francesco (2008). *Con ojos de niño*. Buenos Aires: Losada.

Torres Lana, Esteban (2008). *La mirada engañada: dictadura audiovisual y el contrapoder democrático*. Comunicar, 31, v. XVI.

Trabenco (2019). http://www.trabenco.com
[Consulta: 10 de junio de 2019]

Trabenco (2009). *Proyecto para premio Marta Mata*.
http://www.trabenco.com/attachments/article/72/MARTA%20MATA_definitivo.pdf
[Consulta: 10 de junio de 2019]

Trotsky, León (1975). *La revolución permanente*. México: Siglo XXI.

Truffaut, François (2010). *El cine según Hitchcock*. Madrid: Alianza.

Tudurí, Gerardo (2008). *Manifiesto del cine sin autor*. Madrid: Centro de documentación crítica.

Twain, Mark (2007). *Las aventuras de Huckleberry Finn*. Barcelona: DEBOLS!LLO.

Unamuno, Miguel de (1984). Amor y pedagogía. Madrid: Espasa-Calpe.

Valverde, José Enrique (1998). "1951-1961: Conformismo y disidencia". VV.AA. *Cuadernos de la academia. Historia de cine español*. Madrid: Academia de las Ciencias y las Artes Cinematográficas de España.

Vaneigem, Raoul (2001). *Aviso a escolares y estudiantes.* Barcelona: Debate.

— (2007). *Nada es sagrado, todo se puede decir*. Barcelona: Melusina.

Vedda, Miguel (2014). “Notas sobre la actualidad de Lukács”. *Marxismo Crítico*. https://marxismocritico.com/2014/01/08/notas-sobre-la-actualidad-de-lukacs-miguel-vedda/

Vigotsky, L. S (2007). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

VV.AA. (2019). *Cine y educación*. Madrid: Academia de las Ciencias y las Artes Cinematográficas de España

VV.AA. (2016). “La percepción de los padres españoles sobre la alfabetización mediática familiar”. *Cultura y educación*. Fundación Infancia y Aprendizaje. Vol. 28.

VV.AA. (1993). *Textos y manifiestos del cine*. Madrid: Cátedra.

Wilde, Oscar (1998). *Cuentos completos*. Madrid: Boreal.

Wittgenstein, Ludwig (1990). Conferencia sobre ética. Barcelona: Paidós.

Zizek, Slavoj (2000). *Visión de paralaje*. México: Fondo de cultura económica.

— (2013) “Batman y la dictadura del proletariado”. *El Puercoespín*. 22 de Agosto.