

3

**INSTRUMENTALIZACIÓN DE LAS
NARRATIVAS AUDIOVISUALES
EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA**

**OPERACIONES DE TRANSICIÓN DE CONTENIDOS
ACADÉMICOS: DE LA CONFIRMACIÓN DE
ESTEREOTIPOS A LA PROBLEMATIZACIÓN
DEL MONTAJE CINEMATOGRAFICO**

Daniel Gastaldello

"El cine es un espejo pintado."

Ettore Scola

"El más largo aprendizaje de todas las artes es aprender a ver."

Jules Gouncourt

dgastaldello@unl.edu.ar Posee los títulos de Analista en Informática Aplicada (1997: FICH, UNL), Profesor en Letras (2004: FHUC, UNL) y Licenciado en Letras (2006: FHUC, UNL), se encuentra en la etapa de escritura de tesis final para la Maestría en Política y Gestión en Ciencia y Tecnología (2008: FFYB, UBA) y es alumno del Doctorado en Semiótica (2009: CEA, UNC). Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos de la asignatura *Semiótica general* y del *Seminario de Semiótica II: Narrativas Audiovisuales* en el Profesorado y la Licenciatura en Letras (modalidad presencial), y de *Semiótica general* en el Bachillerato en Letras y la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (modalidad a distancia). Es además el responsable de la modalización didáctica de materiales para la enseñanza en el Programa de Educación a Distancia (UNLVirtual) e integra el equipo de investigación del Proyecto de Semiótica a cargo del trayecto "Narrativas audiovisuales en el aula".

RESUMEN

Pese a los desarrollos exhaustivos en materia de cine y artes audiovisuales por una parte, y de prolíficas investigaciones en didáctica por otra, en la praxis concreta de la docencia nos encontramos a medio camino entre el cine como ejemplo de un contenido disciplinar y la clase como relato analítico de contenidos aislados del contexto. En el marco de estas prácticas, este trabajo recupera una serie de entrevistas y conclusiones sobre una problemática transversal: la instrumentalización del cine en el aula.

En el desarrollo de la cátedra *Semiótica general* (Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y Literatura de la modalidad a distancia, cohortes 2005 a 2008) se relevó una serie de conclusiones sobre cómo el cine no comporta un conocimiento y, sobre este supuesto, se desarrollan estrategias de reproducción de contenidos disciplinares, donde el cine ingresa como ejemplo verificador.

Se propone como hipótesis que la estructura narrativa de la clase se subsume a la estructura narrativa de textos lingüísticos legitimados institucionalmente, donde la construcción formal del audiovisual es desjerarquizada como portadora de conocimiento. Finalmente se aportan instrumentos, donde la estructura narrativa del audiovisual puede ser explorada y explotada en función de contenidos diversos.

PALABRAS CLAVES

- > enseñanza
- > audiovisual
- > estereotipo
- > montaje

ABSTRACT

In spite of the exhaustive developments as for cinema and audio-visual arts on one hand, and of prolific researches in didactics for other one, in the concrete practice of the teaching we are to half a way between the cinema as example of a content to discipline and the class as analytical statement of contents isolated of the context. On these practices, this work recovers a series of interviews and conclusions on a transverse problematic: the set of instruments of the cinema in the classroom.

In the development of the chair *General Semiotic* (Licentiate in Education of the Language and Literature –modality to distance–, cohorts 2005 2008) a series of conclusions was relieved on how the cinema does not endure a knowledge and, on this supposition, there develop strategies of reproduction of contents you will discipline, where verifier deposits the cinema as example.

He proposes as hypothesis that the narrative structure of the class should subadd to the narrative structure of linguistic texts legitimized institutionally, where the formal construction of the audio-visual one is disregarded as carrier of knowledge. Finally instruments are contributed, where the narrative structure of the audio-visual that can be explored and exploited depending on diverse contents.

KEY WORDS

- > education
- > audio-visual
- > stereotype
- > assembly

1. LOS LUGARES COMUNES DEL CINE

Dijo Séneca que un ejemplo puede enseñar mejor que la mera enunciación de una formulación científica. Luego de prolíficas discusiones –que venían desarrollándose desde principios de siglo– sobre si el cine refiere o no a eventos reales, Hitchcock aportó su perspectiva consignando que el cine se inscribe en una industria, y que por esto se parece más a lo que un auditorio quiere ver antes que a la vida misma. De estas posturas inferimos que el cine no ostenta nada que funcione como ejemplo para enseñar algo de una mejor manera. Sobre el evento fílmico se despliega un sinnúmero de especulaciones respecto de su función. Pero en definitiva de lo que se habla finalmente es de la función que imaginamos y le adjudicamos al cine, no de la que un film específico desea cumplir necesariamente. Cuando a un texto fílmico se lo deja hablar, sin arreglo a alguna expectativa del auditorio, no dice nada que sirva, sino “otras cosas”.

En *Toda la memoria del mundo* (1956) Alain Resnais comenta:

“Como su memoria es breve, los hombres acumulan recordatorios. Y para guardarlos, los hombres construyen fortalezas”.

De lo que habla Resnais es de la escritura, de la necesidad humana de una *marca* que se sitúe al margen del tiempo, y de la actividad organizativa que los sujetos sociales operan sobre esas señales. En su documental, Resnais recorre la Biblioteca Nacional de París, y la idea que introduce puede proyectarse sobre cualquier otro organismo: las instituciones nacen y perduran con la función de cuidar aquello que el hombre ha creado, desde sus imaginaciones más sutiles y sus terrores, hasta sus elucubraciones más brillantes y peligrosas. En este sentido, la videoteca y la sala de proyección, como así también las bibliotecas privadas, vendrían a ser los espacios destinados al cine, donde la escritura –eso que alguien creó como recordatorio–, queda en suspenso, esperando, en una especie de fortaleza institucionalizada.

Ahora bien, cuando esa escritura se desprende de esa institución que la custodia, estamos ante un ejercicio de lectura. El cine cobra nuevas funciones ante los ojos de un lector, su ontología se vacía y se rediseña para ser objeto de reflexión de algo para alguien. Si ese nuevo espacio es un aula, el film queda a expensas de los discursos que en ese momento modalizan la enseñanza, no sólo del pedagógico, sino además de otros, que imperceptiblemente se cruzan: desde las planificaciones y la distribución de los recursos tecnológicos, hasta los político-institucionales (que no se explicitan pero que definen las acciones). Es en este momento donde asistimos a una *sobre-escritura*, a una saturación de significaciones institucionales. Más allá del mecanismo implícito, esta saturación está dando cuenta de una función, de una relación. En ella, un texto se amolda a otros para serles útiles en aquello que quieren decir.

Las preguntas inevitables, entonces, rondan problemáticas como las siguientes: ¿qué función le asigna la institución educativa a un arte?, ¿qué representaciones circulan en una institución educativa en Argentina sobre el cine (si es que puede aislarse “una” representación)?, ¿qué rol cumple el cine en la enseñanza?, ¿cuál es su lugar entre las disciplinas específicas que la institución educativa reconoce como propias?, ¿qué otras enseñanzas no declaradas circulan en el aula cuando el cine entra en escena?, ¿qué se produce y reproduce sobre el cine cuando un docente y sus estudiantes miran un film?

Nos preguntamos, de alguna manera, qué representaciones están antes y después del cine en el espacio del aula, y cuánto de esas representaciones legitiman o banalizan lo que pasa frente a nuestros ojos. No nos preguntamos qué es el cine, sino por qué y cómo un estudiante ve cine, y para aprender o conocer qué cosa. Cómo ese *recordatorio* del que habla Resnais, esa escritura y la sobre-escritura concomitante, son concebidos por la fortaleza que los genera, los adopta y les da un sentido. De qué sentido se trata, qué significaciones desencadena y comienzan a circular, y por qué esas significaciones y no otras.

2. INSTRUMENTALIZACIONES

Estas preguntas nos llevan al campo, a la situación áulica concreta. Sobre la base de esta necesidad, hemos relevado las opiniones y experiencias de docentes de diferentes instituciones educativas del país¹. Como conclusión de sus relatos advertimos que, en las prácticas de enseñanza de estos casos, el cine ingresa al aula para ilustrar, representar, poner en escena algo que no es su propia especificidad sino una preocupación de otra naturaleza. Su estatuto de obra artística se reduce al de repositorio de eventos, su artificio a un espejo de una realidad preconocida pero imprecisa. No se focaliza en sus dimensiones semióticas y estéticas, sino en su mimesis con un sistema de estereotipos, como si la forma no estuviera enunciando nada capitalizable.

De este modo, el trabajo con el significante se desplaza en beneficio del trabajo con el significado. Pero no con cualquier significado, sino con aquel que reproduce un modo de pensar del que precisamente quiere distanciarse el arte en general (y el cine en particular). Mi recorrido en este artículo, entonces, no consiste en hacer una crítica de esta instrumentalización, sino por el contrario transparentar lo que creo que opera como mecanismo subyacente a estos usos del cine, y aportar herramientas para revisar su función, sin caer en el lugar común de la desjerarquización del contenido disciplinar que la institución desea comunicar.

3. NARRATIVAS DE LA EXPRESIÓN / NARRATIVAS DEL CONTENIDO

Nos encontramos, entonces, ante un *modus operandi* que tiene al cine como un objeto recurrido de lecturas cristalizadas: el cine es una muestra de la realidad, una pieza transparente y ejemplificadora (incluso a veces moralizante). El cine

¹ Dicho sondeo se llevó a cabo en el desarrollo de la cátedra *Semiótica general* (Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y Literatura, modalidad a distancia, cohortes 2005 a 2008) entre docentes de nivel medio de las provincias de Santa Fe, Entre Ríos, Buenos Aires, Córdoba y Mendoza.

despliega acciones, objetos y sujetos que están, estuvieron o podrían estar en el mundo. Lo que se desarrolla entre esos sujetos y objetos en un tiempo y un espacio, es una muestra de lo que un espectador puede vivenciar si se toma contacto con objetos, sujetos o eventos similares. De ese ejemplo se puede hacer (luego de despejar variables innecesarias para el caso que se quiere ilustrar) una proyección a la vida o al conocimiento científico, para incorporar lo visto como vivido. De esta manera, lo que dice un film (y no cómo lo dice) funciona como una escenificación de algo que necesita enseñarse. Se espera que esa escenificación cumpla el rol de un hacer comprensivo, y que de lo visto y oído se pase a lo conocido. Investigadores como Elizabeth Loftus², quien estudia la generación del conocimiento desde cruces entre la psicología y la lógica, refiere este procedimiento como “implantación de recuerdos”. Procesos como la iteración, pueden hacer que un sujeto crea que ciertas imágenes mentales, así como hechos que nunca ocurrieron, sean entendidos como reales. La iteración de ideas sobre la visualización de un evento (que generalmente son imágenes familiares aisladas y resignificadas), genera que alguien “recuerde” algo (que en realidad nunca sucedió) como si hubiera pasado en la realidad. Podemos hablar así de dos memorias: una real y otra implantada. Esta autora propone el estudio del *Síndrome de Falso Recuerdo* o *Falsa Memoria* (FMS) para describir un estado mental en el cual un sujeto posee recuerdos vívidos pero falsos³.

Sobre esta idea, podemos pensar que “ver y oír algo” puede ser experimentado como “ver y oír algo verdadero”. Es en este sentido que la narrativa cinematográfica es propensa a un uso de alguna manera “moralizante”, por su capacidad para escenificar un evento y permitir su proyección a otras esferas y para obtener ciertas conclusiones.

Este modo de leer, que posiciona el artificio en el lugar de la vida misma, parte de una percepción, sino ingenua, al menos poco revisada. Precisamente

² Elizabeth Loftus es matemática y psicóloga norteamericana. Su objeto de estudio es la memoria humana, e investiga cómo funciona y cómo puede ser modificada (Departamentos de Psicología y Comportamiento Social y Criminología, Derecho y Sociedad. Universidad de California, Irvine).

³ Ceci, S.J.; Huffman, M.L.C.; Smith, E.; Loftus, E.F. (1994) “Repeatedly thinking about non-events” en *Consciousness and Cognition*, 3.

este trabajo pretende desandar estas mecánicas de lectura, no sus causas históricas o institucionales, sino sus implicancias en la práctica educativa.

Para André Gaudreault (1988), todo film relata con dos itinerarios paralelos: el de la expresión y el del contenido⁴. El primero es objeto de estudio de una narratología de la expresión y el segundo de una narratología del contenido. Se trata de una reformulación de lo que pocos años antes Gérard Genette (1983) había definido como objetos de estudio de una narratología modal y de una narratología temática⁵, respectivamente.

“La primera trata ante todo de las formas de la expresión, según el soporte con que se narra: formas de la manifestación del narrador, materias de la expresión manifestada por uno u otro de los medios narrativos (imágenes, palabras, sonidos, etc.), y entre otros, niveles de narración, temporalidad del relato y puntos de vista. La segunda trata más bien de la historia contada, de las acciones y funciones de los personajes, de las relaciones entre los ‘actantes’, etc. Para los investigadores que son más partidarios de esta última aproximación, o más bien de este campo de estudios, el hecho, por ejemplo, de que las acciones de los personajes sean relatadas por las imágenes y los sonidos de la película, en lugar de por las palabras de la novela, importa habitualmente poco, por no decir nada.”⁶

Esta última perspectiva, donde el contenido se jerarquiza por sobre la materialidad significativa, es la que allana al cine y lo posiciona al mismo nivel que cualquier otro texto. No importa, en este uso, el trabajo con las imágenes, la estructuración escénica, la fotografía, el montaje, la voz, el tiempo..., lo que el cine enuncia con la forma, sino finalmente lo que dice como mensaje, y la posibilidad de que ese mensaje sea ejemplar.

En el marco de nuestro programa, y sobre la base de nuestras indagaciones con los docentes de las distintas instituciones educativas del país, concluimos que, pese a los esfuerzos de los equipos de profesionales, la perspectiva de la

⁴ Gaudreault, A. (1988) *Du littéraire au filmique. Système du récit*. París, Méridiens Klincksieck, [Ed 1989]. p. 42.

⁵ Genette, G. (1983) *Nouveau discours du récit*. París, Éditions du Seuil, p. 12.

⁶ Gaudreault, A. ; Jost, F. (1990) *Le récit cinématographique*. Paidós, Barcelona, p. 20.

narratología del contenido es la que se instrumenta en la enseñanza de diversas disciplinas. Con esta función ingresa el cine en el ámbito académico: importa lo que cuenta y las certezas sobre un tema, antes que el trabajo complejo con la imagen y el sonido para hacer creíble ese texto.

Posiblemente con este empleo se están enseñando dos cosas: por un lado el contenido disciplinar mismo (y su pertenencia al plano de lo “real”), y por otro lado algo sobre el cine, que es sólo mensaje (que pertenece a la “ficción” pero que puede servir a lo que sucede en un entorno).

No se ve al cine como una trama compleja de múltiples materialidades y códigos. Para esta perspectiva, el cine no es un trabajo sino, en todo caso, un ornamento.

4. KOINÉ

Importa, decía, el mensaje. Más específicamente “un” mensaje: el que el docente ha decidido escenificar y relatar en su clase. Ese único mensaje satura el significante filmico con un único significado, que casualmente viene a confirmar algo sabido, a probar que lo que una disciplina afirma, es siempre verdadero. Para ser más precisos, lo que importa no es tampoco un significado interno al film, sino algo que puede serle externo, y que encuentra su correlato en un repositorio de estereotipos preexistentes en el sistema de la cultura. De estos estereotipos o imágenes reconocibles ya hablaba Roland Barthes en 1960, haciendo referencia a la *koiné* (del griego κοινή γλώσσα *hē koinē glōssa* “lengua común” o más frecuentemente *hē koinē dialektos* “habla común”)⁷:

“[en un film] la reserva de signos es muy fluida; el autor puede sacar la fuerza de su mensaje de una especie de léxico colectivo, elaborado por la tradición, verdadera *koiné* del signo filmico, o, al contrario, de una simbólica de tipo universal pero de consumo más o menos inconsciente.”⁸

⁷ Ostler, N. (2006) *Empires of the World*. Londres, Harper Perennial, p. 229.

⁸ Barthes, R. (1960) “Le problème de la signification au cinéma” en *Oeuvres complètes*. Tomo I. París, Éditions du Seuil, [1993, Ed. Cast. 2002], p. 87.

Esta remisión es tal vez producto o herencia de ciertas representaciones sobre la imagen fotográfica. Cuando Roland Barthes (1964) analiza la fotografía periodística, comenta que entre los instrumentos de connotación puede identificarse un procedimiento (no específicamente fotográfico, pero que cabe mencionar): la pose. Para que un lector vincule una imagen con su *analogon* en el mundo real, se necesita la referencia, y ésta no es más que un conjunto de rasgos de imágenes que preexisten al mensaje:

“La fotografía no es por cierto significante más que porque existe una reserva de actitudes estereotipadas que constituyen elementos de significación ya preparados.”⁹

Así, el material signifiante del film hereda de la fotografía lo que Barthes categoriza como el *analogon*, y por eso se oblitera la especificidad del cine y se ubica, en su lugar, a la realidad misma¹⁰. Para que un mensaje (un significado recortado del film como *analogon* de una supuesta entidad externa al texto), sea finalmente legitimado como muestra del mundo, debe preexistir ese repositorio de estereotipos. Dichas cristalizaciones operarán como prueba de que el film se ajusta y responde a lo que una disciplina asevera. Esta recuperación de analogías es la que consideramos inaugural para futuros lectores: el cine no se verá en adelante como una obra sino como una extensión del mundo, un ejemplo de los estereotipos de la cultura antes que una creación y un cuestionamiento a esos mismos preconceptos.

Ciertamente el cine retoma imágenes del mundo (de lo contrario sería ininteligible su mensaje), pero a su vez las semiotiza, las tramita, las convierte... y las claves de ese proceso son lo que podemos rescatar para revisar su función en el contexto del aula, en tanto que dispositivo generador de conocimientos nuevos.

⁹ Barthes, R. (1964) “Le message photographique” en Barthes, R. y otros: *La Semiología*. París. Comunicaciones N°4, Tiempo Contemporáneo, [Ed. 1974], p. 145.

¹⁰ Barthes, R. (1980) *La chambre claire*. Paidós, Barcelona, [Ed. 1992].

5. ESTEREOTIPOS

En *Mitologías*, Roland Barthes explicitó cómo la cultura francesa instituía sus creencias como universales a partir de la construcción mitológica¹¹. En términos generales indicó que todo sentido requiere de una materialidad significativa que se carga de sentido cuando los saberes y la historia preexistentes le dan un significado a esa materialidad. El *sentido*, entonces, sería la noción que sintetiza los saberes de una época y una cultura. Pero ese sentido puede tomarse como una forma vacía (un significante) y relacionarlo con un *concepto* (un significado), esto es, con la construcción de otros saberes e historias sobre la base de la idea original. El resultado de esta vinculación entre el sentido (devenido en forma vacía) con un concepto, es la *significación*. Esta significación es el mito: lo que se consume finalmente como algo natural o corriente, cuando en verdad se trataría de una construcción compleja.

Cuando es el cine el sistema sígnico que ingresa en este circuito, todos los saberes complejos que participan en la construcción de un film y generan el sentido, se alienan por la aparición de un concepto (contenidos del sistema de estereotipos que mencioné, como así también saberes disciplinares, disposiciones institucionales y preconcepciones sociales). El sentido, su complejidad y posibilidad de multiplicidad, se reconvierten, dispersan y se subsumen a la significación guiada por la necesidad de hacerle decir al texto fílmico aquello que es pertinente en esa instancia comunicativa.

El cine, que no es reflejo sino metalenguaje, deviene en lenguaje objeto de otro metalenguaje, el educativo. Éste asume así la función de normalizar las lecturas que un estudiante puede hacer sobre el mismo texto fílmico. En este ejercicio de confirmación audiovisual de los fenómenos del mundo, se forma la idea de que el cine no es un trabajo crítico con los signos de la cultura, sino un suplemento de enunciados que muestran una verdad. En el aula, esta práctica de la abstracción del contenido de un film, opera reproduciendo la mitología de la cultura. Esto es, se refuerzan los estereotipos tanto de sujetos y objetos del contexto, como los modos de leerlos y comprenderlos.

¹¹ Barthes, R. (1957) *Mythologies*. Siglo XXI, Buenos Aires, [Ed. 1980].

Cuando se insiste en hacer ingresar al cine para enseñar, no aparece el problema sobre qué es el cine y cómo enuncia, sino qué explotar de él para que diga lo ya conocido. Se genera así una representación complementaria sobre el objeto estudiado, la función meramente ilustrativa (y por ende prescindible) del arte cinematográfico, descartando la posibilidad de entender el cine como un modo de conocimiento que puede extender las fronteras del saber institucionalizado.

5. LECTURAS CRÍTICAS. LOS APORTES DE CHRISTIAN METZ

Ante este problema, la empresa de todo educador que aspire a fijar la atención en la forma del lenguaje audiovisual, es aún muy modesta. Es necesario, antes, revisar algunas prácticas y los supuestos que le dan sentido, retomar algunos principios de los estudios cinematográficos para construir instrumentos útiles que le permitan seguir enseñando. Con el currículum explícito (el que declara qué contenidos trabajarán los estudiantes) conviven el currículum oculto¹² y el currículum nulo¹³. Considero que sobre la base de un currículum explícito, se pueden revisar el currículum oculto y nulo, e identificar qué se está enseñando cuando se propone al cine como un instrumento meramente ilustrativo.

Esta revisión de presupuestos es una tarea ardua y no fácil, y excede los propósitos investigativos de quien se interesa por el lenguaje audiovisual. Se pueden proponer, sin embargo, algunos instrumentos que considero operativos para revisar el lugar del cine en un contexto institucionalizado, y por ende con sus propios modos de intelección de los objetos que ingresan a dicho contexto.

En principio es importante suspender un modo de lectura que sature al cine de connotaciones (lo que llamo *asemantización*¹⁴). Suspendido este modo

¹² Que consiste en aquellos contenidos que no son conocidos o reconocidos oficialmente por docentes y autoridades, pero que tienen un impacto significativo, dado que modeliza valores, actitudes y conductas apropiadas.

¹³ Que incluye aquellos contenidos disciplinares, principios y valores que no son observados en los otros currículos.

¹⁴ Gastaldello, D. (2009) "El conocimiento como isomorfismo de sistemas semánticos: las narrativas audiovisuales en el aula", en: *De Signos y sentidos*. Año V, N° 9, Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral, p. 45.

de lectura, debemos preocuparnos por construir otra perspectiva, focalizar en otros elementos que no sean necesariamente el contenido (ya sea el explícito o deseado por el docente-lector). Para esto considero útil recuperar las ideas de Christian Metz sobre qué entiende él por criterios de reconocimiento de cualquier relato¹⁵. Si revisamos su propuesta encontraremos algunas herramientas para repensar el texto cinematográfico y lo que relata en primera instancia, antes de llegar a un contenido.

Dice Metz que, por definición, todo relato tiene un inicio y un final. Transpolado al relato fílmico, todo texto cinematográfico expone, antes que un tema, una forma. Es un sistema de enunciados que, por medio de algún dispositivo interno, selecciona algunas acciones y elide otras. Las seleccionadas se encadenan para contar algo: un evento completo, parcial o aislado entre otros eventos. En este sentido el film se opone a la "vida real" porque propone un "todo" cerrado que tiene una lógica propia, diferente de la vida (que continúa y se expande).

Una actividad interesante como propuesta de enseñanza podría ser indagar (en un film determinado sobre un tema de interés) cuál es esa lógica interna, ese mecanismo que hace que un evento se cuente con esas piezas y no con otras. Cuál es el criterio de selección de escenas para ser mostradas, y en especial qué ideas supone el texto para no mostrar (porque las considera innecesarias para el relato, ya sabidas o censurables). En ese criterio de selección de lo que se relata y de lo que no, hay un conocimiento que justifica las selecciones, esto es, el *montaje*. Ese conocimiento puede ser objeto de estudio en el contexto de una clase, por ejemplo, de Historia política.

Recordemos cómo en *Cinema paradiso* (1988) de Giuseppe Tornatore, se cierra su enunciado sistematizando otros que no están en el cuerpo del texto principal (escenas que debían ser censuradas en la Italia de posguerra). Pero en esa conclusividad se muestran no sólo escenas aisladas que dan sentido a todo el relato anterior, sino que además tematizan toda la práctica fílmica epocal, proponiendo que el cine es también un sistema de sujetos y objetos censurados y eventos olvidados. La historia puede ser mostrada como un relato que organiza y textualiza no sólo eventos memorables, sino también olvidos sistemáticos.

¹⁵ Metz, C. (1968) "Remarques pour une phénoménologie du narratif" en *Essais sur la signification au cinéma*. París, Méridiens Klincksieck, pp. 25-35.

Metz también comenta que el relato es una secuencia doblemente temporal: el tiempo de narración (lo que dura el film) y el tiempo narrado (el tiempo o época referidos). Esta desarticulación entre el tiempo del film y el tiempo del referente se logra gracias al montaje (no se narra en tiempo real, sino segmentando y mostrando momentos). Pese a que existe este desajuste, el lector repone las piezas faltantes y dota de coherencia al relato. Esto se logra gracias a ciertas operaciones mentales (identificación, comparación, diferenciación, clasificación, inducción, deducción...) que el montaje demanda para que se comprenda el relato. Se podría trabajar entonces sobre estas operaciones, y el porqué de la comprensión de determinados eventos cuando el dato que lo detonaría no está presentificado. No sería absurdo que esto ingrese a una clase de Biología, incluso de Matemática. Por ejemplo en *Psycho* (1960) de Alfred Hitchcock, se podría indagar qué trabajo intelectual debe hacer el lector para comprender la historia psicológica de un sujeto y la secuencia de los crímenes, a partir de fragmentos, de datos dispersos tanto de lo que se enuncia sobre sus actos (mostrados y no mostrados) como del caso policial que debe resolverse. Sabemos que esas operaciones mentales, que a veces los estudiantes pueden resistirse a reconocer y ejercitar en una clase de ciencias exactas y naturales, son ejecutadas cuando quieren descubrir al asesino. Del mismo modo se “descubre” una incógnita en una ecuación de segundo grado o las patologías a las que está propenso un sujeto según el medio en el que vive. Acaso el problema no sea (únicamente) el desinterés por una materia, sino además la falta de conexión del conocimiento con la vida en acción.

Finalmente Metz sostiene que la percepción del relato “irrealiza” la cosa narrada. Esto es, el lector siempre sabe que está asistiendo a un *aquí y ahora* alternos de la realidad. Esto implica que hay ciertos procesos para hacer verosímiles a los sujetos, objetos y eventos, pero que nunca se confunden con lo real. Precisamente la preocupación inicial de este trabajo es que el ámbito educativo se esfuerza por erradicar esa irrealidad del film y volver real el artificio. Si se recupera esta idea, se puede suspender ese vínculo con los eventos del mundo y observar cómo un film trabaja el verosímil, qué signos extrae de las ciencias y los sistemas culturales para hacer creíble lo que enuncia.

Esto implica identificar qué discursos ingresan al film y se reconvierten estéticamente, lo que a su vez implica que el docente deba investigar sobre

esos discursos para mediar su posterior reconocimiento y análisis por parte de los estudiantes. Por ejemplo, en *Suddenly, last summer* (1959) de Joseph Mankiewicz (adaptación de la obra de teatro homónima de Tennessee Williams) existen ciertas propiedades que pueden hacer inteligibles un modo de narrar y las estrategias discursivas empleadas, incluso los recursos técnicos de una época. Por ejemplo, la identificación de los *aquí* y *ahora* que circulan en el film, el análisis de los modos de hacer creíbles los eventos narrados por los sujetos, el estudio de la reconversión estética del discurso médico (el saber científico) y de los materiales sociales (las creencias populares dichas y no dichas en el film). Las clases de Sociología y de Psicología pueden nutrirse de estos aportes, al recorrer y recomponer los discursos que ingresan al texto artístico.

6. DE LA METÁFORA A LA METONIMIA. CRUCES ENTRE SEMIÓTICA Y PEDAGOGÍA

Finalmente, quisiera acercar una idea que, creo, puede ser útil para una comprensión un poco más compleja del panorama de la enseñanza. Por qué no, una propuesta que invite a explorar otros horizontes en el campo de las estrategias disponibles. Hacer ingresar al cine a la escena del aula puede ayudar a la comprensión de un contenido, a la vez que puede dar herramientas para una intelección de la complejidad que implica conocer y reflexionar sobre un objeto, tal como lo hace el arte cinematográfico.

También creo que no es en la exposición de contenidos donde se produce conocimiento, sino en la renovación del asombro. Y esto se logra no dando información al estudiante, sino generando el deseo de seguir investigando, esto es, seguir viendo más cine. La enseñanza puede recurrir a la narración, pero no para declamar conocimientos que deban ser absorbidos, sino para postergar la satisfacción y generar expectativa, y con ella el deseo de seguir incursionando en otros relatos, en otros conocimientos.

Sostiene el Psicoanálisis que, una vez apropiado el objeto de deseo, éste está propenso al desinterés. Los relatos, y sobre todo el cine, precisamente prometen una historia que nunca cierran del todo. Plantean un enigma que no

siempre se resuelve, deja cabos sueltos en la concatenación de contenidos... Pero es más atrayente aún en la ingeniería formal que despliega. Creo que de alguna manera, también la enseñanza de una disciplina debería dejar abierta esa posibilidad de algo que está más allá de lo que circula en la clase, y cuyo descubrimiento exigirá una aventura posterior para ser desentrañado. En definitiva, como afirma Ángela Moger:

"...la sabiduría, como el amor y el relato, no se encuentra en la naturaleza, no tiene status empírico: como el ser amado y como la narrativa, sólo existe en la mirada del contemplador (...), enseñar consiste en seguir generando el deseo del conocimiento. La pedagogía, como la narrativa, funciona más por retención que por transmisión (...). Si el objetivo inmediato de la enseñanza es la búsqueda de conocimiento, también puede decirse que su objetivo fundamental es la negación de esa satisfacción en favor de la renovación de la búsqueda misma"¹⁶.

En síntesis, el cine en el aula, se presenta para proponer la metonimia (la búsqueda por los complejos itinerarios de la historia del saber), antes que la metáfora (la imagen final, la respuesta última y la verdad clausurada).

Considero que estos planteos y acercamientos que propongo pueden colaborar para dirigir la mirada a lo específico del cine, sin por ello desviar el programa de estudio a otros asuntos. Por el contrario, pueden operar instrumentalizando las herramientas que emplea el arte para hablar del mundo.

Como decía Resnais, toda fortaleza tiene sus documentos, su memoria y sus ritos, y creo que la institución educativa puede hacer el esfuerzo de revisar estos textos y prácticas históricas para actualizar sus propuestas. Sobre todo entendiendo que puede promover otros modos de conocer. Considero que esta mirada puede colaborar en la no reproducción de mitos de la cultura que nos contiene, en cuestionar la reserva de estereotipos con los que convivimos a diario, y a la vez educar lectores atentos a la forma y a los modos de narrar, esto es, lectores críticos.

¹⁶ Moger, A. S. (1982) "That obscure object of narrative" en *The pedagogical imperative: Teaching as a literary genre*. Yale French Studies, 63, p. 186.

Hay cosas que pueden decirse con palabras. Pero la mayoría no, y es allí donde nacen los relatos. El cine propone un sistema de textos y un modo complejo para leerlos. Considero que esta empresa de revisar su función en las prácticas académicas nos permitirá ver algo de interés. Al estilo de Iuri Lotman (1996)¹⁷, ver cómo el cine escapa del mundo, pero también vislumbrar cómo gira su rostro para mirarlo e incluirse. Cómo se instituye a sí mismo en tanto que un universo entre las cosas que nos rodean, y también cómo lo hace desde un lugar incómodo, como un objeto ajeno.

Charles Chaplin afirmaba que “la comedia es el estudio más serio del mundo”. En este sentido el cine puede aportar un modo de pensar y de relatar aquello que no puede decirse sólo con palabras. Es precisamente esta capacidad la que puede ser una puerta de entrada a nuevos modos de comprender el contexto, incluso de habitarlo. Un modo de mirar las ciencias que hablan del mundo, apropiándose desde otro lugar. No el lugar del ejemplo (ilustrativo, imitable), sino el de la expectación productiva, la necesidad de saber, y el asombro ante lo que miramos.

¹⁷ Lotman, I. (1996) *La semiosfera III. Semiótica de las artes y la cultura*. Cátedra, Madrid, [Trad. 1998].

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barthes, R. (1960)** "Le problème de la signification au cinéma" en *Oeuvres complètes*. Tomo I, Éditions du Seuil, París [1993, Ed. Cast. 2002].
- Barthes, R. (1964)** "Le message photographique" en Barthes, R. y otros: *La Semiología*. París. Comunicaciones, N°4, Tiempo Contemporáneo, [Ed. 1974].
- Barthes, R. (1980)** *La chambre claire*. Paidós, Barcelona, [Ed. 1992].
- Barthes, R. (1957)** *Mythologies*. Siglo XXI, Buenos Aires, [Ed. 1980].
- Ceci, S.J.; Huffman, M.L.C.; Smith, E.; Loftus, E.F. (1994)** "Repeatedly thinking about non-events" en *Consciousness and Cognition*, 3.
- Gaudreault, A. (1988)** *Du littéraire au filmique. Système du récit*, Méridiens Klincksieck, París, [Ed 1989].
- Gaudreault, A. ; Jost, F. (1990)** *Le récit cinématographique*. Paidós, Barcelona [Ed. cast. 1995].
- Genette, G. (1983)** *Nouveau discours du récit*. Éditions du Seuil, París.
- Lotman, I. (1996)** *La semiosfera III. Semiótica de las artes y la cultura*. Cátedra, Madrid, [Trad. 1998].
- Metz, C. (1968)** "Remarques pour une phénoménologie du narratif" en *Essais sur la signification au cinéma*. Méridiens Klincksieck, París.
- Moger, A. S. (1982)** "That obscure object of narrative" en *The pedagogical imperative: Teaching as a literary genre*. Yale French Studies, 63.
- Ostler, N. (2006)** *Empires of the World*. Harper Perennial, Londres

GASTALDELLO, DANIEL

"Instrumentalización de las narrativas audiovisuales en las prácticas de enseñanza", en: **DE SIGNOS Y SENTIDOS**, año 5 / n° 10. Santa Fe, Argentina: ediciones UNL. Segundo semestre 2009, págs. 67-84.