

● Andrew Burn
Londres (Reino Unido)

Solicitado: 07-10-09 / Recibido: 13-01-10
Aceptado: 28-05-10 / Publicado: 01-10-10

DOI:10.3916/C35-2010-02-03

Emociones en la oscuridad: imagen y alfabetización mediática en jóvenes

Thrills in the Dark: Young People's Moving Image Cultures and Media Education

RESUMEN

El autor de este trabajo examina la atracción hacia el sentimiento de terror en los medios de comunicación, y especialmente en el cine, desde la perspectiva de la emoción contenida que genera el terror, lo angustioso y agradable... ¿Cuál es la naturaleza del miedo y el «placer» que se experimenta? ¿Por qué es importante que los educadores tengan en cuenta esta conexión que relaciona a los espectadores con la película? En este sentido, abordar el tema desde la perspectiva de la cultura cinematográfica de los jóvenes de Reino Unido, analizando la influencia del cine en la vida cultural de los jóvenes y cuál es la lección que deben obtener los educadores. Partiendo de una ejemplificación con dos chicas, en las que analiza sus identidades sociales, más tarde pasa a bosquejar la situación general de la educación en el cine y en los medios de comunicación, presentando brevemente dos investigaciones desarrolladas con jóvenes británicos sobre «Psicosis» y sobre creación de videojuegos. Concluye este autor que podemos introducirnos en el fascinante mundo de la imagen en movimiento a través de las películas y videojuegos, examinando las estructuras lúdicas y narrativas que existen, enseñando a los alumnos de qué forma se interrelacionan y explorando sus procesos creativos de producción.

ABSTRACT

This author deals with the attraction of that feeling of terror generated in the media, especially in cinema, and from the perspective of the controlled emotion behind that fear, pleasure and pain. What is the nature of the fear and pleasure the spectator feels? Why is it important for educators to take account of this connection between the viewer and the film? This subject is treated from film culture as experienced by young Britons, with an analysis of the influence of cinema on the cultural lives of young people and the lessons that can be drawn. The author takes two young girls as an example, identifying their social identity and later outlining the state of education in cinema and the media. He presents two projects developed by young Britons on Psychosis and the creation of videogames. The author concludes that the fascinating world of moving images is open to us via films and videogames, by examining ludic structures and narratives and teaching students how these are interrelated and exploring their creative processes of production.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Cine, terror, emoción, jóvenes, identidad social, videojuegos, proceso creativo.
Cinema, terror, emotion, young people, social identity, videogames, creative process.

◆ Dr. Andrew Burn es Profesor de Educación en Medios en el Centro de Estudios de la Infancia, Juventud y Medios en Londres (Reino Unido) (a.burn@ioe.ac.uk).
Traducción: Amor Aguaded Pérez

La noche ha caído en un pueblo pequeño y dos chicas de doce años están en casa, viendo a oscuras «El silencio de los corderos» (Demme, 1991). De las ventanas cuelgan unas cortinas colocadas provisionalmente, una de ellas está suelta y se mueve de forma misteriosa. Las chicas están inmersas en las imágenes de terror que viven en la pantalla, pero de pronto les sobresalta un ruido: alguien llama a la ventana. Son los chicos del pueblo, que están afuera bromeando, imitando a Buffalo Bill y Hannibal Lecter. A la noche siguiente, se quedaron a dormir en casa de la otra chica. Para prolongar la emoción de la película del día anterior, colocaron una tienda en el jardín, contando historias de espíritus y demonios fuera de la tienda, discutiendo sobre si cerrar la cremallera de la tienda para mantenerse aislados de los espíritus o si abrirla para dejar salir a los insectos.

Este ejemplo de expectación, de visión del terror, ejemplifica las cuestiones clásicas y perennes que rodean el género y su uso social. Destaca especialmente la desconcertante emoción del género: la emoción contenida en el terror, el miedo que también es disfrute, los «procesos insistentes de terror y disfrute» (Donald, 1992), «lo angustioso y agradable» (Buckingham, 1996), todos estos sentimientos que despierta el cine de terror. Pero la cuestión es por qué estas dos chicas, por qué cualquiera, en definitiva, elige y disfruta del hecho de exponerse abiertamente a ese sentimiento de terror. ¿Cuál es la naturaleza del miedo y el «placer» que se experimenta? ¿Por qué es importante que los educadores tengan en cuenta esta conexión que relaciona a los espectadores con la película?

Esto sirve de ejemplo también para describir algunos de los dilemas que rodean la enseñanza del cine y los medios de comunicación, por ejemplo, la admiración por el cine americano, problemática para muchos educadores, la admiración por el género del cine de terror, considerado por muchos como inapropiado para los jóvenes, e incluso objeto de restricciones.

De forma más general, me gustaría abordar el tema desde la perspectiva de la cultura cinematográfica de los jóvenes de Reino Unido, analizar de qué forma ilustra el ejemplo citado la influencia del cine en la vida cultural de los jóvenes y cuál es la lección que deben obtener los educadores. Voy a comenzar estudiando el caso de estas dos chicas, y más tarde pasaré a analizar la situación general de la educación en el cine y en los medios de comunicación.

1. Teorías del terror

Las aportaciones de los académicos no se dirigen de forma constante al estudio del efecto contradictorio

entre miedo y diversión. Carroll (1990) apunta que cuando se define el género, es mucho menos habitual definirlo por su efecto emocional que definirlo a partir de su contenido, es decir, de la siguiente manera: «horror», que deriva de la palabra latina «horrere», poner los pelos de punta, escalofrío; una etimología que se centra en la emoción y en lo físico de su expresión.

Los distintos análisis y estudios que se han llevado a cabo abordan el tema desde diferentes puntos de partida y diferentes marcos. Una de las tendencias más influyentes desarrolla la noción filosófica de lo sublime, muy famosa en el siglo XVIII, originada después de la difusión de la traducción de Boileau en 1674 del tratado de lo sublime (Burke, 1960). Esta publicación incluía una teoría de la combinación del miedo y el asombro provocados por el terror en la naturaleza y el arte. Immanuel Kant se aventuró a escribir una tesis sobre lo sublime (1960) y un ensayo más desarrollado, en «La crítica del juicio» (1952). Kant desarrolla una teoría sobre cómo el miedo y el terror pueden ser estimulados por el objeto sublime, pero añade que, mientras lo sublime es inimaginable en su inmensidad, se confirma la superioridad de nuestra razón en la capacidad de conceptualizarlo. La teoría de Kant puede interpretarse como un ejemplo de las contradicciones y tensiones características de la separación entre la Ilustración ideal de lo racional en sí mismo y las fuerzas explosivas de la revolución y las narrativas transgresoras e irracionales típicas de la época romántica.

Carol Clover, en su amplio estudio del género llevado a cabo en «Men, Women and Chainsaws» (1992), adopta una postura psicoanalítica para investigar cómo los textos de terror desencadenan reacciones condicionadas por el género. En sentido amplio, su tesis invierte la famosa propuesta de Laura Mulvey (1975), que expuso que la narrativa del cine caracteriza a la audiencia como masculina y voyeurística/escopofílica. Clover, por su parte, afirma que los espectadores, en las películas de terror, están de algún modo invitados a identificarse con la víctima, por tanto la estructura narrativa llevaría implícitas connotaciones femeninas masoquistas.

David Buckingham (1996) presenta un estudio poco común en la literatura que centra el interés en el público real en lugar de poner énfasis en el texto o el destinatario ideal. Su investigación se basó en el estudio de las impresiones específicas del disfrute del terror extraídas de la observación de 72 chicos de cuatro escuelas diferentes. Las conclusiones sobre la naturaleza del miedo y el placer son muy complejas: en parte coincide con Clover en su teoría de la identificación del espectador con la víctima, pero demuestra que esa

sensación de disfrute es producto de los cambios en la identificación con los personajes, de los cambios que experimenta el espectador desde los distintos puntos de vista. Asimismo, también localiza este punto agradable al espectador en la distancia crítica que alcanzan los jóvenes con respecto a la película, en su conciencia del artificio, en el conocimiento experto del género y su historia, en las manifestaciones de juicio estético, en el acto social que comporta y en el debate que puede generarse.

Buckingham detecta a partir de sus observaciones una especie de placer o agrado subversivo en los monstruos y el miedo que provocan, observando en los niños un interés especial por fragmentos macabros, contrario a los criterios de los apologistas morales del terror. A partir de esta idea, establece una relación entre esto y las estrategias de lectura «paratácticas» observadas por Hodge and Tripp (1986), en las que los jóvenes enlazaban cadenas de imágenes con el fin de crear historias transgresoras, alejadas de la supuesta estructura o significado del texto. Por último, Buckingham también sugiere que ver películas de terror es de alguna forma vivir un rito de paso, en el sentido de que implica un aprendizaje para superar el miedo, ese placer que ofrece el saber cómo manejar el miedo, y las destrezas moldeadas en sociedad, por amigos y familiares, o aprendidas, que contienen instrucciones codificadas para lograr manejar la carga emocional que se desprende. ¿Qué podríamos concluir de estas afirmaciones tan dispares?

En primer lugar, cabría señalar la cuestión de la identidad, quién es el sujeto que experimenta esa emoción, cómo debemos dirigirnos a esa identidad del espectador desde el texto. Esta cuestión deriva de la consideración de lo sublime: ¿cómo el fenómeno de lo sublime permite afirmar y cuestionar la integridad racional ideal de la Ilustración y las sucesivas construcciones de la subjetividad hasta el día de hoy? Igualmente apropiado sería abordar el tema desde el psicoanálisis ¿qué elementos de la psique se abordan y a través de qué elementos del texto?, y desde el estudio de la cultura: ¿de qué forma están implícitas las identidades sociales y colectivas en la lectura y las costumbres sociales y el género del terror?

Una segunda cuestión, de nuevo relacionada con lo anterior, es el componente estético. Lo sublime, por ejemplo, se formuló inicialmente como un paradigma de cualidad estética: para Longinus consiste en cómo escribir magníficamente; para Burke, un ejemplo de lo sublime en el arte es la descripción que hace Milton de Satán en «Paraíso perdido» (Paradise Lost). Pero si el equivalente moderno de lo sublime hemos de encontrarlo en el cine de terror, como señala Buckingham, acuciado por las presuposiciones de falta de valor estético, ¿cómo podemos determinar las preferencias estéticas de los espectadores, preferencias que dependen de la estimulación del miedo? ¿Cómo se relacionan disfrute y juicio estético, en sociedades cuyos grupos

Si el equivalente moderno de lo sublime hemos de encontrarlo en el cine de terror, como señala Buckingham, acuciado por las presuposiciones de falta de valor estético, ¿cómo podemos determinar las preferencias estéticas de los espectadores, preferencias que dependen de la estimulación del miedo? ¿Cómo se relacionan disfrute y juicio estético, en sociedades cuyos grupos dominantes dan preferencia a las formas subliminales de experiencia estética que niegan o reprimen el disfrute textual?

dominantes dan preferencia a las formas subliminales de experiencia estética que niegan o reprimen el disfrute textual?

2. Lucy y Jessica: «tienes que ver lo que pasa después»

Lucy y Jessica hablan sobre las películas de terror. Lucy es una gran aficionada del género; Jessica afirma que no le gustan, pero a lo largo de la entrevista demuestra conocer bastante bien unas cuantas películas. Lucy dedica un buen rato a hablar de «El silencio de los corderos» (Demme, 1991), película que ha visto más de una vez. Describe el desenlace de la película, la escena en la casa del asesino en serie Buffalo Bill, con Clarice Starling (Jodie Foster) a oscuras y él con los binoculares:

Lucy declara: «No, pero a ver, me gusta. Tengo trece años, cerré los ojos, cuando estuve, cuando estás en casa, y ahora, todavía hoy, y eso que la vi hace un

año, y la he vuelto a ver más veces, pero incluso ahora, todavía hoy, ya sabes, al final, ella lleva las gafas para poder ver en la oscuridad, todavía, cuando está oscuro, es como si estuviéramos jugando a algo en la oscuridad total, o, no sé, siempre pienso que él está por ahí y que tiene las gafas, que puede verme y no sé, pero ésas, ésas son las cosas que me asustan, porque me imagino que estoy a oscuras y que alguien puede verme y yo no».

Durante la mayor parte del tiempo, el espectador no se identifica con el pronombre de segunda persona, sino que habla en primera persona, como si el espectador universal se volviera más personal, Lucy, ella misma; aunque al expresarse cambie constantemente entre ella misma como espectadora y el resto: «cuando yo, cuando estás...». Su discurso sugiere que el espec-

Los jóvenes reproducen la emoción en sus intercambios sociales, experimentando con la identidad y la amistad. Este tipo de apreciación del cine es identificativa, lúdica, afectiva, sensual, humorística, por oposición a lo abstracto, lo cognitivo, lo formal. En este sentido, se asemeja a la afición popular que se experimenta también en los medios, cine, televisión y juegos, las prácticas sociales de apropiación y transformación.

tador controla la acción, al menos al principio, es una especie de drama, estructurado alrededor de la historia de esa primera vez que vio la película (un año atrás), las siguientes veces, un presente continuo, construido a partir de sus recuerdos, la película en su cabeza, vívidamente representada por las repeticiones dramáticas de «todavía hoy...», como si se tratara de una historia de fantasmas.

Cuando el monstruo está en su momento culminante, todo lo que hace (está por ahí, tiene las gafas, puede verme), está subordinado al verbo principal de la frase (siempre pienso que...), que convierte a Lucy en actriz en el acto de control del pensamiento del espectador.

Al mismo tiempo, las acciones de la diégesis, interpretadas por el espectador activo, funcionan en su contexto gramaticalmente subordinado, como dentro de los límites de la pantalla, mostrando el monstruo al participante representado en la transacción semiótica.

El objetivo de la acción ha pasado a dirigirse al espectador, de la agente Starling a la propia Lucy que, como describe o reproduce en la entrevista, siente la acción dirigida hacia sí misma. El juego de pronombres, sin embargo, es mayor que lo que estas estructuras sugerirían, puesto que en el caso de Lucy no aparecen sólo el «yo» de ella como espectadora, el «me» que la convierte en víctima o heroína y el «él» de Buffalo Bill, sino que también emplea el pronombre de segunda persona para hacer mención al espectador universal (quizás para referirse a mí, su entrevistador) y el «ella» que se refiere a la agente Starling, y que va acompañado de una reversión en el tiempo, lo que vio en su momento, y cómo la acción revive en su descripción: «lleva las gafas». Además, en una extensión pronominal que muestra claramente el contexto social de estas transformaciones textuales, Lucy se refiere a «nosotros», como a sí misma y a sus amigos, volviendo a revivir la emoción de la oscuridad «todavía, cuando está oscuro, es como si estuviéramos jugando a algo en la oscuridad total, o, no sé, siempre pienso que él está por ahí y que tiene las gafas».

Por tanto, y tal y como se reflejó en la aportación que hizo David Buckingham (1996) después de analizar el visionado de «Jóvenes ocultos» (The Lost Boys) por un adolescente, está demostrado que el espectador tiende a cambiar rápida y continuamente de punto de vista, de identificación con los personajes. No obstante, en el caso de Lucy, estos cambios van más allá de la película, puesto que las estructuras de la ficción se reflejan y reproducen en espacios y rituales de su propia identidad social.

Ante esto cabe plantearse qué y cuáles son las identidades sociales que intervienen en estos procesos, quién, exactamente, se siente atemorizado y por qué y qué papel juegan las identidades sociales en la producción de este miedo y en el objetivo del mismo.

Edmund Burke (1977) explica claramente las emociones contrapuestas provocadas por el objeto sublime, emociones que describe como una mezcla de miedo y sorpresa, y señala la necesidad de estrategias representativas de lo oscuro: «Para conseguir que algo sea terrorífico, la oscuridad es un elemento casi siempre necesario. Cuando conocemos la magnitud total del peligro, cuando nuestros ojos se acostumbran a ella, se

pierde buena parte de la aprensión inicial. Todo el mundo es consciente de cómo la noche aumenta nuestro miedo, en cualquier situación de peligro, todo aquello fantástico, sobre lo que no podemos extraer ideas claras (fantasmas, seres extraños), nos produce miedo y nos hace recordar las historias populares y leyendas sobre estas criaturas».

Las nociones tempranas que presentó Kant acerca de lo sublime presentan una estructura similar, en la que el paisaje de lo sublime produce una metáfora de vacío aterrador, pero también rellena el espacio desconocido con objetos o criaturas fantásticas: «La profunda soledad es sublime, pero de algún modo infunde terror. De ahí que, las grandes soledades, como la del desierto de Komul en Tartaria, hayan sido desde siempre la ocasión o el enclave perfecto para poblarlas con espíritus, duendes y demonios».

En muchos sentidos, esta estructura simple de oscuridad, en la que por una parte estamos vacíos, pero por otra, estamos llenos de horrores imaginarios, se ha repetido y transmitido desde Burke y Kant hasta nuestros días. Lucy aprecia la misma estructura en «El silencio de los corderos»: la vacía oscuridad en la casa de Buffalo Bill, al mismo tiempo repleta del horror, y la amenaza del asesino, las imágenes mitad reales mitad ficticias que se nos describen: la bañera de piel humana, el asesino cosiendo las pieles. La «oscuridad necesaria» citada por Burke parece ser un prerrequisito para el efecto del terror en esta película. Está igualmente claro que el terror causado por la oscuridad y el vacío depende también de las criaturas que sugiere o parcialmente oculta. De hecho, al principio de la entrevista con Lucy, la atención se concentra en las imágenes explícitas de terror antes que en las imágenes que son menos evidentes: el énfasis está en lo explícito en lugar de lo implícito cuando afirma: «No, a mí me gusta la película (El silencio de los corderos), pero es sólo que me asusta, no sé por qué. Porque no es el hecho de que... Quiero decir, no me asusta que sea caníbal, porque sé que no es real, pero, sé que hay gente que, no sé, podría hacerlo y, la forma en que asesina a la gente, la sangre en el pozo, cómo la trata a ella, cómo cose la piel, todo eso».

Aquí la acción de la secuencia está supeditada a la acción pasiva del espectador y al objeto de la experiencia del espectador: «la sangre en el pozo», «cómo cose la piel». Estas secuencias son cortas, y muy violentas; a pesar de constituir una proporción muy reducida del total de fotogramas de la película, son las que resultan más representativas. En este sentido, estas secuencias trascienden la estructura narrativa y pasan a ser coordinadas por Lucy, en su intento por recons-

truir la esencia de la película, representar un aspecto importante de ésta para ella: la naturaleza de las criaturas en la película, los miedos que aparecen en la oscuridad. Funcionan como «sintagmas sincrónicos» (Hodge & Tripp, 1986; Hodge & Kress, 1988), como imágenes en las que el espectador impone su versión particular del texto. En este caso, Lucy crea una versión del monstruo por dos razones: para mostrar lo horrible que es, lo horrible que es su comportamiento, y para convencernos de la naturaleza impactante de la película y hacernos conscientes del miedo que provoca, y también para hacer creíble el miedo que provoca el monstruo. Lucy hace un juicio de modalidad y para ella, Lecter y Buffalo Bill son muy creíbles porque podrían existir, al menos en el interés hacia la realidad social que se asocia a este subgénero de terror que comenzó con «Psycho». Lucy compara a este monstruo con el «Depredador» (Predator) (McTiernan, 1987), esa especie de alienígena invisible que sólo aparece a través del rayo de luz. Lucy se posiciona desde un punto de vista común entre las chicas, que afirma que los monstruos y criaturas que más terror suscitan son aquellos que forman parte de historias «reales» de violaciones o asesinatos.

Lucy y sus amigos organizan todo alrededor de una mecánica de oscuridad y revelación: una oscuridad que es a la vez terrorífica y sorprendente por todo lo que oculta. Lucy cierra los ojos cuando se imagina en la casa de Buffalo Bill, y describe la sala donde vio la película:

– Lucy: Asustaba mucho porque estaba Ellie, fue cuando Ellie se quedó a dormir en mi casa, y estábamos en casa solas, los niños estaban fuera y sabían que estábamos viendo la película, nos sentamos en el rincón, todo estaba oscuro, y era justo cuando ella está en el pozo, yo estaba sentada, escondida debajo de las mantas, y entonces fue cuando los chicos llamaron a la ventana...

– AB: [risas]

– Lucy: Y arañaban el cristal y yo... Grité muchísimo... y...

– AB: ¿Qué chicos eran?

– Lucy: Algunos chicos del pueblo. ¿Conoces a Will Phipps?

– AB: mmm...

– Lucy: Era uno de ellos. Y... también estaba James Gardner.

– AB: ¿Y estaban llamando a la ventana para asustarnos, no?

– Lucy: Y... bueno, esa ventana... A ver, nunca pasamos mucho tiempo en esa casa, por eso una de las ventanas... la mitad de la ventana... como no teníamos

suficiente tela para las cortinas, la mitad de la ventana estaba al descubierto, ¿sabes lo que quiero decir?

– AB: Sí

– Lucy: Por eso, no teníamos cómo cerrarla, y mirábamos por el raballo del ojo.

– AB: ¿Tú estabas allí, Jessica?

– Jessica: Sí.

Después de ver la película, Lucy durmió en casa de Jessica la noche siguiente.

– Jessica: Lucy vino a mi casa y dormimos en una tienda en el jardín. Lucy quería que dejáramos la tienda cerrada para que no entraran espíritus, y yo quería abrirla para que los mosquitos salieran. Al final nos fuimos a dormir dentro de casa.

Lucy se apropia de los tradicionales signos de lo sublime, que trabajan para ella dando paso a los dramas sociales que son el resultado de su propia mecánica textual: la cortina rasgada, los chavales del pueblo, el jardín de Jessica, la tienda de campaña. Las chicas se apropian de estos tejidos, sitios y personajes para construir su propia dinámica de obscurantismo y revelación sobre la que se asientan la imaginería de la película (de esta película) y una serie de ecos culturales que se remontan a la idea romántica de lo sublime, a través de una serie de transformaciones y distorsiones, y desde nuestro momento histórico, como sugiere Jameson (1981), a través de una especie de rayos X, destapando las enigmáticas capas del significado.

Cuando los niños utilizan la carga afectiva del terror en sus costumbres sociales, podemos observar cómo hacen uso de distintas formas de apreciación o preferencias estéticas que resultan muy interesantes para los educadores en medios de comunicación. La versión de lo sublime que presenta Kant en su «Crítica del juicio» intenta hacer desaparecer lo que él percibe como vulgar, la imaginería excesiva de lo sublime con su colección de fantasmas, duendes, elementos sobrenaturales. Su versión, que apuesta por el paisaje ascético y vacío sobre la multitud de imágenes explícitas, es un brote de la forma de juicio estético por la que aboga en la Crítica: el enfoque puro que criticó Bourdieu, la postura contraria al placer típica de la ideología burguesa. Por el contrario, Bourdieu persigue una representación de estética popular en el carnaval de Bakhtin (1984), su noción de «realismo grotesco» que permite una transformación visceral del valor estético dominante y la imaginería refinada y cerebral en la que se representa.

Las representaciones contemporáneas de terror revelan el mismo enfoque polarizado. Por una parte, los representantes del «body-horror», típico de Cultural Studies (Jancovich, 1992). Por otra parte, encon-

tramos una versión moderna de ese «enfoque puro», en una estética que elogia Hitchcock por su capacidad para crear suspense sin revelar explícitamente el objeto del terror. Esa misma estética, sin duda, condena el «body-horror» por su explicitación sin gusto, tal es el caso de Philip Brophy (1986: 8) al referirse a los trabajos de Cronenberg, Hooper y Landis: «el cine de terror contemporáneo a menudo prescinde de la sofisticación y el cuidado manejo del lenguaje cinematográfico tradicional». Es esta sofisticación la que Brophy define como «la deuda de Hitchcock», y a partir de la que construye una oposición de evaluación entre lo que describe como estética moderada y estética exhibicionista del terror, la que denomina «fotográfica», y representa como estéticamente degradante.

Estas oposiciones entre académicos sugieren que la tradicional división entre elitismo y cultura popular, más específicamente, entre el cine «comercial» y el cine «independiente», está más presente que nunca. Sin embargo, hay pruebas también de la transformación de los límites del pensamiento posmodernista. Carol Clover (1992) destaca cómo ha crecido el género de terror, poniendo como ejemplo precisamente la película «El silencio de los corderos». Al mismo tiempo, parece claro que las divisiones convencionales del gusto crítico representadas por los antiguos académicos no servirían de mucho a Lucy o a Jessica, ni siquiera para sus padres: las familias de clase media disfrutaban de la emoción espectacular de películas como ésta y expresan un considerable reconocimiento hacia ellas. Los educadores, por el contrario, se encuentran atrapados entre los juicios estéticos del dominio crítico-académico y aquellos del público en general, viéndose así inmersos en el debate.

En definitiva, ¿qué podría obtenerse de la experiencia de estas dos chicas para aplicarse en el campo de la educación en el cine y en los medios de comunicación? A partir de una publicación reciente con datos procedentes de un proyecto de investigación sobre alfabetización mediática, mis colegas y yo observamos que los educadores valoran la cultura mediática de sus estudiantes, pero que a menudo no conocen bien esta cultura, no la comprenden o tienen dificultades para conectarlas con el trabajo en el aula. No obstante, este problema no tiene por qué ser necesariamente responsabilidad de los educadores, puesto que existen verdaderos obstáculos a la hora de establecer dichas conexiones (Burn & al., en prensa).

Mi tesis aquí es que, para construir un plan curricular que incluya el estudio del cine como forma de arte contemporáneo, necesitamos conocer la cultura de los destinatarios de dicho plan curricular. Si quere-

mos acercarlos a la herencia cinematográfica nacional, y considero que es un objetivo muy válido el acercar a los jóvenes a distintos géneros cinematográficos, primero hemos de examinar reacciones como las de Lucy y Jessica, que serían muy similares a las de cualquier otro joven de la misma edad procedente de cualquier otro país europeo. Los jóvenes disfrutaban con el cine americano actual, disfrutaban de la imaginería excesiva del «body horror», de aquello que ocultan los géneros cinematográficos que las comisiones reguladoras intentan restringir. Los jóvenes reproducen esa emoción en sus intercambios sociales, experimentando con la identidad y la amistad. Este tipo de apreciación del cine es identificativa, lúdica, afectiva, sensual, humorística, por oposición a lo abstracto, lo cognitivo, lo formal. En este sentido, se asemeja a la afición popular que se experimenta también en los medios, cine, televisión y juegos, las prácticas sociales de apropiación y transformación estudiadas por Henry Jenkins (1992).

Los educadores en los medios no deben limitarse a este ámbito, pero sí han de incluirlo y tenerlo en cuenta. Les corresponde la tarea de desarrollar habilidades y aptitudes críticas entre sus estudiantes de cara al análisis de textos cinematográficos, así como prepararlos para producir de forma creativa sus propios trabajos. Sin embargo, mientras estas iniciativas no se tengan en cuenta y mientras no se trabaje considerando las complejas y enriquecedoras preferencias de los jóvenes, sus experiencias y transformaciones, el trabajo en clase se limitará a ejercicios elitistas y formales.

3. La imagen en movimiento: la educación desde un punto de vista global

Si el encuentro de Lucy y Jessica con Hannibal Lecter inducía a señalar la necesidad de que los educadores deben reconocer y tener en cuenta las experiencias culturales de los niños frente al cine, desde una óptica global, se apuntaría a señalar la necesidad de fomentar el desarrollo de un enfoque crítico hacia el cine en el aula e incentivar la producción de trabajos creativos. Voy a presentarles brevemente dos estudios fruto de mi propia investigación y de trabajos pertenecientes a colegas en activo del Reino Unido que van a servir de base para abordar algunos temas de importancia.

3.1. Análisis de «Psicosis» (Alfred Hitchcock)

En este proyecto participaron estudiantes de 13 años con el objetivo de analizar la famosa película de Hitchcock. En términos prácticos, es preciso aclarar que los jóvenes contaban con la secuenciación de la película importada al software de edición de video de

Microsoft, Windows Movie Maker. Éste separa automáticamente la película en pequeños clips, por lo que los estudiantes se encuentran ante una pantalla llena de secuencias (Imagen 1), y tienen la posibilidad de agruparlas y clasificarlas para analizar los temas, ideas (como el miedo que suscitan las películas de terror), personajes, gramática cinematográfica (por ejemplo, pueden agrupar los primeros planos), etcétera. El siguiente paso fue pedir a los estudiantes que la preparación de una presentación oral acompañada de un Power Point en el que debieron incluir imágenes características, secuencias de la película, archivos de audio, extractos del guión y notas.



Imagen 1: Un estudiante trabaja con Windows Movie Maker analizando las secuencias de la película «Psicosis».

Aunque aparentemente pudiera considerarse una forma de análisis convencional, los estudiantes tenían que comparar la película con otras películas de terror recientes que hubieran visto, por lo que, de algún modo, se lograba establecer una conexión con su propia cultura cinematográfica. Se les animó a emplear archivos de audio e imágenes de sus propias películas para contextualizar la descripción de «Psicosis». Por otra parte, como combinaban el análisis formal (grabar y editar estructuras, por ejemplo) con el sentimiento de motivación y conocimiento, se huía de la realización de análisis formales descontextualizados. De este modo, también desaparece la división convencional entre el trabajo analítico y la producción creativa, puesto que los estudiantes trabajan sobre el texto en un programa de edición y continúan el proceso como en una forma de producción empleando la imagen y el texto, logrando un equilibrio entre análisis y producción, procesos desarrollados en profundidad en Burn y Durrant (2007).

El uso de programas de edición sugiere una amplia gama de posibilidades para la producción de textos e

imágenes en movimiento en el aula, y desde que se introdujeron los programas software de edición gratuita, en la primera década del siglo, se ha producido un aumento significativo en trabajos de este tipo. Aunque cabe señalar, que, si bien los educadores en medios y cine han aprovechado estos avances tecnológicos para apoyar el aprendizaje de la gramática y la teoría del cine a través de la creación de sus propios proyectos, no se ha logrado avanzar al mismo ritmo en la adaptación a las transformaciones sociales y culturales de la producción mediática online. Buena muestra de esta falta de adaptación sería el hecho de que, cuando los estudiantes preparan trailers de películas para familiarizarse con las tareas de marketing y distribución, no se consigue encuadrar estos trabajos en el contexto de las manifestaciones culturales del momento, como la creación de versiones, parodias y otras interpretaciones de películas para colgarlas en YouTube. Este contexto ofrece sin duda un gran número de posibilidades para conectar el trabajo de clase con la cultura mediática de los estudiantes.

3.2. Creación de videojuegos

Este proyecto contó con un software de creación de videojuegos que ahora está en el mercado con el nombre «Mission Maker». Uno de los mejores productores de juegos en 3D en nuestro proyecto fue un chico, Ogedei, que creó tres grandes videojuegos durante los tres años que duró el proyecto. Su especialidad eran los juegos basados en historias de terror. Su último juego, el más complejo de todos, lo creó cuando tenía 14 años y lo llamó «Rebellion». En «Rebellion», el jugador es un comando rebelde que tiene

como misión liberar su ciudad del control de un demonio alienígena (figura 2). En Burn (2007) se presenta una descripción más completa del proyecto.

Desde mi punto de vista, existen dos razones para justificar la relación existente entre estos planteamientos y el mundo de la educación en el cine. La primera razón es que los videojuegos basados en gráficos 3D son otra forma de texto e imagen en movimiento. En todos los casos, tanto si se utilizan para jugar en clase, como si se diseñan o producen, los videojuegos incluyen secuencias narrativas, diferentes tipos de toma, distintos roles entre personajes y jugadores, temporalidad fílmica, sonido y diálogos. La inclusión de estos parámetros en el aula resulta útil para que los alumnos aprendan a analizar la gramática, el estilo y el significado de la imagen en movimiento, no porque los videojuegos sean iguales que las películas, sino porque, a pesar de que comparten la mayor parte de su estructura, son diferentes. Un experimento que realicé en los inicios con un colega consistía en que estudiantes de 12 años compararan una escena de la película «Harry Potter y la Cámara Secreta» con la misma escena en la versión del videojuego. Era muy evidente cómo en ambos se apreciaban similitudes entre los ángulos de cámara, la duración, los diálogos, el diseño visual, la estructura narrativa y participación del espectador/jugador, pero al mismo tiempo, existían muchos elementos diferenciadores. De la misma forma, resultó evidente que cualquier intento de alfabetización, general o mediática, debía ser capaz de representar el conocimiento y la participación de los estudiantes con el mundo de Harry Potter, a través de los libros, películas o videojuegos.

La segunda razón con la que justifico la relación de este ejemplo de diseño de videojuegos con la educación en el cine en general es precisamente que los videojuegos y las películas están cada vez más relacionados, desarrollándose nuevas adaptaciones de un formato a otro, transvasando temáticas, narrativas y estilos visuales. Volviendo al ejemplo de Ogedei, podríamos destacar que su videojuego era el producto de su afición por los juegos de terror, como «Resident Evil» o «Silent Hill». Ogedei se esforzó mucho por intentar recrear el sentimiento de miedo y amenaza que le infundían los personajes que aparecían de cualquier parte y asaltaban al jugador, acompañando las escenas de ruidos y avisos, explotando de esta manera



Imagen 2: Vista del videojuego de Ogedei en la que se presenta al comando rebelde al principio del juego.

la misma dialéctica entre el espacio vacío y siniestro, y la aparición del monstruo al que nos referimos con anterioridad, haciendo referencia de nuevo a la idea kantiana de lo sublime, aquello que despertaba la emoción contrapuesta de Lucy y Jessica en «El silencio de los corderos». Ogedei también fue consciente de la interacción existente entre videojuegos y películas, y muchos de sus juegos favoritos eran adaptaciones de películas, o habían sido adaptados al cine. La lección que debería obtener el educador es, por tanto, que en la exploración de la semiótica y la cultura de la imagen en movimiento en el aula, considerar películas y videojuegos de forma conjunta e interactiva es una forma muy eficaz de avance educativo.

4. Conclusión: el papel del educador y el equilibrio

Los educadores en los medios estamos expuestos a un debate continuo, como el ya mencionado sobre la oposición entre el cine comercial de Hollywood y el cine europeo nacional; entre el análisis de películas en el aula y la producción creativa de imágenes en movimiento; entre los modelos convencionales de educación apoyados en los procesos de producción industrial, marketing y distribución, y los procesos emergentes fruto de la creatividad de las nuevas tecnologías e Internet; entre la imagen aparentemente constituida del cine y los nuevos enfoques de los videojuegos.

Mi percepción, desde la experiencia al frente de muchas de estas situaciones, es que podríamos obtener ventajas a partir de la combinación de ambos enfoques. Es posible explorar el cine independiente y nacional europeo y conseguir que los estudiantes se interesen igualmente por el cine comercial, si logramos integrar las diferencias culturales de estas dos categorías como objeto de estudio en lugar de imponer nuestras propias preferencias culturales. Podemos sacar provecho de los procesos de análisis y producción de películas si nos alejamos de los métodos convencionales de interpretación y exploramos los «enfoques multimodales», empleando la estructura de la imagen en movimiento como herramienta de análisis. Podemos introducirnos en el fascinante mundo de la imagen en movimiento a través de las películas y videojuegos examinando las estructuras lúdicas y narrativas, enseñando a los alumnos de qué forma se interrelacionan; explorar los procesos creativos de producción «fan art», las imitaciones y parodias de YouTube, e incluso «machinima virtual», siempre que se mantenga el valor de la tradición del lenguaje fílmico, reconstituido en estos nuevos espacios de cultura online. En este sentido, podemos obtener lo mejor de la neofilia desenfrenada de la era mediática sin sacrificar la historia cultu-

ral de la imagen en movimiento, que es parte esencial de nuestro legado artístico y del de nuestros estudiantes.

Finalmente, para retomar el ejemplo de terror, podemos buscar una continuidad entre las ideas propias del gótico y del romántico, que fueron agentes de la irracional vulnerabilidad de la Ilustración europea, y las imágenes contemporáneas de terror y el placer que van del cine a los videojuegos y de los videojuegos al cine. Podemos conseguirlo a través del análisis de las ansiedades sociales, las emociones afectivas y la creatividad de nuestros alumnos, constituyendo así el punto de partida para el trabajo crítico y creativo en el aula.

Reconocimientos

Me gustaría agradecer especialmente el trabajo de James Durran, Advanced Skills Teacher at Parkside Community College, Cambridge; y el apoyo del Consejo de Investigación Económica y Social (ESRC) (Making Games, RES-328-25-0001).

Referencias

- BAKHTIN, M.M. (1968). *Rabelais and His World*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- BOURDIEU, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- BROPHY, P. (1986). Horrority. *Screen*, 27, 1, February.
- BUCKINGHAM, D. (1996). *Moving Images: Understanding Children's Emotional Responses to Television*. Manchester: Manchester University Press.
- BURKE, E. (1760). *The Philosophy of Edmund Burke*. University of Michigan Press.
- BURN, A. (2007). The Case of Rebellion: researching multimodal texts, in LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M.; LEU, D. & COIRO, J. (Eds.). *The Handbook of Research in New Literacies*. New York: Lawrence Erlbaum; 149-177
- BURN, A.; BUCKINGHAM, D.; PARRY, B. & POWELL, M. (in press). Minding the Gaps: Teachers' Cultures, Students' Cultures, in ALVERMANN, D. (Ed). *Adolescents' Online Literacies: Connecting Classrooms, Media, and Paradigms*. New York: Peter Lang
- BURN, A. & DURRAN, J. (2007). *Media Literacy in Schools: Practice, Production, Progression*. London: Paul Chapman.
- CARROLL, N. (1990). *The Philosophy of Horror: Or, Paradoxes of the Heart*. New York: Routledge.
- CLOVER, C. (1993). *Men, Women and Chainsaws*. London: BFI.
- DONALD, J. (1992). *What's at Stake in Vampire Films?*, in Sentimental Education. London: Verso
- HODGE, R. & TRIPP, D. (1986). *Children and Television*. Cambridge: Polity.
- HODGE, R. & KRESS, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity.
- JAMESON, F. (1981). *The Political Unconscious*. London: Routledge.
- JANCOVICH, M. (1992). *Horror*. London: Batsford.
- JENKINS, H. (1992). *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*. New York: Routledge.
- KANT, I. (1960). Observations on the Feeling of the Beautiful and the Sublime. (Translated by John T. Goldthwait). Oxford: University of California Press.
- KANT, I. (1952). *The Critique of Judgment*. (Translated by JC Me-

redith). Oxford: Oxford University Press.
 LONGINUS (1991). *On Great Writing (On the Sublime)*. (Translated by John Grube). Indianapolis: Hackett
 MULVEY, L. (1975). Visual Pleasure and the Narrative Cinema. *Screen*, 16: 3.

Películas

- «Harry Potter and the chamber of secrets», Columbus (UK, 2002).

- «Predator», John McTiernan (US, 1987).
- «Psycho», Alfred Hitchcock (US, 1960).
- «The Silence of the Lambs», Jonathan Demme (US, 1991).

Videojuegos

- «Harry Potter and the Chamber of Secrets» (2002). EA Games.
- «Silent Hill» (1999). Konami/Konami.
- «Resident Evil 2» (1998). Capcom/Capcom.

Reflexiones
desde el butacón



Enrique Martínez-Salanova 2010 para Comunicar