



Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación
ISSN: 2525-2089
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar
Universidad Nacional de Cuyo
Argentina

Fresquet, Adriana
Ver-rever-transver: una aproximación a los motivos visuales del cine
y al plano comentado, entre otros modos de ver cine en la escuela
Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación, vol. 5, núm. 2, 2020, pp. 1-19
Universidad Nacional de Cuyo
Argentina

- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)



Ver-rever-transver: una aproximación a los motivos visuales del cine y al plano comentado, entre otros modos de ver cine en la escuela

Watch-rewatch-transwatch: an approach to visual reasons of cinema, commented plan and other ways of looking at cinema in school

Adriana Fresquet

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.

adrianafresquet@gmail.com

Recibido: 30/09/2020

Aceptado: 20/11/2020

Resumen. Este artículo propone analizar los modos específicos de ver que surgen de la realización de juegos ópticos y de la proyección de películas en la escuela. Desarrollamos una experiencia metodológica de visionado, que denominamos *ver-rever-transver*, e introducimos los conceptos de motivo visual del cine, punto de vista y plano comentado. Se trata de una propuesta teórico-metodológica que problematiza y orienta experiencias de apreciación atenta y creativa de cine en la escuela. Una reflexión sobre diferentes formas de ver cine que activan el pensamiento sensible, producen conocimiento por descubrimiento e invención, tratando de resistir al consumo audiovisual compulsivo.

Palabras clave. Cine y educación, Modos de ver, Motivo visual del cine, Plano comentado, Juegos ópticos, Audiovisual.

Abstract. This paper intends to analyze the particular ways of looking at something when optical games are played and movies are shown at school. Here we have developed a methodological visualization experience called watch-rewatch-transwatch, also we have introduced the concept of visual reason of cinema, point of view and commented take. This paper is about a theoretical-methodological proposal which problematizes and guides experiences of attentive and creative appreciation of cinema at school. A thought of different ways to interact with cinema that creates a sensible thinking, produces inventive knowledge and it

is a way of standing up to compulsive audio-visual consumption.

Keywords. Cinema and Education, Ways of Seeing, Visual Reason of Cinema, Commented Plan, Optical Games, Audio-Visual

Cuando es capturada en su reverso, la imagen cinematográfica revela su carácter no reconciliado y, por lo tanto, su afán didáctico que enseña a ver todo de nuevo. Como dice Godard: “Es la historia de Marey, que había filmado la descomposición de los movimientos de los caballos y cuando le hablaron de la invención de Lumière dijo: Es completamente imbécil, ¿por qué filmar a la velocidad normal eso que vemos con nuestros ojos? No veo cuál podría ser el interés de una máquina ambulante. Entonces, la máquina efectivamente falla entre Lumière y Marey. Hay que volver a empezar desde allí”.

David Oubiña

Nadie sabe quién tuvo la primera idea de crear imágenes en movimiento, ni nadie puede atribuirse el mérito de haber inventado los medios de grabación o difusión de este tipo de imágenes. Mucho antes de que Louis y Auguste Lumière se aseguraran un puesto en la historia del cine, hubo escritores, científicos y empresarios que ponderaron el potencial artístico y comercial de unas imágenes que parecían replicar la vida para entretenimiento y edificación de clientes de pago. Sin embargo, ninguno de los responsables de mecanismos tales como las linternas mágicas o los juguetes ópticos, o nociones como la persistencia retiniana, pudieron prever que el cine se convertiría en la forma artística más accesible, popular y por qué no, con una mayor trascendencia política y cultural.

David Parkison

La relación entre el cine y la educación es de una asimetría y atracción particulares. Podemos reconocer la educación o algunos de sus gestos, desde los registros más antiguos de la humanidad encontrados en la pintura rupestre, que datan de 73 mil años: un Hashtag¹ “ta-te-ti” pintado en la caverna de Blombos al este de Cape Town, en el África del Sur. Podríamos decir que desde que la humanidad habita este planeta, es posible identificar rastros de educación y huellas de comunicación de alguna forma de saberes y prácticas con imágenes. En contrapartida, podemos afirmar que el cine nace hace poco más de cien años, confundiendo sus intenciones entre la ciencia y el entretenimiento, aunque con claros fines comerciales. Posteriormente, será considerado entre la condición ambigua de obra de arte y documento histórico-visual, entre el conflicto de las ideas de representación de la realidad y otras más amplias y creativas de producción del mundo. Pero lo que nos interesa para este artículo es que cuando nace el cine, nace también un tipo específico de espectador. Un modo particular de ver ese tipo de imágenes, que descansa en la tensión entre la creencia y la duda de quién filma, qué y cómo filma, para quién, por qué, con qué recursos, entre otras cuestiones, que se resignifican con las modificaciones de los propios aparatos de captura y proyección de imágenes, alterando los procesos de lectura y una cierta producción de modos de ver, pensar y vivir. Si, progresivamente, la educación se involucra cada vez más con las imágenes del cine, si ellas traen inevitablemente un problema estético, ético y político en el mundo contemporáneo es porque lo audiovisual, hoy, habita todas las pantallas, modelando nuestra subjetividad y construcción de valores, al atravesar todas las modalidades formales y no formales de educación. Desde la publicidad al diagnóstico médico, desde las cámaras de seguridad a los tutoriales de *YouTube*, hay una apuesta tácita de creencia en las imágenes y una tendencia a identificarlas con el mundo y actuar en función de ellas. Vale aclarar que en este artículo, vamos a trabajar con imágenes de cine, específicamente. Cine, en el más amplio de los sentidos, por considerarlo como fundamento de todo lo audiovisual (Dubois, 2004).

¹ Strickland, Ashley. The earliest drawing in history: A hashtag found in South Africa (12 de septiembre 2018) <https://edition.cnn.com/2018/09/12/world/ancient-hashtag-drawing-south-africa-study/index.html>

Esta opción no significa una idealización del cine, en detrimento de todas las otras formas de lo audiovisual (clips, propagandas, *outdoors*, etc.), ni la negación de su dimensión colonizadora, que ha hecho prevalecer hegemonías narrativas y culturas desde los comienzos hasta nuestros días, así como tampoco un ocultamiento de la fuerza con la que la industria y la distribución dobladas al mercado minimizan la dimensión artística de este lenguaje. El origen del cine y los modos de arribar a las Américas, así como sus efectos pedagógicos son inseparables del pensamiento eurocéntrico y sus artificios de dominación que hasta hoy luchan por encontrar formas de continuar el proyecto colonial. Sería interesante también, en otro sentido, identificar si la educación hizo o hace algún tipo de contribución al cine, pero no es sobre ese aspecto que vamos reflexionar en este texto. Aquí queremos apenas identificar, pensar y problematizar el encuentro de estas dos áreas de saberes y prácticas, reflexionando específicamente sobre los modos de ver cine en la escuela, sus posibilidades de aprender a concentrar la atención y a desnaturalizar la mirada analizando creativamente las películas.

El cine en la escuela

Poco después de que se produjera lo que se denomina convencionalmente “nacimiento del cine”, con la primera proyección de filmes en una pantalla grande en el Grand Café un 28 de diciembre de 1895, encontramos testimonios de su presencia en la escuela. Jean Renoir, quien también nace en Francia en 1895, recuerda haber visto películas con seis años de edad, los domingos, en el colegio donde estaba internado². Y aquí vale la pena hacer una observación: el cinematógrafo no solo entró casi de modo inmediato a algunas escuelas, sino también fue creado por estudiantes recién egresados de la escuela secundaria: Louis y Auguste Lumière. Su apellido ya anunciaba la luz de las diversas invenciones de estos dos jóvenes formados por la escuela *La Martinière*, en París. Louis, formado en química, y con apenas 17 años creó, en 1881, una emulsión que cambió el rumbo de la fotografía. Esta nueva fórmula permitía producir fotografías a gran escala. El éxito de su invención llevó a su padre, Antoine Lumière a crear una fábrica en el Barrio de Monplaisir – donde actualmente funciona el Instituto Lumière. (Frémaux, Païni y Lamotte, 2009). Los inventos surgen de nuevas combinaciones que la imaginación realiza a partir de lo que ya conocemos. Según Hernani Heffner³, será el kinetoscopio, aparato que permitía ver imágenes en movimiento individualmente, por un pequeño visor de una caja de madera de aproximadamente un metro de altura, lo que dará el impulso a una nueva creación. Creado por Thomas Edison en los Estados Unidos, llega a Francia en 1894, y fue colocado por Antoine en manos de sus hijos para “jugar” con esas imágenes animadas, previendo poder exhibirlas colectivamente con un claro objetivo comercial. En poco tiempo, Louis conseguirá inventar un dispositivo de avance intermitente de la película, patentándolo junto a su hermano en febrero de 1895: el cinematógrafo. Tenía una doble función: podía filmar y proyectar, pues poseía una pequeña manivela que era girada manualmente. Luis había imaginado un mecanismo parecido al de las máquinas de coser. Así, unas agujas penetrarían en las perforaciones practicadas en los márgenes de la película y le imprimirían un impulso; finalmente se retirarían y la dejarían inmóvil, mientras el sistema de deslizamiento volvería a la posición primitiva. Louis Lumière había inventado el cinematógrafo.

La captura de imágenes en movimiento sirvió de formas diferentes a la ciencia, que aprendió sobre el orden de los movimientos de los cuerpos, documentó innumerables operaciones, pero también acabó constituyendo la principal forma de diversión durante la década del 1920. La gran frecuencia de público

² Louis Lumière (Dir. Erich Rohmer, París, 1968). Entrevista realizada por Erich Rohmer a Jean Renoir y Henri Langloise. Producción del Instituto Pedagógico Nacional, la Cinemateca Francesa y la Televisión Escolar. [video] https://www.youtube.com/watch?time_continue=777&v=ROkBWuYsysM&feature=emb_logo&ab_channel=EliecerGaspar YouTube.

³ Conferencia sobre Cine, Cinemateca y Escuela, ofrecida por Hernani Heffner, en el II Encuentro Internacional de Cine y Educación de la UFRJ (30 de Noviembre, 2008).

levantó discusiones entre los intelectuales de la época sobre los usos y el papel de las imágenes en movimiento en las sociedades post Primera Guerra Mundial. El cine era visto como un importante vehículo de persuasión. Había un interés en apropiarse de lo audiovisual como herramienta de modulación de los comportamientos y disciplinamiento de los cuerpos. Por medio de las imágenes, cuestiones como higiene, promoción de valores nacionales y otras cuestiones morales podían ser divulgadas con mayor agilidad y eficiencia, principalmente al considerar los altos índices de analfabetismo de la población de la época (Yanelli, 2013). Este movimiento surgió en diferentes países y fue liderado por Italia. La creación del Instituto Internacional de Cinematografía Educativa, en 1927, respondió a una preocupación internacional compartida por 32 países y por 12 asociaciones internacionales que, en 1926, comparecieron en el Congreso Internacional de Cine de París, convocado por la Comisión Internacional de Cooperación Intelectual. Las recomendaciones finales del Congreso que interesan a este estudio fueron: mejorar la producción de películas desde el punto de vista intelectual, artístico y moral; hacer películas de enseñanza y educación social; relacionar el cine con otras manifestaciones artísticas; y, finalmente, establecer una sede internacional de cine. Italia, así como Francia, ofrecieron en 1924, patrocínios destinados a establecer una institución en Roma, de acuerdo con las necesidades del Congreso Internacional de Cine, como respuesta a la preocupación intelectual y científica internacional. En la empresa del Instituto de París, la nueva institución italiana fortalecería la sorprendente red de organizaciones multilaterales ligadas a la Sociedad de las Naciones en cantidad y calidad. El IICE fue el primer proyecto internacional de cine educativo que alcanzó diversos países. La relación del Instituto de Roma con países americanos hizo de este proyecto de cooperación internacional algo sin precedentes. La comprensión de la técnica cinematográfica y de su poder sobre las masas, llevó a exaltar una serie de ventajas de este medio de comunicación en la divulgación de los valores de los Estados Nacionales. La característica de este lenguaje, considerado en su época divertido y de fácil comprensión, conferiría al cine la capacidad de transmitir informaciones y valores sin que el público lo percibiera, pues estaría entretenido por las historias y difícilmente cuestionaría las informaciones (Herrera León, 2008, Catelli, 2007).

Esta concepción que animó a los primeros entusiastas continúa vigente y perfecciona cada vez más las condiciones para confundir nuestro pensamiento, modelar hábitos de consumo y orientar buena parte de nuestras decisiones, a partir los modos inescrupulosos como el capitalismo de vigilancia penetra cotidianamente por los diferentes tipos de pantallas en nuestras vidas. (Zuboff, 2019). Estas primeras reflexiones no tienen la pretensión de abordar históricamente la entrada del cine en la escuela, sino de recordar el origen fascista del Instituto Internacional de Cine y Educación y afirmar que parte de esas intenciones moralizantes y normalizadoras también estuvieron presentes en las acciones del cine de las misiones pedagógicas, en las iniciativas de la Escuela Nueva, en las tentativas de proteger la infancia y la juventud de toda ideología por el PLAN DENI (DE Niños), entre tantas otras que llegan hoy al encuentro de los estudios visuales y audiovisuales más amplios, expandidos, hibridizados. La apuesta fuerte de este texto es que la escuela es (o puede o debería ser) un lugar donde ver y dar a ver, enseñar y aprender a ver, estar alertas y desnaturalizar los modos de ver todo tipo de imágenes, en particular, las del cine. En este sentido, desde los primeros años, jugar con juguetes ópticos, es una primera invitación a creer y dudar de las imágenes, a una aventura lúdica y mágica, que enseña algo de lo que las ilusiones ópticas hacen con nuestra capacidad de percibir imágenes en movimiento. La escuela está desafiada a hacer de esta nueva economía de la atención como nuevo horizonte del capitalismo, una ecología de la atención como alternativa sensible a la sobreestimulación que nos aplasta (Citton, 2014), diversificando ejercicios, modos de ver y atender a las imágenes en todos los niveles de enseñanza.

Antes de pasar a las propuestas, vamos explicitar la concepción de escuela que asumimos en este artículo, siguiendo a los autores belgas Masschelein e Simons (2014). Una definición que parte de su etimología de la palabra griega, *skholé* (que significa literalmente tiempo libre) y de las palabras latinas *scholae* (lugar o establecimiento público destinado a enseñar) y *otium* (ocio, en oposición a *neg-otium*, negocio) afirmamos la posibilidad de, por algunas horas, liberarnos de las exigencias del mercado, para poder generar otras filiaciones y, en alguna medida, vivenciar algo que pueda comenzar una y otra vez.

Juegos ópticos

Aunque los juegos ópticos no sean exactamente algo previsto dentro de un texto sobre los modos de ver cine en la escuela, considero necesario incluirlos por las posibilidades de magia y fantasmagoría que les son propias, y por la pertinencia de introducirlos desde el nivel inicial dada la fuerza de esas imágenes para producir pensamiento. Ellos establecen empíricamente las primeras creencias y dudas sobre las imágenes en movimiento.

Históricamente, su vínculo con el cine es innegable. Fue durante el siglo XIX, que surgieron los llamados *juguets filosóficos*. Con esta expresión, que reunía al mismo tiempo juego y pensamiento, se denominó a todos aquellos aparatos que dieron lugar al estudio sobre el movimiento, oscilando entre la curiosidad por los efectos ópticos y una argumentación fisiológica sobre el funcionamiento de la vista. Entre ellos encontramos: zootropo, kinesígrafo, praxinoscopio, fenakistiscopio y taumatropo, etc., que hoy reciben el nombre de juegos ópticos. (Oubiña, 2009; Augustowsky, 2017).

Para hablar de la historia de los modos de ver, la lectura de la obra de Johnatan Crary (2012, 2013, 2016) se torna obligatoria. Sus textos abordan los procesos históricos que constituyeron los modos de ver en el siglo XIX, analizando los aparatos, destacando aspectos políticos y ofreciendo pistas para comprender el actual estatuto de la mirada. Fundamentalmente, en el libro sobre las *Técnicas del Observador*, que surge en pleno apogeo de la globalización y los medios digitales, como contraste, deja ver las marcas que la sociedad industrial dejó en quien observa, en medio de los descubrimientos de los juegos ópticos, instituciones y algunas técnicas olvidadas. Crary (2012) identifica un cambio de paradigmas que hacen del modelo de visión subjetiva un observador relativamente autónomo, pero susceptible de normalización en términos de producción laboral y consumo visual. Los regímenes visuales resultan de la reorganización de saberes y poderes que modifican las capacidades cognitivas y el deseo de los sujetos modernos. La visión es examinada históricamente, integrando prácticas sociales e instituciones, que acaban produciendo ciertos modos de subjetivación y nuevas técnicas de administración de la atención. Sin duda la atención es capturada de un modo singular por los juguetes ópticos. Ellos traducen algo de la magia que producen las fantasmagorías y la perfección del ilusionismo: el asombro frente a algo que no puede ser real pero que ha sido cuidadosamente fraguado. Para Oubiña, el cine a primera vista, podría ser pensado como una continuación de esos tipos de trucos, pero es diferente. “Lo que el proyector de cine muestra existió en la realidad antes de serle arrebatado” (Oubinha, 2009, p.11).

Y para referir algunas prácticas de realización de juguetes ópticos y sus posibilidades con niños, nada mejor que conocer el *Taller de Cine* de Alicia Vega (2012). Ella realizó durante treinta años un taller de cine de 27 a 30 encuentros con grupos de niños de las regiones más pobres y violentas de Santiago de Chile. Su interés era llevar a esos niños que sufren todo tipo de privación una experiencia lúdica y sensible del cine, una iniciación a la materialidad de sus soportes de imagen y sonido. Era un taller en el que no se filmaba, pero donde era posible ver películas de países y épocas diferentes y donde se podía hacer pensar a partir de la producción de los juguetes ópticos y de las hipótesis postuladas a partir de lo que no se ve, sus mecanismos y funcionamiento.

La metodología del taller es la misma desde el principio, salvo por algunas modificaciones en la programación de las películas o la adaptación del espacio a una realidad concreta. Dura 7 meses, cuando se desarrolla en la ciudad y un mes en regiones, durante el verano, y se propone como un proyecto masivo para una comunidad invitando alrededor de 250 participantes. En cada sesión los pequeños asisten una película además de realizar actividades específicas que tienen fuerte relación con el aprendizaje de una tecnología. Entre los juegos de trabajos manuales se propusieron algunos de persistencia de la imagen del siglo pasado, entre ellos: el zootropo, el juguete mágico y el kinetoscopio. (Vega, 2012, p.16)

Alicia, respetuosa de la inteligencia y sensibilidad de los estudiantes que participaban de los talleres (entre 3 y 15 años, aproximadamente), se ocupó siempre de enseñar "haciendo de cuenta". Así, improvisó un carrito (*traveling*) usando la angarilla de unos niños que recogían cartones en la calle para reciclar, una cámara podía ser una caja de zapatos perforada debidamente, encima de un trípode de madera, aproximándose a un par de niñas que "estarían siendo filmadas", para encuadrar los diferentes tipos de planos, por ejemplo. Esas, entre otras situaciones ingeniosas de una cierta pedagogía del cine, fueron filmadas de modo sublime por Ignacio Agüero en *100 niños esperando un tren*⁴. Cuando Alain Bergala vio esta película en la Cineteca Nacional de Chile - Centro Cultural La Moneda, durante el Primer Seminario Internacional de Cine y Educación dijo: "Todo lo que hay que saber del cine está en el Taller de cine de Alicia Vega que ha sido magistralmente filmado por Ignacio Agüero"⁵.

El nombre de la película evoca la enorme cantidad de niños y niñas que realizaban habitualmente el taller; una espera, la de la infancia por el cine, simbolizada por la llegada del tren en alusión a *La llegada de un tren a la estación de La Ciotat*⁶. Esta película se considera un marco histórico, por ser parte de la primera exhibición colectiva en sala pública, con divulgación, ingresos, y fundamentalmente porque cuenta la leyenda que sus imágenes habrían provocado la salida de algunas personas de la sala, temiendo que la locomotora avanzara sobre el público. La novedad de la exhibición de imágenes en movimiento en gran tamaño y para un público reveló una desconfianza inicial sobre la naturaleza de esas imágenes y su relación con lo real. Efectivamente, la preocupación de Alicia por mostrar un cierto cine que no es fácilmente accesible en los circuitos comerciales, en la TV, especialmente por niños y niñas que nunca o pocas veces habían ido a una sala de cine; su interés por hacerlos producir juegos ópticos y jugar con ellos, reivindica ese derecho de la infancia al cine.

La hipótesis del cine: el acto creativo en la escuela

Cualquier cosa que pueda decir sobre Alain Bergala tiene que comenzar por un profundo agradecimiento⁷. Desde 2008 hasta 2012, nos subió a sus hombros de gigante. Tradujimos su libro *Hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella* al portugués, participó de varios encuentros internacionales de cine y educación de la UFRJ, y al final, nos auxilió con una consultoría para la formación de profesores y creación de escuelas de cine en escuelas públicas de Río de Janeiro. Su presencia, materiales y textos continúan siendo un norte. Con el propósito de compartir esos saberes, reunimos lecturas críticas y creativas sobre la *Hipótesis del cine* en dos dossiers⁸ y, en el último encuentro, ese deseo de alcanzar a cualquier persona interesada con sus reflexiones nos llevó a proponerle grabar un abecedario audiovisual de cine⁹, que fue el primero de muchos¹⁰, a partir de un conjunto de entradas que sirven de iniciación, de memoria y de provocación del pensamiento producido por las imágenes.

Su *hipótesis del cine* constituye un marco en la historia del cine y la educación vinculados a la escuela.

⁴ *100 niños esperando un tren* (Dir. Ignacio Agüero, Chile, 1988). [Película] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=XfcnPsdCgk&ab_channel=Mart%C3%ADnAlca%C3%ADno

⁵ Evento: El Cine es Escuela - organizado por la Universidad de Chile del 3 al 8 de noviembre de 2014.

⁶ *La llegada de un tren a la estación de La Ciotat* (Dir. Louis Lumière, Francia, 1895). [Película]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=2ZjqNKM6nqE&ab_channel=Xerces

⁷ Un agradecimiento que hago extensivo al Profesor Jorge Larrosa, quien después de leer mi proyecto de pesquisa presentado a la UFRJ sobre cine y educación en 2006, me envió el libro de *La Hipótesis del Cine* por correo.

⁸ *Revista Contemporânea de Educação da UFRJ*. Dossiê de Cinema e Educação. V. 5, N. 9 (2010) e N. 10 (2010). <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/issue/view/172>

⁹ Abecedario de cine por Alain Bergala [Video] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=jhjVzGOVngw&ab_channel=CINEADLECAV

¹⁰ Abecedarios CINEAD. [Videos]. <https://cinead.org/abecedarios/>

Más allá de referir la fabulosa aventura de una política pública visionaria para la inclusión de las artes en la escuela, prevista por los ministros socialistas Jack Lang y Catharine Tasca para el proyecto *Plan de 5 Ans* (2000-2005), fuertemente vinculado a la Cinemateca Francesa, se trata de un abordaje teórico y práctico que tiene sus huellas en las prácticas de muchos países (Argentina, Brasil, Chile, Uruguay, México, Portugal, España, Japón, entre otros). Constituyó una referencia necesaria para la investigación, la formación docente y la multiplicación de proyectos de extensión universitaria. Infelizmente, la llegada de la derecha al gobierno francés interrumpió el proyecto, pero Bergala continuó trabajando en la producción de materialidades (textos, dossiers pedagógicos, DVD, etc.) con un claro propósito: el aprendizaje del arte cinematográfico en la escuela debería ir más allá del abordaje del contenido de las películas y debería alterar el modo habitual de lectura basada en criterios de lenguaje y crítica, abandonando así una larga tradición lingüística, semiológica y semiótica. El objetivo era que los filmes propiciaran una experiencia sensible en todos los niveles de enseñanza.

Este texto afirma la potencia de la relación del cine con la escuela, afirmando el valor de cada uno de ellos y, al mismo tiempo, oponiéndose a lecturas despectivas o reductoras de cualquier potencia artística pedagogizada. Por eso, de todas las posibilidades, presentamos aquí algunas alternativas fundamentadas teórica y metodológicamente por este autor (Bergala 2006; Bergala e Balló, 2016) y apropiadas durante casi quince años en acciones de investigación, formación docente, actividades *cineclubistas* y producción audiovisual, en espacios formales de educación de todos los niveles de enseñanza.

Hacemos una lectura algo más atenuada del cine, como un arte hoy hibridizado y expandido que dialoga con las posibilidades de forma y contenido de la escuela actual. En otras palabras, no se trata de una “visión celebratoria” de un cine del arte y la creatividad, contrastando con un perfil de escuela opaco, de aprendizajes positivistas y memorísticos, sino de pensar en ella como esas “escenas de instrucción” (Das, 2015, p. 61) abiertas a nuevas posibilidades de enseñanza y aprendizaje, que van más allá de la intencionalidad pedagógica para incluir el espacio mismo, el contexto, los imprevistos dentro de algo mayor, es decir, la escuela como un escenario instruccional real, propicio para una experiencia de alteridad. Una escuela que atravesada por imágenes y redes siente también la urgencia de enseñar a mirar. Producir algunas alteraciones en los modos de ver, conocer y vivir, como afirma Dussel (2017) cuando se refiere al proceso de traducción escolar y especialización de los lenguajes que estuvo en la base de la escuela moderna, y su paso por mediadores (los docentes y los artefactos escolares) que incorporan tradiciones, estrategias y saberes en una suerte de recontextualización.

Bergala (2006) nos invita a respetar el gusto de las personas, (no intervenir en el jardín del deseo personal), pero siempre orientar y hacer indicaciones específicas de filmografía que garanticen la ampliación de repertorio cultural de profesores y estudiantes. Eso nos coloca en el desafío de tornarnos profesores-curadores. En ese sentido, es fundamental elegir y compartir grupos de películas, que estén accesibles en la red, introduciendo breves referencias básicas de cada una. Un buen ejemplo en ese sentido nos lo da Fernanda Omelczuk, cuando presenta 50 cortos para una infancia alternativa (y para una alternativa de infancia), a propósito de contribuir con un libro sobre la ley 13006 promulgada en 2014 en Brasil, que obliga a las escuelas públicas a exhibir como mínimo dos horas de cine nacional como carga curricular complementaria. (Omelczuk, 2015b)

Creemos que aprender a ver películas en la escuela, puede ser la base de un escenario instruccional más amplio, que se extiende a las imágenes que nos llegan en todos los espacios por donde andamos y aún, donde habitamos, inclusive en el silencio de la noche, con el rostro iluminado por algún tipo de dispositivo.

Sobre modos de ver películas

Vamos a dividir este apartado en cinco reflexiones: 1) ¿qué dar a ver?, 2) *ver-rever-transver* (incluyendo el análisis creativo de películas), 3) los motivos visuales (incluyendo la articulación de fragmentos), 4) el punto de vista y 5) el cine: una historia del plano (o plano comentado).

1) ¿Qué dar a ver?

Esta es una cuestión central. Consideramos que es tan importante hacer un reconocimiento de la cultura de los alumnos como ampliar su repertorio. Ese reconocimiento pasa esencialmente por no descalificar el gusto por cierto tipo de imágenes que como educadores podemos no apreciar o conocer. Bergala (2006) nos dice que es fundamental organizar el encuentro con las películas, señalar, indicar algo para ver, principalmente lo que nos encanta ver (Orson Welles asegura que solo se transmite el entusiasmo¹¹), tornarse un pasador¹², en el sentido de correr los mismos riesgos en la aventura de ver, aprender a ver y frecuentar las películas, introduciendo la idea de espectador creador, y finalmente establecer lazos entre las películas relacionándolas con la propia historia del cine.

Organizar el encuentro con las películas es un desafío que se ajusta a cada institución y sus rutinas de distribución de espacios y tiempos. Por eso, siempre es un desafío encontrar o crear un tiempo y un lugar para el cine en clases regulares, en horarios específicos de acciones *cineclubistas* (a veces asociadas a las diferentes materias) o en los recreos donde el cine mudo es una invitación sin alterar el paisaje sonoro de los juegos, cantos, rondas y griterías propios. En los hospitales pediátricos, el horario escolar es un tiempo propicio y muy esperado, cocineras y funcionarios de limpieza de una escuela de nivel inicial, ya reivindicaron un horario especial para su *cineclub* semanal, antes del horario de entrada, por ejemplo.

¿Cómo seleccionar películas interesantes para ver, dar a ver y ver colectivamente en la escuela? Es necesario consultar personas que tengan conocimiento y acceso a un universo más amplio que el de las redes sociales y el mercado. Aún para poder ver filmes disponibles en ese universo infinito de la web, es fundamental producir curadurías que atiendan a la rica diversidad geográfica e histórica de géneros, estéticas y narrativas. Instituciones que guardan acervos de películas, el patrimonio audiovisual de una sociedad, preservadores, cineastas, historiadores de arte son personas que frecuentemente nos ayudan a ver por debajo de la gruesa camada de *marketing* del mercado del cine y así, como docentes, poder formar colecciones de filmes para llevar a la escuela a partir de otros criterios. En el encuentro con los estudiantes, surge el clásico dilema ¿quién elige lo que se dará a ver? Muchos profesores y profesoras, bien intencionados, preguntan a los estudiantes: “¿qué desean ver?” Pero esa opción, no garantiza necesariamente alguna forma de autonomía por el simple acto de elegir. Creemos que cuando eligen determinadas películas que están circulando, seguramente participa su deseo, pero fuertemente manipulado por toda la maquinaria del mercado, que ya vendió sus mochilas, camisetas y juguetes junto con su “cajita feliz” o su comida rápida favorita. Fernanda Omelczuk desarrolló una idea que ha sido fecunda para sortear esta dificultad. Animada por el deseo de que los chicos elijan, propuso que lo hicieran a partir de imágenes de un grupo de películas seleccionadas previamente con la orientación de colegas que conocen de cine, su lenguaje e historia. Entonces, imprimió varios menús, como si fueran una carta de un restaurante (Omelczuk, 2015). En cada uno, ofrecía unas diez opciones de películas, usando una imagen de cada una, el nombre de quién la dirigió y el año. Es verdad que a veces, sobre todo en contexto hospitalario, es preciso negociar el tiempo de proyección en la pantalla grande y exhibir algo que incluya la cultura de los estudiantes, pero apostamos en la necesidad de diversificar sus repertorios de iniciación al arte cinematográfico como una responsabilidad pedagógica con el mundo.

¹¹ 3 1/2 Hour interview w/ Orson Welles by Peter Bogdanovich (1969-1972) [audio]. YouTube.

https://www.youtube.com/watch?v=1LnuQZ6VD_Y&ab_channel=EyesOnCinema

¹² El concepto de pasador (Bergala, 2006) es una mala traducción, por no encontrar otra, para la palabra *passeur* en francés, acuñada por Serge Daney, al pensar en la retransmisión cinematográfica, piensa que se acerca mucho al rol de pedagogo, pues significa la posibilidad de transmitir lo conocido con el mismo riesgo, ya sea que el desafío implique cruzar un río a nado, escalar una montaña, o como en este caso, dirigir la atención al fragmento elegido, suspender las formas habituales de mirarlo y profanarlo.

2) Ver-rever-transver

Manoel de Barros, en una de sus poesías del *Livro sobre o nada*, nos dice: "El ojo ve, la memoria revé y la imaginación *transvé*, es preciso *transver* el mundo" (2008, p.75). Por un lado, este poeta-niño a los 94 años, ya nos había dejado esta pista en sus *Memorias inventadas* de su infancia. Por otro lado, Alain Bergala nos pregunta qué hacíamos después de ver una película con chicos o profesores, ofreciendo ideas y recursos de modos más creativos y menos críticos de ver cine en la escuela.

a- Ver una película o un fragmento. Cuidar que la sala esté lo más oscura y silenciosa posible. Esa *experiencia muda colectiva*, es semejante a lo que ocurre cuando leemos un libro por primera vez. Nuestra atención transita atentamente de un plano al otro, tratando de identificar personajes, de entender la trama, sin perderse en el tiempo y el espacio (Bergala, 2006). Después de ver, de entender, simplemente preguntamos qué vieron. Si se trata de un corto, o de un fragmento es un ejercicio que funciona muy bien dentro del horario de clases. Si fuera un largometraje, sugerimos que sea seleccionado un trecho del mismo para exhibirlo tres veces y así poder realizar este trabajo en un margen de tiempo posible. En síntesis, ver y decir qué se vio (y qué se escuchó). Es interesante destacar que intentamos escapar de las preguntas ¿qué pensó?, ¿qué entendió?, ¿qué sintió?, pues concentrar la atención en lo que se vio nos conduce de un modo más profundo y directo a las cuestiones del cine, que de todas maneras nos llevan por efecto a las otras preguntas. Si comenzamos por ellas, habitualmente nos saltamos el filme.

b- Rever la película o su fragmento. Después de la puesta en común, en la que escuchamos atentamente la participación de cada persona en la sala, revemos ese filme o fragmento. Para ese segundo visionado pedimos que observen atentamente todo aquello que no vieron o no escucharon la primera vez. Podemos inclusive sugerir, que cuenten cuántos planos aparecen en ese corto o en ese trecho que veremos nuevamente. Hacemos una nueva puesta en común. Escuchamos a todos, ayudamos a contar los cortes, por si acaso alguien no los haya percibido y la dinámica se hace compleja y rica con la percepción compartida por todos. La pedagogía del fragmento hizo que un ejercicio como este fuera posible de ser realizado dentro del horario de un tiempo de 50' de clase de turno o contraturno, en un taller, en una sesión *cinclubista* o en horario escolar hospitalario. Bergala cita a Nobokov cuando afirma que "los libros no se deben leer, se deben releer. Un buen lector, un lector de primera, un lector activo y creador es un relector" (2006, p.67).

Es importante oír todas las respuestas, en la medida de lo posible, identificando la riqueza de esas miradas que ven distintos detalles, ángulos, sonidos de campo y extracampo, etc. La riqueza de este ejercicio queda explícita por la conciencia de la ampliación de nuestra percepción si está colocada en diálogo con la percepción de otras personas. Además del punto de vista diferente, la propia historia personal, intereses, deseos y necesidades condicionan la percepción haciendo un recorte singular para cada una. La mirada y la escucha atenta de los otros amplían la propia, dándonos una importante lección sobre la parcialidad de nuestra percepción del filme y del mundo, en definitiva.

c- *Transver* la película o su fragmento. O también llamado *análisis creativo* de las películas (Bergala, 2006). Antes de exhibir el corto o el fragmento por tercera vez, pedimos que elijan una de sus tomas y que imaginen posibles alteraciones, como si ellos mismos fueran los directores o directoras de la película. Puede ser interesante sugerir posibilidades que tengan más que ver con el cine que con "la historia" o el guion, por ejemplo: variar la posición, la altura o el movimiento de la cámara, el tipo de plano, la distancia de aquello filmado, los colores del vestuario, paredes, muebles, objetos, la entrada de la luz, etc.

Al hacer la puesta en común, percibimos los nuevos sentidos que esas pequeñas modificaciones imprimirían en la película, la infinidad de imágenes y sonidos que cabrían en el mismo tiempo de la toma elegida. De alguna manera, la experiencia de *transver* desafía la máxima godardiana de que una película es

“lo definitivo por acaso”¹³. En este ejercicio de ver creativamente, desnaturalizamos las imágenes como algo dado, inalterable, inmutable. De hecho, es un ejercicio de pensamiento fuertemente imaginativo. Y la imaginación tensiona el pensamiento, deconstruye la fuerza determinativa de la imagen, como verdad, como posibilidad única. Secretamente, crea una duda. Es posible mirar las imágenes realizadas y fantasear otras, construir posibilidades imaginarias en un colectivo escolar, soñando despiertos, colaborativamente inclusive, al colocar lado a lado, cada variación.

Transver es un acto pedagógico de desobediencia. Instala una pregunta sobre lo que está dado a ver y a pensar. Trasviste nuestro lugar de espectadores, para ser creadores, o mejor, disloca un modo clásico crítico, para un modo más complejo, que sin perder la criticidad incorpora la creatividad, y del cual no se regresa jamás.

3) Motivos visuales

Entre las posibilidades de lo que damos a ver en la escuela, es habitual pensar de un modo binario: largometraje o cortometraje, pero existen otras opciones. En la *Hipótesis del cine*, Bergala ya nos hablaba de la posibilidad de una pedagogía de los fragmentos puestos en relación, como una invitación a salir del modelo explicador. Significa encontrar un escape al clásico análisis crítico plano por plano de alguien que sabe, para poder aventurarse a un abordaje un poco más libre, desde el punto de vista didáctico, menos guiado por el discurso. Un pensamiento que resulta del encuentro directo con las obras y de la comparación de trechos de películas, seleccionados por algún criterio común. Este criterio podía obedecer a relaciones estéticas, filiaciones entre directores o directoras, temas, etc. Lo fascinante de trabajar con fragmentos, en particular con planos, es la posibilidad de analizarlos creativamente en profundidad y al mismo tiempo su propia incompletud, que genera el deseo de ver la película entera:

Desde hace mucho tiempo abogo por una aproximación al cine a partir del plano, considerado como la más pequeña célula viva, animada, dotada de temporalidad, de devenir, de ritmo, gozando de una autonomía relativa, constitutiva del gran cuerpo que es el cine. (Bergala, 2006, p.123)

En un plano se reúnen, sorprendentemente, la mayoría de las decisiones cinematográficas, por un lado y por otro, el plano permite al espectador el planteo de cuestiones centrales en relación al cine. Al comparar planos, podemos hacer, por ejemplo, un ejercicio de pensamiento como dislocamiento, al desplazar el punto de vista y poner uno al lado de otro, dos o tres de diferentes películas, especialmente si estas son muy diferentes desde la estética y el momento histórico. Comparar un fragmento de *Zero de Conducta*¹⁴ con otro de *Crónica de un niño solo*¹⁵, obliga a hacer un tipo de lectura que torna más visible aspectos que serían imperceptibles o difícilmente identificados desde la continuidad y lógica del punto de vista dominante en cada película.

En 2016, Alain Bergala y Jordi Balló lanzaron un libro llamado *Motivos visuales del cine*. Una compilación de textos de diferentes cineastas, profesores e investigadores, que no se proponen definir este concepto, sino embarcarse en la historia del cine para recortar diferentes películas en las que se han abordado de forma

¹³ Fragmento extraído de la Entrevista a Godard. *Cahiers du cinéma*, n. 138, dic. 1962 (Número especial Nouvelle Vague). Traducción: Marta Mendes. <http://pt.scribd.com/doc/51730117/Godard-Entrevista-sobre-Vivre-sa-Vie#download>

¹⁴ *Zero de conducta* (Jean Vigo, Francia, 1933)

¹⁵ *Crónica de un niño solo* (Leonardo Fabio, Argentina, 1965)

diversa y recurrente dichos motivos. La palabra motivo deriva del verbo latino *movere*, mover, que significa que tiene la propiedad de mover o que produce movimiento. Curiosamente, los autores destacan que los términos motivo y motor se usan en un plató para encender la cámara con el sentido de causa de acción y tienen el mismo origen. En el cine, esos motivos son conceptos dinámicos, pueden ser considerados como la causa del deseo de crear, y sufren ágiles dislocamientos. Cambian de una película a otra, de un cineasta a otro, de una época a otra, de un arte a otro.

El motivo visual es pariente del *leitmotiv* de la música (en alemán, *leiten*), que significa, guiar, dirigir, orientar, y *motiv* (motivo) es el ‘tema musical recurrente en una composición ‘y, por extensión, ‘motivo central recurrente de una obra literaria o cinematográfica’. También puede sustituirse por las expresiones “motivo” o “tema”, acompañadas de los adjetivos conductor, central, principal o recurrente. O sea, es un concepto que permite traspasar y relacionar niveles de análisis que suelen considerarse heterogéneos y quizá, inaugura así, otro modo de análisis del cine.

La dificultad de definir este concepto, esa disputa de significados que revela, es parte de su riqueza conceptual y de las posibilidades metodológicas que habilita. Según Balló y Bergala (2016), en la pintura, la palabra motivo pasó a ser de uso corriente en un momento de la historia en que los pintores empezaron a salir de sus talleres y pintar a partir de los “motivos” elegidos fuera de sus *ateliers*. En ese recorte, elegir para pintar ese fragmento de la realidad, coloca en juego disposiciones creativas, intereses, deseos personales, por un lado, pero también algo del cine y del mundo. “La impureza de la idea de motivo en el cine responde exactamente a esta triple naturaleza: del lado del mundo, de la realidad; del lado de su tratamiento cinematográfico, de la especificidad del cine; y del lado más íntimo, del que conforma la singularidad de un autor” (Balló y Bergala, 2016, p.12).

Para ellos, inventar una nueva manera de pintar puede significar elegir nuevos motivos. El fauvismo se inventó a partir del motivo del campanario de *Collioure* que Henri Matisse y André Derain pintaron un verano caliente. Matisse precisó de los nenúfares de su jardín para llegar al impresionismo... En el cine, la *Novelle Vague* salió de los estudios y filmó repetidamente las calles, los jardines, las cafeterías y restaurantes de los años 60, en París. El cine ha privilegiado motivos visuales afines a su lenguaje y aparatos: las ventanas, el espejo, la nuca, la escalera, la cicatriz, entre otros. Algunos de esos motivos cinematográficos funcionan como una disposición visual en la que los espectadores pueden encontrar, más allá de su conciencia, algo de origen pictórico. Por su dimensión narrativa, el cine permite reactivar y renovar motivos que formaban parte de la tradición iconográfica. Por ejemplo, es fundamental recordar que la ventana es un gran motivo del cine, desde las *vedutas*, motivo visual frecuente del renacimiento, que como Bazin sabiamente afirmara, al mismo tiempo muestra y esconde, se tornó uno de los motivos preferidos del cine. Y en particular, es un motivo muy accesible para pensar y producir ejercicios en la escuela. Vale mencionar que no cualquier imagen constituye un motivo visual, es necesario que ejerza una atracción creativa visible en su tratamiento. Tanto en el cine como en la pintura, los motivos de alguna manera obsesionan a sus artistas: los insectos en Buñuel, el camino que serpentea en Kiarostami, etc. En otras palabras, los motivos tienen una particular capacidad de estremecer, es una búsqueda permanente en la obra de un autor, una exploración, por más sencillos que sean. Los cineastas vuelven una y otra vez sobre él, llegando a confundir si ellos lo han elegido o el motivo los ha elegido a ellos. (Balló y Bergala, 2016).

Pedagógicamente, nos ofrecen un salto en relación a todas las propuestas clásicas de enseñanza del cine, una metodología que permite abordarlo huyendo del clásico modo cronológico o segmentado por elementos del lenguaje. Si identificamos motivos visuales en diferentes cineastas, y los colocamos en relación, el ejercicio del pensamiento consistirá en comparar y establecer relaciones, identificando las semejanzas y diferencias del tratamiento del motivo, y colocando en diálogo cineastas que pueden ser de países, épocas y estéticas bien diferentes. Podríamos sugerir algunas probables relaciones a partir del motivo visual de la infancia: Abbas Kiarostami (Irán), Ignacio Agüero (Chile), Fernando Birri (Argentina), Nelson Pereira dos Santos (Brasil); de la mujer: Lucrecia Martel (Argentina), Pará Yxapy (Brasil), Sara Gomes (Cuba); de la llegada del cine a un pueblo campesino: Zhang Yimou (China), Cortazar (Cuba); etc.

4) *El punto de vista*

Este material puede conseguirse dentro de la colección *L'Eden Cinéma*. Esta colección fue parte de los materiales preparados por Alain Bergala y su equipo para acompañar el Plan de Cinco Años para el desarrollo de las artes y de la cultura en la escuela. Incluye cerca de 30 DVD pensados para favorecer un debate teórico, histórico y estético sobre diversos temas, entre otros, el punto de vista. En la colección, deja claro su presupuesto de que el cine debía estar cotidianamente en la escuela. De manera accesible se organizó un material para estar presentes en la escuela como un pequeño “edén” del imaginario del cine, accesible a todos a lo largo de toda la escolaridad y hasta el nivel superior. Se trata de un conjunto importante de planos de 43 filmes de cinema clásico, moderno y contemporáneo, de diferentes países y estéticas, que se organizan en 7 grandes categorías de puntos de vista, diferenciando en cada una de ellas varios subtipos. Los filmes responden a una misma lógica que consiste en ver en el cine una “forma que piensa” (como afirmara Godard); en otras palabras, una forma con la que podremos aprender, más allá de las temáticas que las películas traten, sobre el propio cine, los modos de hacer cine y la visión de mundo que esos modos producen.

Todos los textos, libros y materiales que Bergala ha producido presumen un *maestro/a ignorante* y un *espectador/a emancipado/a* (Rancière, 2007, 2010). Los materiales permiten revertir radicalmente cualquier modelo explicador y provocar el pensamiento sensible del encuentro directo de los espectadores y espectadoras con las obras. En alrededor de tres horas de filmes, nos ofrece un vasto panorama de las principales escuelas estéticas del cine, fundamentalmente europeas.

Después de analizar este material, Anita Leandro afirma:

Si elegir el punto de vista es una cuestión de moral, como dice Bergala, es porque antes que nada, ella designa un lugar que existe fuera de la película - el lugar del espectador, sea él hitchcockiano o rosselliniano. El punto de vista convoca no sólo el afecto del espectador, su identificación psicológica con los personajes, sino también su inteligencia. Y es en ese sentido que el punto de vista puede ser abordado como una cuestión pedagógica de fundamental importancia. (Leandro, 2010, p.83-84)

Y en esa responsabilidad pedagógica singular de ser espectadores, que nos coloca frente a un compromiso ético, estético y político, perdemos la inocencia. Las relaciones tejidas entre el acto de ver y poder, son develadas con un análisis preciso que nos lleva a otra lectura obligatoria. (Comolli, 2008). Para este autor, con el nacimiento del cine nace un tipo específico de espectador que está siempre bajo el riesgo de lo real. Por ser parte de una generación que creyó en el poder transformador del cine, o al menos de su percepción, su obra nos muestra que no hay nada de inocente en la compulsión por consumir y producir imágenes. En definitiva, una pregunta que Leandro formula y sirve de norte para esta reflexión es:

¿Y si la larga historia de la relación entre cine y pedagogía no pasase de una feliz coincidencia de puntos de vista, o sea, una confluencia de posiciones políticas en elegir el lugar a partir del cual se construye una imagen del mundo? Definido de esa forma, como gesto político que rige la construcción de la mirada, el punto de vista torna las dimensiones estética y ética del cine indisociables, suscitando un debate que concierne, finalmente, no solo al arte cinematográfico, sino también a la escuela, lugar que, de la misma forma que el cine, enfrenta problemas como la organización del espacio, la relación con el tiempo y el cuestionamiento del poder discursivo. (Leandro, 2010, p. 80)

Concentrarnos en el punto de vista y de “escucha” (Domingues, 2013) como estrategia potente de los modos de ver, nos deja aptos para una nueva y más sofisticada experiencia a partir de la lectura repetida de un mismo plano (toma), minuciosamente comentado con atención e imaginación.

5) *El cine: una historia del plano o planos (en el sentido de tomas o takes) comentados.*

Este material reúne un conjunto de trechos de filmes de diferentes períodos históricos, países, autores y autores en los que se realiza “una lectura del fragmento abierta, múltiple y vivaz” (Bergala, 2006).). Cada historia contiene un mismo fragmento exhibido tres veces: la primera; enseguida, la segunda, cuyo ritmo es alterado en la exhibición, mientras escuchamos un diálogo entre dos personas sobre lo que vemos; y la tercera, en la secuencia. La segunda vez, parece que estuviéramos viendo las imágenes en un software de edición, acompañado por un diálogo, supuestamente entre un director/a con su montador/a, que orientan nuestra atención para la imagen, deteniéndola, avanzándola, acelerándola, identificando y describiendo detalles pero, al mismo tiempo, imaginando motivos, destinos y otras posibilidades para lo que vemos. El diálogo es un ejercicio de observación, atención e imaginación, que va analizando cada elemento de cada fotograma, pero postulando hipótesis sobre lo que vemos, reflexionando y hasta jugando a encontrar formas y regularidades. Entre los múltiples ejemplos, vamos a citar uno de los más simples, por su duración, pero de los más fuertes e inspiradores por ser una lectura inaugural de este abordaje pedagógico del cine. A continuación, vamos a dedicar un espacio mayor a este material, tomando un ejemplo del DVD 1. Sugerimos visitar en la web *Attelage d'un camion- un film Lumière* (1896)¹⁶ y citamos aquí, partes del diálogo que oímos después de haber visto por primera vez estas imágenes.

Michel: Cuando vemos esta película, filmada hace 100 años, sabemos que todos los que vivieron en este rincón del mundo están muertos: los viejos, los jóvenes, los caballos. Aquí vemos cruzar este conjunto en el presente, avanzando hacia un futuro abierto que no conocen. Antes del cine, ningún otro arte pudo dar este sentimiento a los hombres.

Fanny: Te ves un poco melancólico hoy.

Michel: ¡En absoluto, no estoy triste, al contrario! Creo que es fantástico que el cine pueda darme esta sensación muy vívida de un presente que ya no tiene testimonio directo. No existe ninguna persona que pueda ver ese tiempo, y existe en esta toma, con la frescura del día, donde el azar hace que todas estas personas se reúnan en un minuto en esta plaza. Quizás esta sea la esencia del cine. (DVD 1- *Cine: una historia de planos*)

Las primeras imágenes están acompañadas de una reflexión general sobre el cine. Bergala contó que elegir para grabar a dos actores tan queridos por el público francés, como Michel Piccoli e Fanny Ardant, fue una apuesta afectiva por la fuerza pedagógica de esas voces. En otra parte del diálogo se hace un elogio a la genialidad de los operadores de Lumière.

Michel: Ves el genio de los operadores de Lumière al elegir el lugar y el momento. Allí vemos cómo fue posible capturar todo con una precisión increíble. La ubicación de la cámara, el

¹⁶ *Attelage d'un camion- un film Lumière* (1896) [video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=K4-JuOlmVg8>

encuadre, el momento exacto en que es más probable capturar el mayor movimiento. Ellos buscaban colocar la cámara siempre en un cruzamiento de flujos como este. Eso permitía tomas rítmicas, variadas y muy vívidas. Con verdaderas sorpresas visuales en las entradas del cuadro.

Fanny: ¿No crees que esto está relacionado con las grandes limitaciones del inicio del cine? Tenían solo 50 segundos de película y una cámara fija. Tenían que elegir bien el lugar si no querían equivocarse.

Michel: Ciertamente. En este caso, no era solo ese rincón de la calle lo que le interesaba al operador de la cámara, sino que tenía un tema premeditado. En este conjunto de caballos que lleva este enorme bloque de piedra hay un verdadero suspenso visual. ¿Qué veremos aparecer en el encuadre después de esa cantidad de caballos?

Fanny: el operador eligió un lugar ideal. Para que los caballos aparecieran uno tras otro y corrieran la diagonal completa de la imagen, tuvo que calcular y comenzar a girar la manivela cuando el primer caballo estaba en el encuadre o el conjunto ya habría dejado el cuadro completamente después de 50 segundos fatídicos. (DVD 1- *Cine: una historia de planos*)

Actuando la sorpresa, el análisis minucioso de lo que sucede en esos pocos segundos se transforma en una lección sobre toda la potencia que ya traía ese primer cine. Como parte de las actividades de pasaje al acto, Bergala introduce el ejercicio de filmar un minuto como si nuestros dispositivos fueran un cinematógrafo, justamente por todo lo que la precariedad de ese aparato significa en términos del esfuerzo de anteponer el pensamiento antes de cualquier acción de producción audiovisual. Observar atentamente esas primeras vistas nos permite imaginar los motivos para elegir un determinado ángulo, las tentativas ensayadas antes de grabar. Después de algunos otros comentarios sobre la riqueza del plano en relación con la diversidad racial y con la presencia de los medios de transporte anteriores al surgimiento del automóvil, sorprende una relación con otra arte, la pintura.

Fanny: También sentimos la masa y el volumen de los caballos, como una pintura de Paolo Uccello. Es como si el comienzo del cine redescubriera el comienzo de la perspectiva en la pintura, tenemos el mismo sentimiento de una primera vez. Una representación completamente nueva. (DVD 1- *Cine: una historia de planos*)

Bergala siempre nos lleva a crear líneas de fuga para relacionar las películas con otras formas, fundamentalmente, la pintura. Más adelante, Fanny propone volver al principio para ver en detalle todo lo que sucede y haciendo uso de la cámara lenta, descubren un personaje que los lleva a una reflexión muy feliz para este texto:

Fanny: ¡Ah, sí! Hay un cochero que da una mirada a la cámara.

Michel: Fueron los únicos años, antes de 1900, en que las personas podían mirar a la cámara como un objeto desconocido, sin saber exactamente para qué servía. No hay ninguna histeria en esa mirada. Él ve una máquina, no un espejo. (DVD 1- *Cine: una historia de planos*)

Esa reflexión que retira la histeria de esa mirada contrasta con los ritmos alucinados de *selfies* y auto-filmaciones de nuestros días. Es una reflexión aparente casual, pero que revela un amplio campo de discusión y reflexión pedagógica en la escuela. Después de este diálogo se percibe algo curioso: todo el mundo lleva la cabeza cubierta con algún tipo de sombrero y sus formatos permiten diferenciar la clase social a la que supuestamente pertenece cada persona en la escena.

Fanny: Me encanta este momento en que la firma entra en escena: *Vautier*. Es sorprendente que en esta calle, después de todos estos esfuerzos ... es como si estos doce caballos cargaran una marca leve, colocada al final, un trazo puro e inmaterial.

Michel: ¿De quién crees que es esta firma?

Fanny: Debe ser la firma del transportista, a menos que sea la firma del destinatario. Ciertamente es una firma.

Michel: Es tan inesperado, es como si el artista hubiera firmado un bloque de piedra antes de hacer la escultura.

Fanny: Y al final de la toma cuando la piedra se aleja, es como la firma de un pintor en un lienzo. O la firma de la propia toma. Sería demasiado bonito si el operador se llamara *Vautier*. (DVD 1-*Cine: una historia de planos*)

Este comentario explicita la fuerza de la imaginación frente a cualquier otro gesto en relación con las imágenes. Jugar a que ese nombre sea del transportista, imaginarlo como la firma de una escultura y todavía sugerir la posibilidad de que el operador de Lumière que filmó esa vista fuera llamado de ese modo amplía y complejiza las posibilidades de análisis habituales del cine en la escuela. En seguida, hay una descripción de lo que ocurre en el movimiento de la escena en que después de un cruzamiento se crea un espacio vacío donde aparece un personaje. Nos lleva a pensar en otras lógicas de ver y en las figuras que se componen arbitrariamente en el cuadro.

Fanny: Lo imprevisto fue más preciso que cualquier puesta en escena. ¿Viste? En algún momento él viene a encuadrarse justo en el cuadro de la pared del fondo, se convierte en la figura central de un tríptico.

Michel: Después, se vacía el espacio central, fuera de ese tipo extraño con su paquete que cruzó el ángulo del encuadre sin prestar la más mínima atención a la cámara.

Fanny: Se ve muy apurado y muy preocupado. Podría ser un personaje ficticio. Un exiliado o un terrorista. Podemos imaginar muchas ideas sobre él, sin duda por su semblante taciturno.

Michel: Yo hubiera pensado en una persona pobre que lleva para casa algo que finalmente consigue adquirir para su familia, después de mucho tiempo. Tiene prisa por llegar. (DVD 1-*Cine: una historia de planos*)

La relación entre imprevisto y puesta en escena es providencialmente pedagógica. Pensar la puesta en escena, confiar en lo imprevisto, o inclusive producirlo, es una manera de mirar las imágenes del cine, tensionando siempre la creencia y la duda. Y es muy interesante, sobre todo, para pensar la producción audiovisual en la escuela (que será motivo de otro texto). En relación al personaje, es sensacional la descripción de su indiferencia a la cámara, y es fabuloso el contraste de las hipótesis que postulan sobre él, a partir de su aspecto y actitud.

Fanny: Luego está este momento formidable cuando todo sucede en el fondo. Con tres personajes en este encuadre, cada uno en su cuadrado. Cambiamos de escena. ¿No crees que la pared del fondo parece un pedazo de filme?

Michel: Sí, exactamente eso. Ellos están en las imágenes pequeñas, cada uno en su cuadro.

Fanny: Y luego está este último giro de los personajes. Esa carreta ligera y descubierta con el conductor del sombrero de copa llegando a barrer el encuadre como una máscara, hasta cerrarlo como una cortina. (DVD 1-*Cine: una historia de planos*)

Al imaginar la pared de los fondos con los fotogramas de una película y las personas transitando como personajes filmados, esta toma comentada alcanza un clímax como aventura intelectual. La carreta cierra el plano como una cortina, como al final de un show, de una presentación. Es la imaginación imprimiendo sus referencias y transponiendo lenguajes y repertorios culturales, casi como jugando. La sensación es de haber sido espías mirando por una grieta, de haber visto no un minuto de cine, sino 120 años de su historia.

La historia de la toma nos ha permitido "pasar" de generación en generación, a través del devenir y del lenguaje del cine, expresando lo que es más pedagógico: la posibilidad de conocer el mundo descubriéndolo e imaginándolo de otras maneras, e incluso produciendo imágenes que están más cerca del mundo que soñamos con habitar. En otras palabras, afirmar que las luciérnagas, por débiles que sean, dibujan un mapa en su movimiento, o una constelación de nuestro futuro, es afirmar con Didi-Huberman (2012, p. 46) que "en nuestra manera de imaginar yace fundamentalmente una condición para nuestra manera de hacer política. La imaginación es política, eso es lo que hay que asumir".

Y entonces, ¿qué puede el cine en la escuela?

Si es verdadera la hipótesis trazada por Comolli (2008), sobre la resistencia de lo real, frente a todas las representaciones que intentan reducirlo; si es cierto que conforme anticipara Guy Debord, la espectacularización de la vida nos ha llevado por un camino casi sin salida exponiendo nuestra intimidad en diferentes formatos visuales y audiovisuales; si muchas de las artes también travistieron su fuerza de resistencia por unas cuantas luces, ¿puede, todavía, el cine alguna cosa en la escuela?

A pesar de los años, esa pregunta se mantiene viva y no ha recibido nunca una respuesta a su altura. Tampoco creemos que será esta vez. Nada menos que en este tiempo, en plena pandemia, donde los modos de conexión con el mundo se reducen estrictamente a ventanas y pantallas. Es un desafío ensayar alguna forma de respuesta, especialmente en función de lo que el cine parecía prometer a la escuela.

Las condiciones actuales son otras, tanto por los regímenes visuales dominantes como por el lugar relativo de las instituciones, los lenguajes y las estéticas disponibles. Sería bueno que podamos dar cuenta de ello en las propuestas y estrategias político-pedagógicas que formulemos para que el cine pueda operar su promesa alterizante, para que traiga lenguajes y modos de experiencia distintos, y que provoque realmente efectos imprevistos y enriquecedores. (Dussel, 2014, p. 95-96)

No hace tanto tiempo, Inés Dussel subrayaba esa promesa alterizante del cine. Pensemos que hace algunos años nada más, la cuestión era qué cine llevar a la escuela, cómo verlo y qué hacer con esa posibilidad. En general, las políticas públicas latinoamericanas invirtieron pobremente en ese proyecto como para poder hacer una evaluación más amplia y verificar si algo fue cumplido. Sería justo destacar excepciones como el *Archivo Fílmico Pedagógico*¹⁷ en Argentina, la ley 13006/14¹⁸ en Brasil y la ley 26370/11¹⁹ en Perú, por citar algunos ejemplos encaminados a atender esa promesa, pero que lamentablemente fueron descontinuados o esperan lentamente su fin. La gran condición para que una política pública audiovisual pueda llegar efectivamente a las escuelas es la digitalización de su acervo, como ha hecho Chile y lo sigue de cerca Uruguay. Este es el **primer desafío**: movilizar las escuelas para exigir el derecho al acceso al patrimonio audiovisual de su país. ¿tendrán las escuelas, alguna vez, la posibilidad de conocer algo de la cinematografía de nuestros países del sur, prácticamente anónima para nosotros mismos?

Mientras innumerables películas mueren en sus soportes de 16 mm y 35 mm por falta de políticas de preservación audiovisual, hoy, el cine llega a los hogares y a las escuelas colándose por las rendijas de todo tipo de dispositivos, en los recreos, sin filtros, en avalanchas. Vivimos, entonces, un segundo y gran desafío: elegir qué ver. Si decidimos ver una película, rápidamente las plataformas nos dicen algo como: "si te gustó

¹⁷ https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get__1ad0cec5-7afe-445a-af4b-121d1c69b7de/index.html

¹⁸ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm

¹⁹ http://dafo.cultura.pe/wp-content/uploads/2012/11/Ley_de_Cinematografia_Peruana_Ley_26370.pdf

esa película, seguramente te gustará ver estas otras”. Parece cada vez más difícil poder parar de ver. Ese es, probablemente, un tercer desafío enorme, para la escuela: detener el impulso para seguir viendo otras películas. Crary (2016) ya nos alertaba sobre el riesgo de la hiperconectividad de acabar con el sueño, usando la metáfora 24/720 exhibida por los negocios que mantienen sus servicios de forma permanente, veinticuatro horas por semana. De esa lógica, surge un modo de vida que coloca al trabajo en un régimen de no interrupción, y en consecuencia, de disponibilidad para el consumo. Casi sin percibir, nuestros cuerpos e identidades asimilan una superabundancia de procedimientos, servicios, imágenes, filmes, que alcanzan niveles tóxicos cuando no fatales. 24/7 es un tiempo de atención y conectividad que precisamos desaprender, por qué no, en la escuela.

En la misma dirección, el profesor Juan Jorge Michel Fariña²¹ afirma que un tercio de la población mundial modela su subjetividad y define sus valores a partir del consumo de series y filmes en las plataformas de *streaming*. (Michel Fariña; Domínguez, 2020; Michel Fariña; Salomone, 2020). Surge así un **cuarto desafío**: pensar y producir de una manera consciente, solidaria y cuidadosa un “algo especial” para las escuelas. La Red KINO - Red Latinoamericana de Educación, Cine y Audiovisual propuso en su carta de Ouro Preto en 2015²² la creación de un acervo audiovisual escolar libre. El mismo resultaría de una curaduría mixta de profesionales de educación, de escuelas, de cine de archivo y contemporáneo. Un acervo que, sin deber nada al mercado, pueda ser puesto a disposición en una plataforma nacional, pública, para ser exhibido libremente en las escuelas. Ese acervo, ya sueña con visibilizar cinematografías cautivas, muchas veces proyectadas en festivales y que descansan en un infructífero letargo en museos y cinematecas. Muchas escuelas lo esperan, ávidas por multiplicar “visualizaciones” de películas nacionales y de países vecinos. Muchas escuelas ya fantasean con poder exhibir películas sin que el capitalismo de vigilancia (Zuboff, 2019) penetre por las esquinas de sus pantallas queriendo venderles algo, o grabando sus voces y almacenando informaciones sobre hábitos de consumo, memorizando los trayectos de todas las personas que las habitan, acompañando cada movimiento... y encontramos aquí el **quinto desafío**. ¿Serán las escuelas los nuevos *locus* desde donde luchar contra la arbitrariedad irresponsable y desregulada de ese mercado persecutorio y asfixiante? ¿Podrá la escuela hacer consciente a su comunidad escolar, que cada vez que producen un video y lo comparten, o visualizan un video y dan un *like*, están cediendo informaciones para configurar modelos comportamentales, que súbitamente serán usados para llevarlos a consumir nuevos productos, entre tantas otras posibilidades que los algoritmos promueven cada vez que personalizamos los colores de una aplicación o clicamos en un corazón al apreciar un producto visual o audiovisual en las redes sociales?

Si, por un lado, tratamos de controlar el exceso de horas que estamos conectados, al mismo tiempo dependemos y precisamos del modo virtual para toda forma de acceso al cine y a lo audiovisual; de modo más amplio e inclusive a las formas remotas de educación. Tal vez por fuerza de las circunstancias, el cine parece haber ganado alguna forma de relevancia, como un lenguaje aliado, en los modos sincrónicos y asincrónicos de producir conocimiento. El **sexto desafío** es explicitar la relevancia que el cine, su lenguaje e historia significan en los modos actuales de producción de conocimiento escolar. Sensibilizar las políticas educativas, las propuestas y bases curriculares que ignoran el cine, aunque hoy muchos países ya lo incluyen como un arte mediático con una importante carga curricular que incluye contenidos de historia, lenguaje, producción y crítica.

Un **séptimo desafío** sería que todo docente, *passeur*, se transforme en un coleccionista de lecturas, textos, fragmentos de películas, un identificador de puntos de vista y de escucha. Apostar por la hipótesis de una cinefilia docente, como propone Benasayag (2017). Dentro de esta perspectiva, el cine en la escuela podría tornar más amplias, intensas y profundas las experiencias, al respirar brevemente la intensidad de la historia de otros y transformarla en una vivencia de lo común. Un cine que permanentemente nos invite a abandonar el punto de vista universal y a asumir la implicación subjetiva en cada acto de ver y dar a ver, como toma de posición pedagógica, ética y política mediante dos regímenes visuales configurados históricamente.

²⁰ Para ampliar las reflexiones en relación a este tema, ver *Abecedario de Inés Dussel: Ventana de la memoria*. [video] www.cinead.org/abecedarios

²¹ Entrevista (fragmento) en: www.cinenaescuela.org/entrevistas

²² www.redekino.org

Los modos de ver propuestos en este artículo constituyen algunas herramientas para poder hacer una importante transición entre una fase de la pedagogía con la imagen a una pedagogía de la propia imagen (Leandro, 2010).

Podríamos pensar que las películas son como miniaturas del mundo, al decir de Benjamin (2005), y sus fragmentos miniaturas menores todavía, más fáciles de transportar, de llevar a la escuela para colocarlas en la mesa/pantalla/pizarrón, como una experiencia de lo común, de modo que los y las estudiantes puedan jugar con ellas para descubrirlas e imaginarlas una y otra vez. Tal vez una escuela, como escenario de instrucción intergeneracional en un sentido más amplio, permita amortiguar los problemas de la vida para los que vienen llegando. Lo incompleto del fragmento, del tiempo de clase, de la película, de la toma o plano, son marcas de la incompletud de lo escolar, de lo humano. Y la naturaleza de esa incompletud explica la posibilidad de que, en la escuela, siempre sea posible empezar una y otra vez, a cada ciclo lectivo, a cada semana, cada vez que borramos el pizarrón o encendemos un proyector.

Referencias

- Augustowsky, G. (2017). *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores*. Paidós.
- Balló, J. y Bergala, A (2016). *Motivos Visuales del Cine*. Galaxia Gutenberg.
- Barros, M. (2008). *Livro sobre o nada*. Ed. Record.
- Benasayag, A. (2017). La hipótesis de la cinefilia docente. El cine de ficción en la escuela media argentina. *Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 10, n. 2, p. 56 – 78 – mai./ago. 2017 ISSN 1983 – 7348*
<http://dx.doi.org/10.5902/1983734827504>
- Benjamin, W. (2005). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades/34.
- Bergala, A. (2006). *L'hypothèse Cinéma. Petit Traité de Transmission du Cinéma à L'école et Ailleurs*. Petit Bibliothèque des Cahiers du Cinéma.
- Catelli, R. E. (2007) Dos “naturais” ao documentário: o cinema educativo e a educação do cinema entre os anos 1920 e 1930. 244f. Tese (Doutorado em Multimeios) - UNICAMP, Campinas.
- Citton, Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Éditions du Seuil.
- Comolli, J. L. (2008). *Ver e Poder. A inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*. UFMG/Humanitas.
- Crary, J. (2012). *Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX*. Contraponto.
- Crary, J. (2013). *Suspensões da percepção: atenção, espetáculo e cultura moderna*. (T. Montenegro, Trad.). Cosac Naify.
- Crary, J. (2016). *24/7 Capitalismo tardio e os fins do sono*. UBU.
- Das, V. (2015). A child learns illness and learns death. In: *Affliction. Health, disease, poverty*. Fordham University Press.
- Didi-Huberman, G. (2011) *Sobrevivência dos vagalumes*. UFMG.
- Domingues, G. R. (2013) O ponto de escuta no cinema: experiências de exibição e criação cinematográfica para além da técnica. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro
- Dubois, P. (2004) *Cinema, Vídeo, Godard*. Cosac & Naify.

- Dussel, I. (2017) Sobre a precariedade da escola, em: J. Larrosa (ed.), *Elogio da Escola*, Belo Horizonte, Autêntica, pp. 87-111.
- Dussel, I. (2014) Usos del cine en la escuela: una experiencia atravesada por la visualidad. *Estudios da Língua(gem)*. Vitória da Conquista, v. 12, n. 1; p. 77-100, junho.
- Frémaux, T.; Païni, D; Lamotte, J. M. (2009). *Autocromos. Lumière, o tempo da cor*. Museu Oscar Niemeyer.
- Fresquet, A. (2014) *Cine y educación: la potencia del gesto creativo*. 8 Libros.
- Herrera León, F. (2008) México y el Instituto Nacional de Cinematografía Educativa, 1927-1937. *Estudios de historia moderna e contemporánea*, no.36. México jul./dic. p. 221-259.
- Leandro, A. (2010). Posfácio: uma questão de ponto de vista. Dossiê Cinema e Educação. *Revista Contemporânea de Educação*. Vol. V, nº 10, jul/dez. Faculdade de Educação UFRJ.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Em defesa da escola: uma questão pública*. Autêntica.
- Michel Fariña, J. J. y Domínguez, M. E. (2020) *El derecho a la identidad a través del cine*. Letra Viva. [no prelo]
- Michel Fariña, J. J. y Salomone, Pablo. (Comp). (2020). *Lo negro, lo blanco, lo neutro. Black Mirror: Ética y Política de las distopías*. Letra Viva.
- Omelczuk, F. (2015a). O que se aprende quando se aprende cinema no hospital? *Tese de Doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Omelczuk, F. (2015b). 50 curtas para uma infância alternativa (e para uma alternativa de infância). Em: Fresquet, A. (org). *Cinema e educação: a Lei 13006/14. Reflexões, críticas e propostas*. Universo.
- Oubiña, D. (2009). *Una juguetería filosófica. Cine, cronofotografía y arte digital*. Manantial.
- Parkinson, D. (2012). *100 ideas que cambiaron el cine*. Art Blume.
- Rancière, J. (2007) *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Autêntica.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Vega, A. (2012). *Taller de cine. Ocho libros*.
- Yaneli, S. R. (2013). Cine, Educación y Estado en México 1933-1938. *Maestría en la Especialidad de Investigación Educativa*, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, Febrero 2013.
- Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight of de Human Future at the New Frontier of Power*. Profile Books.