

ALAIN BERGALA

# ~ H~ ~ **LA IPOTESIS DEL CINE**

PEQUEÑO TRATADO SOBRE LA TRANSMISIÓN DEL CINE EN LA ESCUELA  
y FUERA DE ELLA

La hipótesis del cine

Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera ella

Quiero expresar mi agradecimiento a todos aquellos que recientemente me han ofrecido la ocasión de escribir sobre este tema (*Les enfants de cinéma, Le Cinéma, cent ans de jeunesse, Les dossiers de l'ingénierie éducative, Les ailes du désir*, etc.) y a todos aquellos que han publicado entrevistas que me han permitido precisar algunas ideas.

Estoy especialmente agradecido a Nathalie Bourgeois, a quien esta hipótesis del cine debe mucho por su pionero trabajo pedagógico en la Cinémathèque française; a Anne Huet, que me dio el impulso y el tiempo para escribir este libro; a Claudine Paquot, que recibió la ocasión con entusiasmo.

.. 11 •.

**Pequeño tratado sobre la transmisión  
del cine en la escuela y fuera de ella**

Colección dirigida por *Maria Luisa Rodriguez* y  
*Jorge Larrosa*  
Alain Bergala

**La hipótesis del cine**

*Traducción de Núria Aidelman y Laia Colell*

**LAERTES**

***educación***

Título original: *L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du*

*cinéma a l'école et ailleurs*

Español de Derechos Reprográficos (CEDRO) vela por el respeto de los citados derechos.

*Impreso en la VE*

**Índice**

Primera edición: octubre, 2007

Diseño cubierta e interior: Duatis Disseny

Fotografías de la cubierta: cedidas por *Cinema en curs*

© Editions Cahiers du Cinéma © de esta edición: Laertes, S.A. de Ediciones, 2007

*el* Virtut 8, baixos - 08012 Barcelona [www.laertes.es](http://www.laertes.es)

ISBN: 978-84-7584-607-1 Depósito legal: B-43.321-2007

Composición: Olga Llop

Impreso en RomanyMValls, S.A. *el* Verdaguer 1 - 08786 Capellades (Barcelona)

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (An 270 Y siguientes del Código Penal). El Centro

**Capítulo Primero** *La experiencia ha sido provechosa* 15

**Capítulo Segundo** *La hipótesis* ..... 33

**Capítulo Tercero** *Estado de cosas, estados del espíritu*

La tradición pedagógica del cine como lenguaje ..  
El travelling es una cuestión de moral ..... . El  
cine como arte ..... . Cine y

audiovisual: los estragos del .. y, .. . . . .

41 41 43 48 55 61 61 64 65 67

#### **Capítulo Cuarto** *El cine en la infancia*

41 41 43 48 55 61 61 64 65 67

El anonadamiento y el enigma .....

41 41 43 48 55 61 61 64 65 67

Primero: organizar la posibilidad del encuentro  
con las películas ..... Segundo: señalar,  
iniciar, hacerse pasador ..... Tercero: aprender a  
frecuentar las películas ....

41 41 43 48 55 61 61 64 65 67

41 41 43 48 55 61 61 64 65 67

41 41 43 48 55 61 61 64 65 67

41 41 43 48 55 61 61 64 65 67

41 41 43 48 55 61 61 64 65 67

41 41 43 48 55 61 61 64 65 67

41 41 43 48 55 61 61 64 65 67

41 41 43 48 55 61 61 64 65 67

#### **•. 7 •.**

La hipótesis del cine

Elogio del fragmento ..... " 116

Cuarto: tejer lazos entre las películas ..... 69  
El arte es lo que se resiste ..... 71 La  
transmisión. La ruptura de la trama  
entre generaciones ..... 74 Transmisión  
del cine y transmisión en el cine 85

#### **Capítulo Séptimo** *Por un «análisis de creación»* 125

Elección / disposición / ataque ..... 151  
Fragmento y totalidad .....  
.. 140 La toma de decisión ..... 145 El  
programa, la realidad, el actor ..... 150 La  
negatividad, lo no-lógico " ..... 155

#### **Capítulo Quinto** *Cien películas para una cultura alternativa.* .. 91

#### **Capítulo Octavo** *Crear en clase: el pasaje al acto* 165

Una devedoteca de clase. ....  
91 De Pokemon a Dreyer .....  
... 96 El cine, paso a paso .....  
... 99 El DVD, entre la sala e Internet  
..... 102 Del lado de las salas  
..... 105 Del lado de Internet  
..... 107

La creación no es el reverso del análisis. ....  
165 ¿Por qué y para quién filmamos? .....  
... 165

índice

#### **Capítulo Sexto** *Por una pedagogía de los RP.R.*

Las confiscaciones del acto de creación ... 171  
¿Cortometraje o parte de un largo? ..... 175  
Fragmento/totalidad, del lado del pasaje  
al acto ..... 181 De la preparación

(fragmentos puestos en relación) 111

al rodaje .....	186	El momento de lo
sensible .....	190	Las añagazas de la
creación colectiva . . . . .	195	El momento
individual del pasaje al acto . . . . .	197	

<i>Índice de películas citadas.</i> . . . . .	207
---	-----

.. 8 .. 9 ..

## Capítulo Primero La experiencia ha sido provechosa

Considero una suerte, más bien rara en la vida, que un día te propongan llevar a la práctica las ideas surgidas de más de veinte años de reflexión, de experiencias e intercambios en un ámbito tan ingrato como la pedagogía, en el que todo el mundo empieza siempre desde cero, y en el que, en general, las experiencias se capitalizan bastante poco, sobre todo en un campo minoritario como es el del cine. Cuando en junio del 2000 Jack Lang me invitó a reunirme con un pequeño grupo de consejeros que iba a poner en marcha un proyecto de educación artística y acción cultural en la Educación nacional\* (que hoy recibe el nombre de «Mission.1»), mi primera

\* En Francia, donde el sistema educativo está completamente centralizado, el término «Educación nacional» hace referencia tanto a los estamentos ministeriales como al sistema educativo en su conjunto y a todos los agentes implicados (centros educativos y docentes). [N. de las T.] 1. La «Misión de la educación artística y de la acción cultural» (<<Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle,,), impulsada por Claude Mollard y dirigida por Jean-Francois Chaintreau, fue constituida para llevar a cabo en el seno de la Educación nacional la política definida en el "Plan de cinco años" ("Le plan de cinq ans,,) para el desarrollo de las artes y de la cultura en la escuela. La anunciaron conjuntamente los ministros de Cultura y Educación, Catherine Tasca y Jack Lang, el 14 de diciembre de 2000 .

## .. 15 ..

La hipótesis del cine

reacción fue rechazarlo y pensar que para este tipo de cargos hacen falta cualidades de político y hombre de institución, que jamás han sido las mías. Si acabé aceptando fue por los argumentos de todos los amigos a quienes consulté, que me dijeron que no tenía derecho a escabullirme cuando, por una vez, la política acudía y confiaba precisamente en alguien que no pertenecía a las esferas ministeriales, y lo hacía únicamente por su capital de experiencia y de reflexión en el ámbito concernido.

Estos dos años de trabajo me permitieron darme cuenta de hasta qué punto resulta difícil transformar las ideas y las convicciones en realidad. Tuve que experimentar todas las inercias, en la institución y fuera de ella, que se oponen calladamente a que las cosas cambien, incluso cuando no hay un verdadero desacuerdo de ideas ni propuestas alternativas, sino simplemente porque se sienten amenazadas de inmediato por todo aquello que cambia. Son las inercias más desesperantes, porque es imposible convencerlas. Estos dos años también me ofrecieron, afortunadamente, la recompensa de sentirme apoyado en decisiones a menudo radicales por un hombre de convicciones, movido por una voluntad inquebrantable de

cambiar las cosas en este ámbito del arte en la escuela sobre la base de una hipótesis fuerte y absolutamente innovadora en la Educación nacional.

Jack Lang no es un hombre fácil de convencer, es capaz de resistirse durante mucho tiempo a una idea hasta que está totalmente seguro de su fundamento; pero desde el momento en que esa idea le parece justa y justificada su apoyo es total; él es el primero en ponerla en marcha y en esperar con confianza y confianza sus primeros efectos sobre la realidad. El otro día vino de la respuesta de los docentes ante la propuesta ministerial que se habría podido revelar el hecho, una necesidad imaginaria: se de-

## .. 16 .•

La experiencia ha sido provechosa

mostró que un gran número de docentes sólo estaban esperando este impulso ministerial para hacerlo suyo, para cambiar un poco las condiciones de su práctica docente abriendo su clase a esa cosa radicalmente «otra», el arte, y abriéndose ellos mismos a otra manera de estar presentes en la relación pedagógica, de dialogar con sus alumnos.

Pero en el fondo, siento que encontré la energía para emprender este «plan de cine» sobre todo por esos niños que hoy se deben encontrar en una situación parecida a la mía durante la infancia: desheredados, alejados de la cultura, esperando una improbable salvación, sin muchas oportunidades sociales de salir adelante sin la escuela y un objeto elegido al que aferrarse. Ya

desde las primeras películas de Kiarostami, me sentí inmediatamente conmovido por la manera como sus pequeños héroes se concentran en un objeto, una obsesión, para salvarse en un mundo en el que su única oportunidad de existir pasa por resistir gracias a una pasión personal.

Todos aquellos para quienes el cine ha sido importante, no como un mero pasatiempo, sino como un elemento esencial en su constitución, y que muy pronto supieron que sería a ese arte a lo que consagrarían, de una forma u otra, su vida, tienen una autobiografía imaginaria que es la de su vida de cine. En mi novela personal, fui

salvado dos veces: por la escuela y por el cine. La escuela, en primer lugar, me salvó de un destino de aldeano que jamás hubiera tenido acceso ni a la vida ni a la cultura de adulto que acabarían siendo las mías. Asistí como en una película de Bergman en que el personaje mira, ligeramente apartado, invisible, una escena en la que su vida bascula a un diálogo entre mi madre y un maestro que estaba a punto de convencerla de que yo tenía que continuar con los estudios y

.. 17 ..

La hipótesis del cine

pasar a secundaria." Sin este maestro, mi horizonte habría quedado limitado para siempre. Más tarde, nuestra vieja y querida escuela de la República me permitió dejar de estar a cargo de mis padres y entrar como interno, a los quince

años, en una «escuela normal de maestros»,\*\* y después, gracias a los IPES:\*\* continuar con los estudios universitarios. El cine entró en mi

vida, en el corazón de una vida triste y angustiada, como algo que muy pronto supe que sería mi tabla de salvación. Nada ni nadie me lo indicaron, no lo compartía con nadie (ni adulto ni de mi edad), pero me aferraba a él como a un salvavidas. y sin embargo, sentía no tener ninguna de las llaves que podrían darme acceso algún día a ese universo que sin duda yo había elegido precisamente por ser el más alejado de mis condiciones de vida y el más inaccesible.

La fortuna quiso que en el pueblo donde vivía de niño hubiera tres salas de cine (el *Rex* y el *Palace* en la

• En esa época la educación obligatoria acababa en la *école*.

El paso a la educación secundaria era optativo, y los que continuaban lo hacían en el *college*, en «*sixième*» (11-12 años). En 1967 la educación obligatoria se amplió hasta los 16 años. Actualmente en Francia, la enseñanza se divide en cuatro grandes niveles: *école maternelle* (entre los 2 y los 6 años); *école élémentaire* (entre los 6 y los 11 años), *college* (entre los 11 y los 15 años) y *lycée* (entre los 15 y los 18 años). Para facilitar la lectura del texto, los niveles escolares serán referenciados, en general, según la edad del grupo de alumnos. [N. de las T.] •• Hasta 1989, las «écoles

normales d'instituteurs" formaban a los docentes de primaria. Se accedía al finalizar el «college», y los estu-

dios se prolongaban durante cuatro años. Después de superarse el examen del *Baccalauréat* y realizar un año de formación profesional, se obtenía el título de maestro titular y funcionario. La «escuela normal», también permitía acceder a los estudios universitarios. [N. de las T.] •••

Oposiciones que realizaban los aspirant-s a 'pro.fesor. de  
 ",undaria al finalizar el primer año de estudiOS  
 umversltariOs. SI se .llllll"llll hllO, se obtenía una beca del  
 estado para continuar los estu- tll ... y , lli'blllll diez años de  
 servicio en un establecimiento educa-  
 hl" .. (lllcluidos los años de estudio). [N. de las T.]

.. 18 •.

La experiencia ha sido provechosa

plaza mayor, y el *Eden*, un poco alejado del centro, frente a una estación de autobuses, donde pasaban las grandes películas americanas) y que mi situación familiar hiciera que pudiera ir solo, cada domingo por la tarde, a ver con total libertad la película que quisiera, de la que nunca jamás hablaba con nadie. Fue entonces cuando me embargó, frente a «La travesía del Mar rojo», de *Los diez mandamientos* de Cecil B. DeMille, la certeza de que el cine me concernía y que concerniría para siempre mi vida. Mucho después, tal revelación íntima me conduciría hacia el cine más alejado de la grandilocuencia de esta imagería bíblica hollywoodiense, el de Rossellini o el de Godard. Fue hace muy pocos años cuando descubrí, al compilar los textos para el libro *Cet enfant de cinéma que nous avons été*,<sup>2</sup> que esa misma película, que yo creía que había «operado el milagro» sólo sobre mí, había jugado una función de big-bang idéntica para otros niños de mi generación, que habían hecho de ella, como yo, su punto de partida imaginario hacia el continente del cine. Con la distancia, hoy en día me parece claro que esta «elección» del cine como objeto ferozmente «mío», incompartible, era una forma de rechazar lo que mi padre intentaba transmitirme (que era lo opuesto del cine, y que estaba del lado de la caza, la pesca, la vida de campo) y de elegir yo mismo lo que me salvaría.

Después vino la tan deseada época de los estudios en Aix-en-Provence, la primera verdaderamente feliz de mi vida tras los años de vagabundeo por la costa del Var con mi madre durante la infancia y el exilio en el internado durante la adolescencia. Dediqué mucho más tiempo a la cinefilia que a los estudios de letras. Cada año veía más de trescientas películas y

2. Alain Bergala, Nathalie Bourgeois [eds.], *Cet enfant de cinéma que nous avons été*, Institut de l'Image

d'Aix-en-Provence, Aix-en-Provence, 1993 .

•• 19 ••

La hipótesis del cine

empecé a implicarme en las veladas del cineclub de la ciudad, que poseía una biblioteca de cine muy completa. Era la época en que el amor por el cine pasaba todavía por el deseo y la necesidad de haber visto todas las películas, y por la pulsión proselitista de comunicar a los demás esta pasión. Compartía mi cinefilia, por primera vez, con un pequeño grupo de incondicionales que amaban el cine por encima de todo, que hacían de él la piedra de toque de todo lo que los rodeaba, y le consagraban mucho tiempo y energía. Era una cinefilia exacerbada por el sentimiento de estar un poco exiliado en provincias mientras los cinéfilos parisinos podían acceder a su antojo a todas las películas que nosotros soñábamos con ver, y de las que

hablaban los míticos *Cahiers du cinéma*, cuya

incierta llegada a los estantes de una librería del Cours Mirabeau esperábamos cada mes ansiosa y febrilmente. Fue a lo largo de esta vida de estudiante en Aix-en-Provence cuando encontré, tardíamente, a mis primeros «pasadores».\*

Primero, fue Henri Agel, que por aquel entonces enseñaba allí y que tantas vocaciones suscitó y



alentó; y después, durante los cursos organizados por las federaciones de cine-clubes todavía florecientes, como los famosos de Pézenas o de Marly-le-Roi, fue Jean Duchet, con quien coincidí en una retrospectiva de una treintena de películas de John Ford, cuyos créditos se encadenaban por orden cronológico como en un sueño durante una semana en la que, olvidados del mundo, vimos a John Wayne envejecer de película en película y volverse cada vez más magnético haciendo cada vez menos. Fue en los Encuentros de Avignon donde me crucé por primera vez, muy intimado, con los redactores de *Cahiers du cinéma*, que me parecían pertenecer a una casta inaccesible. Pascal Bontitzer era aquel cuya contundencia me aterrorizaba

\* En relación al término *passseur*, véase la nota 14, del propio autor.

•• 20 ••

La experiencia ha sido provechosa

más. Estaba todavía muy lejos de poder imaginar que un día tendría la audacia de escribir en esa revista, al lado de esas firmas que yo consideraba tan prestigiosas. Después, enseñé en Marruecos durante dos años; allí conocí a Roland Barthes, que tras mi regreso a París me condujo hacia el Seminario de Christian Metz, al que asistiría durante años no para obtener ningún título, sino tanto por admiración de su humanidad como profesor, como por el propio contenido de sus cursos. También fue durante mi difícil aterrizaje en París, donde no había vivido nunca, cuando Ignacio Ramonet, que también acababa de volver de Marruecos, me propuso escribir mis primeros textos en la sección de cine de *Le*

La hipótesis del cine

a escala real, en condiciones casi ideales y con un equipo de docentes entusiastas, un proyecto de iniciación al cine en los primeros cursos de *coZlege* (alumnos de entre 11 y 13 años). Allí elaboré una

*Monde Diplomatique*, del que acababa de ser nombrado responsable.

Luego tuve que repartir mi vida no privada (con más o menos tensiones y satisfacciones entre estas tres actividades necesarias para mi equilibrio y mi desequilibrio) entre la escritura y la edición en *Cahiers du cinéma* (donde

Jean-Louis Comolli me ofreció un pequeño puesto durante el terrible periodo maoísta de la revista), la realización de películas (con lo que cumplía el sueño para mí más inconfesable del niño que había sido: rodar largometrajes de ficción) y la transmisión del cine. Esta tercera

vía de la transmisión del cine empezó con la experiencia pedagógica fundadora del CEC de Yerres,<sup>5</sup> donde pude llevar a cabo durante dos años,

3. El Centro educativo y cultural del valle del Yerres fue un centro experimental creado en 1968 bajo los principios de André Malraux: un "Centro integrado" que agrupaba en un mismo espacio arquitectónico un *College* y equipamientos culturales, deportivos y socioeducativos que trabajaban conjuntamente. La experiencia que pude desarrollar allí, desde el Centro de Acción Cultural, en la dirección del College Guillaume Budé, dio lugar a dos publicaciones: *Pour une pédagogie de l'audio-Visuel* (editorial de La Ligue de l'enseignement, 1975) e *Initiation à la sémiologie du récit en images* (editorial de La Ligue de l'enseignement, 1977).

•• 21 ••

primera herramienta, en forma de juegos de diapositivas, destinada a la aproximación al relato cinematográfico; era una herramienta que yo había echado en falta en mi propia práctica pedagógica y que se demostró que respondía, en esa época, a una necesidad general que le valió una amplia difusión y un gran número de usuarios en toda Francia. Todavía hoy, más de veinte años después, hay gente que me habla de ello con nostalgia.

Esta experiencia de Yerres me abrió otra pequeña puerta, esta vez en la universidad: Michel Marie me propuso, como jefe de estudios, una asignatura sobre pedagogía del cine en París 111, donde acabé volviendo dos décadas más tarde, tras un largo periplo por las universidades de Lyon 2 y Rennes 2. Para mí, la enseñanza del cine en la universidad siempre ha supuesto un encuentro necesario y regulador al que me consagro con verdadero placer, y disfruto ayudando a algunos estudiantes -no necesariamente los «mejores»- a encontrar un lugar en el cine, aunque a veces esté muy lejos de lo que habían soñado originariamente. La enseñanza universitaria no ha devaluado a mis ojos el modo de transmisión que nunca he dejado de practicar con el público de provincias y diverso de las salas de cine, en forma de cursos, cursillos u otras jornadas dedicadas al cine, que me parece haber reemplazado, desde hace ya bastante tiempo, al de los cine-clubes.

A pesar de esta triple actividad, que debería haberme librado de cualquier «imagen de marca» exclusiva o reduccionista, comprobé una vez más, a lo largo de los dos años en la «Mission», cuán indeleble es la pertenencia a los *Cahiers*, incluso más de

, ? ..

La experiencia ha sido provechosa

quince años después. Es cierto que hasta ese día había seguido siendo un fiel compañero de ruta de la revista que ha sido el lugar donde más he aprendido (no sólo sobre cine), y donde sentí lo que puede llegar a ser una transmisión por contagio escuchando a Serge Daney o a Jean Narboni hablando inagotablemente de las películas que acababan de ver, aun cuando estos diálogos no se dirigieran directamente a mí, que a menudo los escuchaba de refilón, mientras trabajaba en otra cosa. También pensé, de manera infantil, que en esta misión en el ministerio de Educación me daría crédito el hecho de haber escrito únicamente sobre las películas que me gustaban, haber abierto la revista a un poco de aire exterior desplazándome a los rodajes y entrevistando allí a técnicos y actores, en resumen, no haberme amoldado completamente a la caricatura del redactor de los *Cahiers* sectario y encerrado en su cinefilia de oficina. Pero acabar con los

mitos es difícil. Como siempre, la pertenencia a una instancia simbólica fuerte pesa más que aquello que uno ha hecho realmente en ella: otra vez, esta marca de familia ha jugado un papel en mi vida como una distinción valiosa (para algunos) y una marca de infamia (para otros). Tanto para unos como para los otros, además, esta pertenencia está ligada a una fantasía: una vez, la mujer de un cineasta incluso escribió al ministro para denunciar que yo no había respondido suficientemente rápido a una carta suya, imputando esta falta a mi «deber» a un viejo odio hacia su marido del que yo, como crítico, siempre había dado muestras. Evidentemente, se trataba de un cineasta cuyas películas más bien aprecio y sobre el que jamás he escrito una línea.

Cualquiera que haya trabajado de manera más o menos prolongada en los *Cahiers*, sea lo que sea lo que haya escrito, es sospechoso para siempre de intelectualismo y dogmatismo sectario, ya sea en la «Avance sur

.. 23 ..

La hipótesis del cine

recettes»\* o en las comidas ministeriales con cineastas a los que la revista no ha prestado realmente su apoyo. Esto no resulta fácil cuando uno asume un cargo nuevo (al menos para mí) en el que tiene que responder a peticiones de todas clases, valorar propuestas, y también convocar concursos y solicitar colaboraciones. Agradezco a Jack Lang que me confiara esta misión consciente de todo ello y sin temer que esta etiqueta *Cahiers* constituyera un impedimento para su política de introducir el cine como arte en la escuela.

Ese momento, finales del 2000 y principios del 2001, en el que Jack Lang lanzó junto con Catherine Tasca el plan llamado «de cinco años» para introducir el arte en la escuela de una manera completamente diferente a como se había hecho hasta entonces, y en el que se me confió la tarea de pensar un proyecto para el cine, no era banal en relación al propio cine. La cultura del espectador estaba cambiando a gran velocidad con la llegada de las multisalas y de los carnés de abonado, y con el nuevo modo de relacionarse con las películas que empezaba a introducir tímidamente el DVD. La creciente concentración de los circuitos de distribución y explotación dejaba entrever un estado de la oferta cinematográfica en el que un tercio de las salas francesas acabaría por estrenar el mismo miércoles, en la misma fatídica sesión de las dos de la tarde,\*\* la misma

• Creada en 1960 por el ministro de cultura André Malraux, l'«Avance sur recettes» es un sistema de ayuda pública a la producción nacional francesa basado en el anticipo por parte del CNC (Centru Nacional de Cinematografla) de una parte de los futuros ingresos por recaudación en taquillas. Su atribución es decidida por el Dire(“lll’ General del CNC a partir de la propuesta de una comisión compu{,Aln por personalidades reconocidas de la profesión. [N. de las T.] • En Francia, el día de estreno es el miércoles, y la prlJlwr sesión de la tarde, la de las dos. [N. de las T.]

• • ' 4 • •

La experiencia ha sido provechosa

película en miles de salas al mismo tiempo, dejando así cada vez menos oportunidades de encontrar sus espec- tadores a las películas más desvalidas (en posibilidades de seducción comercial y en presupuesto de salida). Una situación que provocaba que a veces la competen- cia entre dos películas se jugara a 1500 copias contra 3. Esta concentración de los flujos de dinero y de las sinergias de coproducción cine-televisión provocaría que el cine francés, globalmente, tuviera un mejor com- portamiento, habiendo aumentado considerablemente sus resultados de taquilla, pero con el peligro galopan- te de una normalización “por la parte alta» de la pro- ducción, imponiendo un “modelo de éxito» aplaudido por todos y más bien eficaz, pero que iba en detrimen- to de las “pequeñas» películas y de las películas de crea- ción.

Este sistema alienta, con la bendición general, las grandes películas nacionales “que funcionan» aplas- tando cada vez más a las pequeñas, sin verdaderos re- mordimientos, en nombre de la resistencia general del cine francés, en el país, frente a los taquillazos ameri- canos. Pero desgraciadamente esta resistencia a menu- do consiste en imitar al enemigo hasta el punto de lle- gar a no saber muy bien quién es uno mismo,

como en las películas de Fritz Lang (pienso en *El hombre atrapa- do [Man Hunt]*) en las que es necesario deshumanizarse, perder el alma, adoptar las armas del enemigo, para enfrentarse eficazmente a él. Es cierto que la excepción del sistema francés (*Avance sur recettes*, etc.), todavía permite que se sigan haciendo películas pequeñas, aunque después no se les deje prácticamente ninguna oportunidad de existir de forma significativa en las salas. La red de salas independientes, de Arte y ensayo, que desde hace mucho tiempo es la principal difusora de estas películas minoritarias, empezaba a tomar conciencia de la dimensión de estos cambios y de la dimensión creciente que habría en adelante para mantener

.. 25 ..

p

La hipótesis del cine

el interés y la curiosidad del público en un cine de creación condenado a sobrevivir en condiciones nuevas.

También las características técnicas del cine estaban en plena mutación, con el pasaje cada vez más irreversible de lo analógico a lo todo-digital. En la actualidad, hay dos fases de la vida de una película que todavía resisten un poco a lo digital: el rodaje (en la mayoría de los casos) y la proyección en sala. Son las únicas dos etapas en las que la imagen de las películas todavía es analógica y se inscribe sobre soporte químico. Aunque algunas películas ya se ruedan con cámara digital de muy alta definición y la proyección en digital en las salas no tardará mucho en llegar. Para la mayoría, esta mutación de lo digital se ha traducido en la llegada al mercado de las mini cámaras OV y de los primeros programas de montaje que han pasado a formar parte del arsenal de programas estándar que los fabricantes ofrecen cuando uno compra el ordenador. Pero para las relaciones de la escuela con el cine, las consecuencias de esta generalización de lo digital constituirían una pequeña revolución: por primera vez en la historia de la pedagogía, se podía disponer de un material ligero, muy fácil de utilizar y relativamente económico. Por

último, el OVO, que empezaba a imponerse en el mercado del gran público, generaba nuevas relaciones con las películas. La facilidad y la velocidad de acceso que ofrece el OVO a diferentes escenas y «extra» está cambiando la relación que se puede establecer en casa con la frecuentación de las películas. El VHS estaba hecho esencialmente para ver o volver a ver una película, en casa, como si la película se pasara en la televisión, con la posibilidad adicional de elegir la hora de la emisión y de detener cuando uno quisiera el desarrollo de la película para hacer una pausa antes de

continuar con la proyección. El OVO ha facilitado otro nivel que está a punto de constituir una nueva práctica

.. 26 ..

La experiencia ha sido provechosa

ca de espectador, la de mirar «un trozo» de la película, aquel que uno tiene ganas de ver esa noche, y

quizás otro mañana. O incluso visionar una escena concreta del principio y justo después una escena que está cuarenta minutos más adelante en la continuidad del filme. Los cinéfilos siempre han sido fetichistas con la película; el OVO permite a todo el mundo disfrutar del fetichismo del «trozo» de película. Los exhibidores pudieron temer, por un momento, que el *home cinema*, como dicen los fabricantes de material, con su calidad técnica (calidad de las copias, del soporte y de la proyección doméstica) alejara a los espectadores de cine de las salas, dada también la disminución del intervalo de tiempo entre el estreno en sala y el estreno en OVO. Hoy, parece que estos temores no tenían fundamento, y que los espectadores que compran los OVO de una película son los mismos que fueron a verla en sala cuando se estrenó. Sabemos desde hace mucho tiempo que los que van a conciertos son aquellos que más discos compran, y que los que frecuentan los museos son los mismos que compran libros de arte. Quizás llegue el día en que se pueda comprar el OVO de la película en la taquilla del cine, al salir de la sala, para utilizarla después en casa de otra manera más personal.

Este momento de crisis y de cambio de todo lo que constituye una cultura global del cine -el espectador, la relación con las películas, las técnicas, la ecología- era el momento ideal para formular una hipótesis nueva, que intentaría tener en cuenta todo lo que estaba cambiando, a ojo, en el campo del cine. Pero también en el campo de la escuela: en las relaciones de transmisión ha basculado algo que se puede vislumbrar como una ruptura de la trama. El viejo conflicto (últimas generaciones, que de hecho no era más que una oposición pasajera entre hijos y padres que permitía a los hijos existir como nueva generación, nunca ha impedido que, pese a todo, se teja una cultura común y

•• 27 ••

La hipótesis del cine

de su confrontación con la realidad; pues sigo creyéndolos válidos y portadores de un gran potencial de transformación. En este campo, como en todos, las verdaderas mutaciones tienen lugar cuando antes algo, en lo simbólico, ha basculado: la realidad siempre acaba por seguirlo, aunque arrastre un poco, o incluso mucho, los pies. Es ahí, en el orden de lo simbólico, donde están los auténticos candados y las auténticas resistencias. Desde este punto de vista, no siempre es malo «poner el carro delante de los bueyes»; de hecho, tal vez en la pesada maquinaria de la Educación nacional, es la única manera de hacer que las cosas se muevan. Si uno empieza prudentemente por los bueyes, se corre el riesgo de que sean demasiado viejos para tirar del carro cuando este por fin llegue, y que la sociedad civil ya lleve mucho tiempo utilizando tractores. En el campo del cine, sea cual sea el futuro y la evolución del plan para las artes en la escuela, ha ocurrido algo, en el orden de lo simbólico, que merecía la pena, y que ha beneficiado a la concepción misma de la legitimidad del cine como arte en la escuela. Ya hay producciones y cambios de mentalidad que dan testimonio de ello.

En pedagogía de las artes, existen los grandes principios generales y generosos: reducir las desigualdades, revelar en los niños las cualidades de intuición y sensibilidad, desarrollar el espíritu crítico, etc. Corresponde a la función de un ministro afirmarlos con firmeza y sin cesar. En las bases, del lado de la experiencia pedagógica concreta, está el discurso de los profesionales que se enfrentan cada día con la realidad, presos entre las resistencias de la jerarquía y las dificultades que encuentran en clase, que cada uno intenta resolver pragmáticamente, con más o menos gratificaciones personales y profesionales. Lo que más falta, en este campo de la pedagogía del arte, es un pensamiento entre los dos, un pensamiento táctico

convencido de los grandes principios que lo guían -digamos los grandes

•• 30 ••

La experiencia ha sido provechosa

objetivos de la escuela laica, que siempre, y ahora más que nunca, debe defenderse- y que permanezca alerta tanto a las dificultades en la traducción real de estas ideas generales a la práctica pedagógica, como a la validez de los discursos demasiado pragmáticos. Pues si bien la buena voluntad y el entusiasmo no han desfallecido, al menos por parte del ministro y de los docentes (entre ambos es otro tema), es sabido que en pedagogía siempre es muy difícil controlar todos los posibles resbalones que pueden acabar desviando el sentido de lo que uno ha empezado, incluso si se ha hecho con convicción y generosidad. Hay que cuestionar todos los pragmatismos que acaban convirtiéndose en fórmulas y en los que ya nadie sabe muy bien qué está haciendo y por qué lo hace, sobre todo cuando da la sensación de que «funciona». En pedagogía más que en ningún otro ámbito, hay que desconfiar permanentemente del criterio de «lo que funciona», que nunca es una validación suficiente; pues la globalización funciona~ el comercio funciona, los medios de comunicación funcionan, la división del trabajo funciona, la demagogia funciona, ¿pero es verdaderamente esto lo que queremos transmitir y reproducir? Toda pedagogía tiene que adaptarse a los niños y a los jóvenes a los que se dirige, pero nunca en detrimento de su objeto. Si no respeta su objeto, si lo simplifica o lo caricaturiza a ultranza, incluso con las mejores intenciones pedagógicas del mundo, está haciendo un mal trabajo. Especialmente en el caso del cine, ya que los niños no han esperado a que se les enseñe, como se suele decir, a «leer» las películas para ser espectadores que se consideran a sí mismos perfectamente competentes, y satisfechos, antes de cualquier aprendizaje. A menudo, la principal causa de todos los peligros es el miedo (legítimo) de los docentes que nunca han recibido formación específica en este campo y que se aferran a cortocircuitos pedagógicos tranquilizadores pero que

•• 31 ••

La hipótesis del cine

sin lugar a dudas traicionan el cine. Estos cortocircuitos provienen casi siempre de abordar la película como productora de sentido (el autor ha elegido este ángulo o este encuadre para significar tal cosa) o, en el menos malo de los casos, de emoción. Lo decisivo, estoy cada vez más convencido, no es ni siquiera el «saber» del docente sobre el cine, sino la manera como se acerca a su objeto: se puede hablar de cine de un modo muy sencillo, y sin temores, a poco que se adopte la buena postura, la buena relación con este objeto que es el cine. El principal propósito de este libro es convencer de ello a aquellos que quieran escucharlo, y ayudarlos a hacerlo si lo desean. Y extraer todas las consecuencias, inmensas -y que por el momento tan sólo empezamos a entrever (hasta tal punto estamos ante una pequeña revolución en pedagogía)-, de considerar verdaderamente el cine como un arte.

## Capítulo Segundo La hipótesis

La gran hipótesis de Jack Lang sobre la cuestión del arte en la escuela fue la del encuentro con la alteridad. Asistimos a este extraño acontecimiento: un ministro de Educación proponiendo que se hiciera entrar el arte en la escuela como algo radicalmente otro, y no por ello necesariamente en ruptura con las normas de la enseñanza y la pedagogía clásicas, instituidas. Esta hipótesis tuvo el coraje de distinguir la educación artística de la enseñanza artística -lo cual no dejó de perturbar a los docentes de las disciplinas artísticas tradicionales-, y de afirmar lo siguiente: el arte quedará necesariamente amputado de una dimensión esencial si se deja en manos únicamente de la enseñanza entendida en el sentido tradicional, como disciplina inscrita en el programa y en el horario de los alumnos, confiada a un docente especializado que ha obtenido su plaza mediante unas oposiciones. La fuerza y la novedad de esta hipótesis radican en la convicción de que cualquier forma de encerramiento en la lógica disciplinar reduce el alcance simbólico del arte y su potencia de revelación, en el sentido fotográfico del término. El arte, para seguir siendo arte, tiene que seguir siendo un germen de anarquía, escándalo y desorden. El arte, por definición, siembra desconcierto en la institución. Para

los alumnos, no puede concebirse sin experiencia del «hacer~ y sin contacto con el artista, el hombre de oficio, como cuerpo «extranjero~ a la escuela, como elemento felizmente perturbador de su sistema de valores y comportamientos, y de sus normas relacionales. El arte no debe ser ni la propiedad ni el coto vedado de un profesor especialista. Tiene que ser una experiencia de otra naturaleza que la de una asignatura particular, tanto para los alumnos como para los docentes. Esta idea potente y nueva no ha dejado de provocar alborotos y resistencias en el seno del aparato de la Educación nacional, en todos los peldaños de la jerarquía. La institución tiene una tendencia natural a normalizar, amortiguar e intentar absorber esa parte de peligro que representa el encuentro con toda forma de alteridad para resguardarse a sí misma y a sus agentes.

Jean-Luc Godard, en el autorretrato cinematográfico titulado *JLG / JLG*, murmura: «Porque existe la regla, existe la excepción. Existe la cultura, que es la regla, y existe la excepción, que es el arte. Todo dice la regla -ordenadores, camisetas, televisión-, nadie dice la excepción, eso no se dice. Eso se escribe -Flaubert, Dostoievski-, eso se compone -Gershwin, Mozart-, eso se pinta -Cézanne, Vermeer-, eso se filma -Antonioni, Vigo-~

Siguiendo el hilo de esta cita, podríamos decir: el arte, eso no se enseña, eso se encuentra, se experimenta, se transmite por vías diferentes al discurso del saber único, y a veces, incluso sin ningún tipo de discurso. El quehacer de la enseñanza es la regla, el arte debe ganarse un lugar de excepción dentro de ella. Jack Lang supo encontrar el equilibrio entre su función de ministro (garante de la institución y de su orden), y su convicción de que el arte debe seguir siendo una experiencia «a parte~ dentro de la escuela, a través de la

## .. 34 ..

La hipótesis

cual los alumnos entren en contacto con su alteridad radical. Lang se esforzó en conservar la tensión propia de esta contradicción entre institución y alteridad. A pesar de que, de hecho, esto dificulte inevitablemente la puesta en práctica y la generalización de este proyecto, en la medida en que las únicas vías de legitimación de toda disciplina y todo ámbito, en la Educación nacional, siguen siendo el programa y las oposiciones. Dentro de la misma lógica, Lang apostó porque la iniciativa de llevar a cabo una clase artística siguiera dependiendo de un compromiso personal, voluntario, de los docentes que sintieran el deseo de hacerlo, sea cual fuera su disciplina. Como profesor en la universidad, yo mismo me he visto personalmente interpelado por estudiantes de cine que consideraban escandaloso que sus estudios especializados no les abrieran las puertas a alguna forma de profesorado de cine. En ese momento, reaccionaban en nombre de la coherencia del sistema escolar que los había formado hasta entonces, en la que «enseñanza» equivale a «oposiciones y profesor especialista», sin preguntarse si para el arte que ellos habían escogido era bueno ser «colocado», en todos los sentidos del término, en una enseñanza de tipo tradicional. La única respuesta honesta que se les podía dar era que quizás su tarea consistiría en buscar otra manera de aportar a la escuela sus conocimientos sobre cine que I:onvertirse para toda la vida en



«profesores de cine». A algunos antiguos estudiantes, que ya se habían iniciado un poco en el mundo laboral del cine, se implicaron en este proyecto desde la primera oleada de las «clases 11 proyecto artístico» (clases a PAC).

Finalmente, la única cuestión de fondo que vale realmente la pena plantear es la siguiente: ¿una institución como la Educación nacional puede hacerse cargo del

.. 35 ..

La hipótesis del cine

arte (y el cine) como un bloque de alteridad? Evidentemente, no me refiero a la pesadez administrativa de un aparato de esta talla y esta tradición, sino a la verdadera aporía que constituye este proyecto para la institución. ¿Corresponde a la escuela hacer este trabajo? ¿Está bien situada para hacerlo? Una respuesta se impone: la escuela, tal como funciona, no está hecha para este trabajo, pero al mismo tiempo, hoy en día es, para la gran mayoría de los niños, *el único lugar* donde este encuentro con el arte puede producirse. Así pues, está obligada a hacerlo, aun a riesgo de que se tambaleen un poco sus hábitos y su mentalidad. Pues para la mayoría de los niños, si exceptuamos a los «herederos» en el sentido de Bourdieu, la sociedad ya no propone más que mercancías culturales de rápido consumo, rápida caducidad, y socialmente «obligatorias». Los que se oponen al arte en la escuela a menudo fruncen el ceño proclamando que todo lo que viene del colegio está mancillado por la obligación y, por lo tanto, no puede convenir a la aproximación al arte que tendría que surgir de una plácida libertad individual. Nunca hablan de la obligación de ver las películas que nos fabrican cada semana las grandes cadenas de distribución y la machacona propaganda mediática. Si el encuentro con el cine no se produce en la escuela, hay muchos niños para quienes es muy probable que no se produzca jamás. Todavía no sé si el sistema educativo puede hacerse cargo del arte como bloque de alteridad, pero sigo convencido de que debe hacerlo, y de que la escuela, desde sus bases, puede hacerlo.

Esta hipótesis general sobre el arte en la escuela, impulsada por el ministro para el conjunto de las artes concernidas, implicaba hacer un inventario del estado de la pedagogía en cada uno de los ámbitos artísticos. En lo que a mí respecta, tuve que empezar por revisar

.. 36 ..

La hipótesis

las diversas perspectivas existentes sobre las relaciones, ya muy antiguas, entre el cine y la pedagogía.<sup>6</sup> El cine, desde hace mucho, se ha abordado prioritariamente como un lenguaje y un vector de ideología. Yo mismo he contribuido ampliamente a una pedagogía de tipo lingüístico, pero siempre con una extrema desconfianza hacia las aproximaciones que, en nombre del desarrollo del espíritu crítico, se dirigen sobre todo a la famosa «respuesta ideológica», en detrimento de la especificidad del cine. Desde hacía muchos años,

yo ya abogaba, de palabra y produciendo herramientas un poco diferentes,<sup>7</sup> por la idea de que había llegado el momento de invertir las perspectivas y de considerar el cine ante todo como arte. Un coloquio en Toulouse, en 1992, me dio la oportunidad de clarificar esta idea: «Quizás es necesario empezar a pensar la película - aunque no es lo más fácil pedagógicamente- no como un objeto, sino como la traza final de un proceso creativo, y el cine, como arte. Pensar la película como la traza de un gesto de creación. No como un objeto de lectura, decodificable, sino cada plano como la pincelada del pintor a través de la cual se puede comprender un poco su proceso de creación. Son dos perspectivas muy diferentes».<sup>8</sup> Estaba totalmente convencido de que en los años siguientes habría que priorizar la aproxi-

6. Una valiosa tesis doctoral de Francis Desbarrats, defendida en diciembre de 2001, recorre magistralmente esta historia. *Origines, fondations et perspectives idéologiques de l'enseignement du cinéma dans les lycées [Orígenes, condiciones y perspectivas ideológicas de la Enseñanza del cine en los institutos]*, Université de Toulouse Le Mirail, École Supérieure d'audiovisuel. 7. *Le cinéma en jeu*, un libro y un video editados en 1992 por el Institut de l'image d'Aix-en-Provence. *Le cinéma, une histoire de films*, tomo 1, 47', 1998; tomo 2, 61', 1999, dos videos editados por Agat Films y Les enfants de cinéma. 8. Alain Bergala, «Quelque chose de flamboyant neuf», *Les Colloques de Ciném@moire* 1991 y 1992, ediciones de la Cinémathèque de Toulouse.

•• 37 ••

La hipótesis del cine

mación al cine como arte (creación de algo nuevo) frente a la otra, canónica, del cine como vector de sentido y de ideología (repetición machacona de lo ya dicho y ya conocido). Aunque no por ello hay que renunciar a una aproximación lingüística del cine, lo cual sería una inversión mecánica absurda.

La segunda vertiente de esta «hipótesis del cine» se refiere a la relación entre la aproximación crítica, la «lectura» de las películas, y el pasaje al acto, la realización. Cada vez estoy más convencido de que no hay por un lado una pedagogía del espectador necesariamente limitada, por naturaleza, a la lectura, al desciframiento, a la formación del espíritu crítico, y por el otro lado una pedagogía del pasaje al acto. Puede haber una pedagogía centrada en la creación tanto cuando se miran las películas como cuando se realizan. Evidentemente, es esta pedagogía generalizada de la creación la que habría que conseguir poner en práctica en una educación en el cine como arte. Mirar una tela planteándose las preguntas del pintor e intentando compartir sus dudas y sus emociones de creador, no es lo mismo que mirar el cuadro limitándose a las emociones del espectador.

Vladimir Nabokov, que fue a la vez un grandísimo escritor, un perspicaz analista de la creación literaria y un gran profesor, como testimonia la publicación de estos cursos, definió ante sus estudiantes el objetivo que perseguía en su enseñanza de la literatura: «He tratado de hacer de vosotros buenos lectores, capaces de leer libros, no con el objeto infantil de identificarse con los personajes, no con el objeto adolescente de aprender a vivir, ni con el objeto académico de dedicarse a generalizaciones. He tratado de enseñaros a leer libros por amor a su forma, a sus visiones, su arte. He tratado de enseñaros a sentir un estremecimiento de satisfac-

ción artística, a compartir no las emociones de los personajes del libro, sino las emociones del autor: las alegrías y dificultades de la creación. No hemos hablado sobre libros; hemos ido al centro de esta o aquella obra maestra, al corazón vivo de la materia».<sup>9</sup>

Define así con una gran exigencia lo que debería ser una aproximación al cine como arte: aprender a devenir un espectador que experimenta las emociones de la creación misma.

9. Vladimir Nabokov, *Curso de literatura europea*, Ediciones 11, Barcelona, 1997, pág. 542 .

## **Capítulo Tercero Estado de cosas, estados del espíritu**

En la tradición pedagógica francesa el cine ha sido considerado durante mucho tiempo ante todo como lenguaje. La aproximación a la película como «obra de arte» era más bien cosa de los cine-clubes (cuando no cedían demasiado a ese gran pecado que es el «continuismo»). Esto se debe principalmente a dos razones. La primera es una coincidencia histórica. En Francia, el momento hegemónico de las ciencias del lenguaje (lingüística, semiología, semiótica) coincidió con una subida espectacular de la idea del cine en la escuela. El miedo de los docentes frente a este objeto nuevo, la película, para el que no habían sido formados, les hizo aferrarse a modelos de análisis más familiares, que ya practicaban, especialmente en literatura. No me detendré aquí en una banalidad: el éxito nunca desmentido de la problemática de «la adaptación al cine» surge del mismo reflejo defensivo y tranquilizador. Partir de lo conocido para aproximarse a lo menos conocido es lo contrario de la exposición al arte como alteridad, y generalmente lleva a esquivar la verdadera

#### .. 41 ..

La hipótesis del cine

singularidad del cine. El miedo a la alteridad a menudo conduce a anexionar un territorio nuevo al viejo a la manera colonialista, sin ver en lo nuevo nada más que lo que ya se sabía ver en lo viejo. El cine tiene exactamente la vocación contraria: hacer que compartamos experiencias que sin él nos seguirían siendo extranjeras, darnos acceso a la alteridad.

A menudo, esta preeminencia del aspecto lingüístico del cine la han desarrollado docentes de buena voluntad, deseosos con razón de sustraer el uso del cine en clase a la amenaza permanente de instrumentalización de las películas consistente en elegir las y mirarlas en función únicamente de la posible explotación de su tema, en historia o en literatura. Al continuismo dominante, se ha opuesto con frecuencia un imperialismo lingüístico en el que uno ya no podía permitirse hablar del mundo a partir de las películas. Estoy convencido de que el «lingüisticismo» es un mal menor comparado con la instrumentalización de las películas, en la medida en que conduce más fácilmente a tener en cuenta la especificidad y la calidad artística del objeto película. Pero puede desembocar

fácilmente en una negación de la realidad del cine como arte impuro, es decir, como «lengua escrita de la realidad», según Pasolini. También se deja escapar una parte esencial del cine si no se habla del mundo que la película nos da a ver al mismo tiempo que se analiza la manera en que nos lo muestra y en que lo reconstruye. Pasolini dice del cine que no es «sino el momento escrito de esa lengua natural y total que es la acción sobre la realidad...»<sup>10</sup> El «lingüisticismo» amputa al cine de una de sus dimensiones esenciales, que lo distingue de las otras artes, la de «representar la realidad a través de la realidad». La segunda razón que ha conducido a los docen-

10. Pier Paolo Pasolini, *L'expérience hérétique*, Payot, París, 1976.

#### .. 42 ..

Estado de cosas, estados del espíritu

tes a privilegiar el cine como lenguaje descansa sobre una sólida tradición francesa de la pedagogía laica: la prioridad concedida, entre los diversos objetivos de la escuela, al desarrollo del espíritu crítico de los niños y a la «respuesta

ideológica». La ilusión pedagoga ha consistido durante mucho tiempo en creer que el desciframiento era la vía regia para desarrollar el espíritu crítico de los niños a partir de circuitos cortos de análisis. Bastaría con haber hecho tres veces durante el año, en clase un análisis convincente de secuencias o películas,

al que los niños se hubieran adherido visiblemente, para persuadirse de «que nunca más mirarán la tele como antes». Es tener una idea muy angélica de la relación de fuerza entre la intervención pedagógica y la potencia de carga ideológica de los medios de comunicación y de todo nuestro entorno de imágenes y sonidos.

Esta doble aproximación lingüística (del lado de la producción de sentido) e ideológica defensiva muy pocas veces casa bien con una aproximación sensible al cine como arte plástica y como arte de los sonidos (sí, de los sonidos, y no sólo del diálogo en tanto que vector de sentido) en el que las texturas, las materias, las luces, los ritmos y las armonías cuentan tanto o más que los parámetros lingüísticos.

### El travelling es una cuestión de moral

Yo mismo he sido adepto, durante mis doce años de actividad crítica, de la hipótesis ya histórica de los *Cahiers du cinéma* según la cual «el travelling es una cuestión de moral». Esta teoría encontró su formulación radical en el famoso texto de Jacques Rivette sobre *Kapo*,<sup>11</sup> de Gilles Pontecorvo, en el que el joven crítico fundamenta su

11. Jacques Rivette, «De l'abjection», *Cahiers du cinéma*, núm. 120, junio de 1961.

juicio moral sobre el análisis de un plano de la película, según él emblemático de esta abyección; un plano en el que una prisionera de un campo de concentración acaba de suicidarse: «Observen, en *Kapo*, el plano en el que Riva se suicida arrojándose sobre las alambradas electrificadas: el hombre que decide, en ese momento, hacer un travelling hacia delante para reencontrar el cadáver en un contrapicado, ocupándose de inscribir exactamente la mano alzada en un ángulo de su encuadre final, ese hombre sólo tiene derecho al

más profundo desprecio.» La decisión de Rivette de fundamentar su juicio en un plano se debe a una estrategia crítica de una eficacia pedagógica indiscutible. La cita de una prueba localizada obtiene más fácilmente la convicción del lector que un juicio general sobre la película. Pero sería un error creer que fue del análisis del famoso travelling de *Kapo* de lo que Rivette dedujo que esa película era abyecta. Para el espectador las cosas nunca suceden así. Me imagino que primero Rivette sintió globalmente el asco y la vergüenza de ser el espectador de una película que estetiza el horror. El plano inculcado, simplemente llegó en el momento oportuno para cristalizar una opinión que ya se había formado a lo largo de la película. y este sentimiento de repulsión, estaba en condiciones de experimentarlo porque ya había visto una gran cantidad de películas y porque desde hacía mucho se planteaba la cuestión de una moral de la forma en el cine; una cuestión que sería vigorosa y cotidiana en los *Cahiers du cinéma*. André Bazin ya la había formulado en otro texto fundador: «Montaje prohibido». Serge Daney, volviendo sobre este texto de Rivette en un texto definitivo publicado justo después de su muerte,<sup>12</sup> «El

12. Serge Daney, -Le travelling de *Kapo*- *Trqfic* núm. 4

otoño 1110' • PO L. ' , ,

• 44 •

Estado de cosas, estados del espíritu

travelling de *Kapo*», escribe: «Con alguien que no *sin- tiera* inmediatamente la abyección del «travelling» de *Kapo*, yo no tendría, definitivamente, nada que ver, na- da que compartir». Daney, que no abusaba ni de las cursivas ni del argumento de lo «vivido», subraya «sin- tiera» para poner claramente los puntos sobre las íes: la abyección de *Kapo* es algo que se siente de entrada, y Rivette es quien ha encontrado las palabras para expresar ese sentimiento.

Daney también dice, en la misma ocasión, que contrariamente al refrán según el cual «sobre gustos no hay nada escrito», puede haber algo irremediable, entre los seres y en lo social, que pase por esta cuestión del gusto. El gusto juega una función discriminatoria esencial, tanto en la vida social como en la vida afecti- va. Cuando hablo de «gusto» aquí, no me refiero a esas pequeñas diferencias sobre las que se puede platicar cordialmente en un ambiente homogéneo, pequeña diferencia conmovedora en el seno de un acuerdo glo- bal sobre los valores esenciales que fundan, por ejem- plo, el gusto pequeño-burgués que delimita las pelícu- las que hay que haber visto para pertenecer a un ambiente determinado. Hablo de las diferencias de gusto que provocan una escisión en lo social, que divi- den mucho más que algunas lagunas de saber, que hacen que alguien que exhibe un gusto sincero e ino- cente por un cromó terrible, por ejemplo, se excluya instantáneamente de un universo social y cultural que no es el suyo.

En la vida afectiva, en la amistad o en el amor,

un desacuerdo en el gusto puede dividir más radical- mente que una divergencia de opinión. En otro texto, <sup>13</sup> Daney cuenta una velada en su casa, en la que se dis-

13. Roberto Rossellini- núm. especial de *Cahiers du cinéma*,

ahiers du cinéma / La Cinémathèque française, 1989 .

.. 45 •

La hipótesis de) cine

ponía a ver, con un joven del que probablemente esta- ba enamorado, *Francesco, juglar de Dios* (*Francesco, giullare di Dio*), de Rossellini, que un canal de televi- sión emitía justamente esa noche. Se preguntaba con angustia qué iba a ocurrir, sin duda en sus sentimien- tos hacia el otro, si éste se revelaba absolutamente refractario a esa película: ¿podía atarse a alguien que fuera totalmente insensible a Rossellini? La historia acabó bien porque el otro se mostró inmediatamente con- ovido por el mundo inocente de los pequeños monjes filmados por Rossellini.

Se puede discutir sobre las opiniones, pero los gustos no se discuten; dependen demasiado de la

singularidad de cada uno de su ser , . , IntImo,

como para ser negociables. Toda divergencia profunda de gusto hiere el amor propio de aquel

cuyo gusto se rechaza.

La ilusión pedagógica consiste en creer que las cosas pueden pasar así, en tres fases perfectamente dispues- tas en el orden cronológico. Fase 1: se analiza un plano o una secuencia, como hace Rivette con *Kapo*. Fase 2: se valora la película a partir de este análisis. Fase 3: uno se forma así, progresivamente, un juicio

fundado en el análisis. Es evidente que las cosas nunca ocurren de esta manera: es el gusto, formado por el visionado de muchas películas y las designaciones que las acompañan, lo que funda «poco a poco» el juicio que puntualmente podrá apoyarse sobre tal o cual película. Y es este juicio sobre la película, tal como se ha sentido globalmente durante la proyección, lo que permite ver y analizar la grandeza, la mediocridad o la abyección de un plano o una secuencia. El travelling es sin duda un asunto de moral, pero para ver la moral de un travelling? hay que haber visto antes muchos travellings de todo tipo, y haberse formado anteriormente lo que se llama simplemente una cultura cinematográfica.

.. 46 ..

Estado de cosas, estados del espíritu

La pedagogía, es sabido, inventa procedimientos que permiten «ganar tiempo» respecto al desarrollo «natural» de los aprendizajes. Toda pedagogía es, evidentemente, una simulación. Pero esta simulación tiene que respetar al mismo tiempo su objeto -la película-, sin reducirlo demasiado a un esqueleto, y la manera en que puede hacer su camino en la conciencia de alguien, sobre todo si se trata de un niño. Se puede «acelerar» un poco el proceso de toma de conciencia de una moral de las formas, pero nunca «forzarlo» de manera dogmática y simbólicamente ineficaz y peligrosa. Serge Daney acelera ligeramente su proceso de pensamiento cuando pone en relación el plano de *Kapo* con otro plano, perteneciente a *Cuentos de la luna pálida* (*Ugetsu Monogatari*), de

Mizoguchi, donde también una mujer halla la muerte en tiempos de guerra, a campo raso. La cámara de Mizoguchi está casi distraída en el momento de la muerte de su heroína, y casi lo pierde al mostrarnos «el acontecimiento que se está produciendo como acontecimiento, es decir,

ineluctablemente y de soslayo». El encuentro de estos dos planos, en la cabeza de Serge Daney, llevó su tiempo, y no le fue designado por nadie. Sin duda, rumiaba desde hacía varios meses el texto de Rivette cuando, un día en la sala Studio Bertrand,\* se encontró, sin esperarlo, con ese plano de la muerte de Myagi del que nos dice que lo ha literalmente «clavado, desgarrado». Encuentros como este pueden llevar años, o incluso no producirse jamás. Es ahí donde el «pasador», para retomar la expresión de Serge Daney,<sup>14</sup> juega un papel de acelerador del

\* Sala de arte y ensayo de referencia situada en el

«septième arrondissement» parisino. Cerró en 1985. [N. de

las T.] 14. Quiero añadir de paso, puesto que hablo de

Daney (que la «inventó» en esta acepción de agente de

transmisión) que esta hermosa palabra de «pasador» hoy

se utiliza de cualquier forma. El pasador es alguien que da

algo de sí mismo, que acompaña en la barca o

•• 47 ••

La hipótesis del cine

pensamiento, de pedagogo, haciéndonos ganar tiempo mediante la relación demostrativa de estos dos planos. La ilusión consistiría en creer, a partir de este ejemplo convincente, que se puede ya no acelerar, sino invertir decididamente el proceso normal de adquisición de un pensamiento y un gusto sobre el cine. Y en acabar creyendo, por candor pedagógico, y para tranquilizarse, que un análisis formal que establezca una síntesis penetrante entre forma y juicio (a la manera del travelling de *Kapo*) puede armar a los alumnos para siempre y permitirles distinguir una buena película de una mala. Nadie se ahorrará nunca el tiempo que hace falta para formarse un gusto sobre el que se

apuntalarán de manera perdurable sus criterios.

### El cine como arte

La idea de la respuesta ideológica, de una pedagogía dirigida prioritariamente a desarrollar el espíritu crítico, proviene de una concepción del cine como un mal objeto.

Si la aproximación al cine es una oportunidad para la escuela, lo es a condición de que el cine sea tratado como un buen objeto, es decir, ante todo como arte. Nunca he podido comprender que se pueda preconizar con absoluta buena fe el estudio de «malas» películas en clase, con el pretexto de desarrollar el famoso y sempiterno espíritu crítico. ¿Se le ocurriría a alguien intro-

por la montaña a aquel a quien debe hacer pasar, que corre los mismos riesgos que aquellos de quienes está provisionalmente al cargo. Hoy en día todo el mundo se decreta «pasador» para blanquear o ennoblecer con pocos costes necesidades o intereses en los que no hay ni riesgo ni travesía. André Bazin, Henri Agel, Jean Douchet, Serge Daney, Philippe Arnaud, Alain Philippon han sido pasadores, para citar algunos.

.. 48 ..

Estado de cosas, estados del espíritu

ducir conscientemente en clase un «mal» cuadro, un mamarracho o un cromó para enseñar a partir de su análisis qué es la buena pintura? La vida (en clase y fuera de clase) es demasiado corta para perder tiempo y energía mirando y analizando malas películas. Sobre todo, porque una mala película, incluso analizada en tanto que tal, necesariamente deja huella, contamina el gusto desde el momento en que es objeto de

repeticiones y de pausas sobre la imagen: la memoria inconsciente, que se ríe de los juicios de valor, retiene tanto lo bueno como lo malo. La causa de este tipo de aberraciones es profunda: la pedagogía quiere reconocer que el cine es un arte, pero a ojos de su (buena) conciencia laica el cine sigue siendo principalmente un vector de ideología del que ante todo conviene desconfiar.

Si uno piensa que lo prioritario es aprender a defenderse de las películas, es que uno considera de entrada que el cine es algo peligroso. Pero el peligro designado siempre es el mismo, el peligro ideológico: las películas pueden contener solapadamente, con una prima de placer, valores nefastos (apología de la violencia, racismo, sexismo, etc.). Muy pocas veces he oído evocar otro peligro, que sin embargo puede provocar estragos más profundos y más durables: el de la mediocridad o la nulidad artísticas. Hay algo peor que las películas malas, son las películas mediocres. La escuela se preocupa de buen grado de las «películas malas» que podrían tener una repercusión negativa en los niños, pero nunca de los estragos que causa la mediocridad. La mediocridad, sin embargo, es de largo, el peligro más extendido y más solapado.

Lo mejor que puede hacer la escuela hoyes es hablar ante todo de las películas como obras de arte y de la cultura. Dar a los alumnos otros puntos de referencia y aproximarse a las películas en confianza, sin un celo previo demasiado manifiesto, es sin duda la verdadera respuesta frente a las películas malas. Si se

.. 49 ..

La hipótesis del cine

logra, con películas de un valor artístico indiscutible (¡sí, existen!), reconstituir algo que se parezca a un gusto, se habrá hecho mucho más para resistir a las malas películas o a las películas peligrosas, que tratando de



proporcionar apresuradamente algunas herramientas parciales de crítica defensiva. Hoy más que nunca es una ilusión pedagógica creer que algunos análisis breves pueden bastar, independientemente de toda cultura suficientemente consolidada, para tomar conciencia de que una película es nefasta o mala. Por no hablar de la inocencia que ha supuesto siempre creer que un niño que ha disfrutado con una mala película renegará en el fondo de sí mismo de este placer personal porque se le haya mostrado, incluso mediante un análisis agudo y justo, que esa película era mala o perniciosa. Fue porque *Kapo* le resultaba insostenible, a causa de un gusto cinematográfico formado durante años, por lo que Rivette vio y analizó la abyección del famoso plano para los lectores de los *Cahiers* de la época. Hoy en día, la formación de este gusto, que es lo único que permite tomar distancia respecto a las películas malas, es el primer problema que hay que intentar resolver. La mejor respuesta hoy a la potencia de carga del cine de palomitas es el encuentro y la frecuentación permanente de otras películas. Se corre un gran riesgo a ser malinterpretado cuando se habla del cine como arte. Es mejor precisar esta idea para evitar cualquier tipo de malentendido. Evidentemente, no hablo aquí de todo ese cine que quiere «quedar artístico», exhibiendo «efectos artísticos» del tipo decorados lujosos, planos y luces para que quede rico. En cine, el arte no es ni ornamento, ni ampulosidad, ni academicismo chillón, ni intimidación cultural. Lo «artístico» con una «h», aspirada es precisamente el principal enemigo del cine como arte verdadero y específico. En cine, el gran arte es lo opuesto al cine que exhibe un valor artístico añadido. Es la aridez de Rossellini o de

Bresson. Es el rigor impecable y sin ungüentos de un Hitchcock o un Lang. Es la limpidez de Howard Hawks, la desnudez de las películas de Kiarostami. Es la vida que desborda cada plano de Renoir o de Fellini. Es cada vez que la emoción y el pensamiento nacen de una forma, de un ritmo, que sólo podían existir en y por el cine.

La escuela sigue siendo masivamente bienpensante: muestra películas con agrado, incluso si son artísticamente nulas o inexistentes, a poco que traten con una cierta generosidad alguno de los grandes temas en torno a los cuales se podrá debatir después con los alumnos. La vieja concepción de la sesión de cine del tipo «Dossiers de l'écran»,\* en la que la película es un mero pretexto para debatir un gran tema, resiste con fuerza en la institución escolar. El problema es que en muy raras ocasiones las buenas películas son bienpensantes, es decir, inmediatamente digeribles y reciclables en ideas simples e ideológicamente correctas.

Un cineasta digno de este nombre no es un cineasta que hace su película principalmente para decir lo que tiene por decir sobre un determinado tema, incluso si ese tema es crucial. El verdadero cineasta es «trabado» por una cuestión, que a su vez su película trabaja. Para alguien para quien filmar no es buscar la traducción de imágenes de las ideas de las que ya está seguro, sino alguien que busca y piensa en el acto mismo de hacer la película. Los cineastas que ya tienen la respuesta -y por lo tanto la película no tiene que producir, sino simplemente transmitir un mensaje previo- instrumentalizan el cine. El arte que se contenta con

\* -Les Dossiers de l'écran» era un programa semanal del segundo canal de la televisión francesa; creado en 1967, se

mantuvo tili'llnte más de veinte años. En la primera parte se emitía una peli- '11111 Y en la segunda, en torno al tema propuesto, se iniciaba un d,-hllle con la participación de los tele.spectadores. [N. de las T.]

•• 51 •

La hipótesis del cine

mensajes no es arte, sino un vehículo indigno del arte: esto también vale para el cine. No es porque trate el Holocausto por lo que *Shoah* es una gran película; es porque Claude Lanzmann llegó al extremo, en todos los sentidos del término, en su planteamiento de la cuestión de la representación de la Shoah en cine, y porque trastornó todas las ideas admitidas sobre la cuestión, inventando el cine que le permitiría pensar su tema de otra manera y mostrando en su película la invención permanente de su propia forma.

Cuando, en 1962, Godard empezó a rodar *El pequeño soldado* (*Le Petit soldat*), lo menos que se puede decir es que no tenía las ideas claras sobre la cuestión alge- riana en ese momento crucial y decisivo de la guerra, y en más de una ocasión rozó el abismo en el que habría podido perderse. Después del Rossellini de *Roma, ciu- dad abierta* (*Roma, citta aperta*) y de *Alemania, año ce- ro* (*Germania, anno zero*), en muy pocas ocasiones una película ha sido filmada tan «en caliente» por un joven que no sabía qué quería decir, que no escondía su fas- cinación por las peores tesis de la época, y que simple- mente había entrevisto que ese tema tabú era el tema clave del momento, y que hacer

una película quizás le permitiera salir de su propia confusión y de sus malas tentaciones. *El pequeño soldado*, se tome el fragmento que se tome, sigue siendo hoy en día una película ide- ológicamente peligrosa; su mensaje no es más claro que hace cuarenta años, pero vemos en acción a un cineasta que siente un respeto y una creencia absolu- tos en el cine y su poder de elucidación y de pensa- miento. Es una película que se ha mantenido vigorosa, contradictoria, irritante y fascinante, llena de invencio- nes, y que sigue dando a pensar más de cuarenta años después de su realización, mientras que tantas pelícu- las bienpensantes y filmadas con pies de plomo, aten-

•• 52 ••

Estado de cosas, estados del espíritu

diendo a las certidumbres ideológicas o políticas, no son más que engorrosos fastidios, indignos del cine y del pensamiento, con un electroencefalograma plano desde hace mucho tiempo. En comparación con las otras artes, en cine la selección del tiempo se produce de manera muy acelerada entre las obras que siguen vivas y las que no consiguen retener la vida una vez pasado el pobre efecto de contemporaneidad en el que nos cuesta distinguir entre la vida del filme y la vida que nos rodea, de la que el filme es el reflejo. Las pelí- culas bienpensantes, seguras de sus tesis, aun cuando son justas, cubren el cementerio de las películas cuya vida y cuyo pensamiento han desaparecido. Según Hou Hsiao-hsien, el mejor antídoto consiste en privilegiar , iempre lo que se ve en el momento del rodaje sobre lo que se piensa o sobre la idea que uno se ha hecho; y la r spiración de sus

películas atestigua que tiene razón: -1 ... ] hay que tener cuidado en no acabar adheriendo <sup>111</sup>

propias ideas a las cosas que uno filma, como hacen tantos directores. Resultado: ya no se respira, ya no plisa nada. Aunque, como todo el mundo, yo tengo mis opiniones, no intento exhibirlas, sino mostrar el fuego de la presencia. Después, cada espectador, viendo esta presencia y el fuego que quema en ella, puede interpretarla como crea».15 Jean-Marie Straub, cineasta político. Todavía queda alguno, un día, en el decurso de una entrevista, me dijo: para que un plano merezca la pena es necesario que «algo queme en el plano». Eso que quema, es la vida y la presencia de las cosas y de los hombres que la habitan. ¿y si habláramos un poco más, en pedagogía, de esa vida que quema o no en los planos de cine, en lugar de hablar siempre de esa «gratificación» de las imágenes que nunca ha existido y de los

grandes temas», que asfixian el cine?

15. Hou Hsiao-hsien, edición a cargo de Jean-Michel Frodon, *Maîtres du cinéma*, 1999.

•• 53 ••

La hipótesis del cine

En el número 100 de *Cahiers du cinéma*, en octubre de 1959, con portada firmada por Jean Cocteau («el 100 de un poeta»), Claude Chabrol ya había tomado su pluma faceciosa para defender los temas pequeños ante los «cretinos» -la palabra es suya-, ya bastante numerosos en ese momento, que creían en los grandes temas: «En mi opinión» -concluía- «no hay temas grandes o pequeños, puesto que cuanto más pequeño es el tema, mayor es la posibilidad de tratarlo con grandeza. En verdad, no hay nada más que la verdad.» Por su parte, Robert Bresson pensaba, con razón, que el gran tema aleja al cineasta de su humilde experiencia de hombre: «Un pequeño argumento puede servir de pretexto para combinaciones múltiples

y profundas. Evita los argumentos demasiado vastos o demasiado lejanos en los que nada te advierte cuándo te extravías. O bien toma sólo aquello que podría formar parte de tu vida y que deriva de tu experiencia».16 Efectivamente, hemos visto demasiado a menudo como para considerarlos simples accidentes en una trayectoria, cómo algunos buenos cineastas se hundían en el academicismo y la grandilocuencia por haber acometido «grandes temas» en los que perdían sus medidas y sus cualidades de hombre y de artista, cuando no su alma. La

escuela sigue gustando de los grandes temas por razones a veces buenas en términos de educación general y cívica (hacer hablar de ... la guerra, el racismo, etc.), pero el cine no necesariamente sale engrandecido, ni siquiera, en ciertos casos, es simplemente respetado como arte.

16. Robert Bresson, *Notas sobre el cinematógrafo*, Árdora, Madrid, 1997, pág. 42 (*Notes sur le cinématographe*, Gallimard, París, 1975).

•• 54 ••

Estado de cosas, estados del espíritu

### Cine y audiovisual: los estragos del "y"

Cuando Serge Daney, siempre volvemos a él, recibía una invitación para participar en un típico coloquio del estilo teatro y cine, música y cine, cine e historia, pintura y cine, decía que nunca puede salir nada bueno de un coloquio en «y». En la pedagogía del cine, los dos «y» más habituales son los que asocian el cine a la literatura y al audiovisual. El «y» de «cine y televisión» ha hecho durante muchas décadas

más mal que bien en el sistema educativo francés. Se apoya en una idea generosa, globalmente defensiva: el profesor de cine tiene como misión prioritaria desarrollar el espíritu crítico, y la urgencia más urgente es desarrollar este espíritu crítico a propósito de la televisión. No hay nada que objetar en cuanto a esto, salvo que una aproximación de este tipo a la televisión atañe lógicamente a la instrucción cívica mucho más que a la educación artística.

Cuando me hice cargo del área de cine del citado plan por el arte en la escuela, el sintagma fijado «cine- audiovisual» estaba terriblemente en vigor en el ministerio y por doquier en el campo de la pedagogía. Mi posición consistió simplemente en afirmar que era innecesario, por un lado, renunciar a esa palabra demasiado indefinida de «audiovisual», de la que nunca se libe si engloba los montajes de diapositivas sonorizadas o la TF1 \* -lo que evidentemente no tiene nada que ver, o incluso todas las técnicas que recurren a una mezcla de imágenes y sonidos. Y por otro lado, que si el arte era el objeto de esta misión, en la televisión yo sabía poco, al margen precisamente del que proviene del imaginario del cine. Así pues, intenté (pero los ma-

\* Aunque con numerosos cambios de nombre, la actual TF1 (Hervision Française 1) fue la primera cadena de televisión francesa. Fue privatizada en 1987. [N. d. las T.]

.. 55 ..

La hipótesis del cine

los hábitos de vocabulario resisten y son la mala hierba de las tentativas de cambio) suprimir la palabra «audiovisual» de todo lo que tuviera que ver específicamente con el cine, y abogar por una separación radical de la aproximación del cine como arte (incluido lo que en la televisión

proviene de él) y de la aproximación crítica de la televisión en lo que tiene de específico. En la Mission, una consejera «audiovisual» se hizo cargo de la televisión como ámbito específico, para gran tranquilidad mía, tengo que decirlo. Efectivamente, es con el «yo» como las cosas se enredan. Desgraciadamente, siendo el lugar del cine el que es actualmente en el sistema educativo, es difícil ver, por el momento, quién podría encargarse de esta aproximación a la televisión a parte del profesor especializado en cine. Pero no por haber una tradición del profesor de geografía e historia se produce la menor confusión entre las dos materias. Entre el cine y la televisión, ocurre de manera completamente diferente. La idea que lo enreda todo y que impide cualquier pensamiento serio sobre la cuestión es la falsa evidencia según la cual una aproximación al cine puede ofrecer herramientas para armar contra la televisión. La imagen con una «h» mayúscula sólo existe como fantasía pedagógica de una omnipotencia de la respuesta ideológica: bastaría con saber analizar la Imagen para ser capaz de analizar todas las imágenes. Desgraciadamente, el arma absoluta es una fantasía y es necesario acercarse a ver desde más cerca para encontrar modos de aproximación suficientemente específicos como para resultar de alguna eficiencia. También en términos de respuesta, el jardinero sabe que cada parásito requiere su antiparasitario específico.

Pongamos, para empezar, que la televisión no es más que un mueble y un soporte de difusión. Es estrictamente imposible meter todo lo que se difunde a través de ella en el mismo saco. Hay que separarlo en dos

.. 56 ..

Estado de cosas, estados del espíritu

grandes bloques. Lo que proviene del imaginario

del cine (películas, telefilmes, documentales, anuncios, clips) y retoma los códigos y los métodos de rodaje y de fabricación del cine; y lo que proviene, por decirlo rápido, de los dispositivos televisivos: magazines, concursos degradantes de todo tipo, *talk-shows*, telediarios, directos deportivos, cara a cara políticos. Si existe un imaginario específicamente televisivo este proviene exclusivamente de la segunda categoría. Estos dos tipos de producciones difundidas por la televisión no tienen en común más que el mueble y una misma situación de recepción, pero se dirigen a dos imaginarios y dos actitudes del espectador radicalmente diferentes.

Las herramientas que permiten aproximarse al primero (el bloque-cine) no tienen ninguna utilidad para analizar el segundo (los dispositivos-tele). El análisis más inteligente de los encuadres y la luz en Orson Welles o Jean Vigo no ofrecerá nunca un instrumento adecuado para analizar una de esas emisiones nauseahundas (del tipo *reality-show*) en las que cualquier espectador puede convertirse, por desgracia para él, en héroe por un día. No veo estrictamente ningún interés ni ningún beneficio pedagógico en mezclar las aproximaciones a estos dos objetos sin hacer una mixtura poco

apetitiva del tipo agua y aceite. El otro peligro mayor del cine y la televisión es el de falsear de entrada la relación con el cine. La televisión, incluso y sobre todo para aquellos que dependen a ultranza la necesidad de aproximarse a ella en la escuela, es vivida masivamente como un objeto inalto, engañoso, peligroso, nocivo, contra el cual hay que aprender a defenderse. El ideal pedagógico bien-pensante es, por lo tanto, formar, gracias a un aprendizaje crítico adecuado, lo que hasta hace poco se denominaba un «telespectador activo». Nunca he creído verdaderamente en eso. Por dos motivos.

El primero es (1 criterio de placer: el discurso mejor asentado nunca

.. 57 ..

La hipótesis del cine

tendrá ningún poder frente al sentimiento del niño de que ese programa que un adulto está demostrándole hasta qué punto es criticable, le ha proporcionado placer. El segundo concierne a una relación de fuerzas: hay que ser muy ingenuo o tener un entusiasmo pedagógico desbordante para creer seriamente que unas cuantas horas de clase analizando un dispositivo televisivo que se repite cada noche en la televisión, con las bazas a su favor de la seducción y del consenso, bastarán para armar de por vida al joven telespectador con un espíritu crítico inoxidable que hará, según la fórmula consagrada por todos los triunfalismos pedagógicos, «que no miren nunca más la televisión como antes» (se sobreentiende que antes de la milagrosa intervención pedagógica).

Las cosas, es una lástima, no son tan simples, y en términos de respuesta no veo que casi nada más que la formación paciente y permanente de un gusto, fundado sobre cosas bellas, pueda tener alguna posibilidad, aunque sea mínima, de actuar como antídoto frente a la crasa estupidez y a la fealdad agresiva de la mayoría de los programas de televisión que no provienen de un imaginario del cine. Hay una belleza del clip y de la publicidad, pero se lo debe todo al cine.

El cine como algo «peligroso» concerniría al mismo tipo de análisis y al mismo tipo de enseñanza que la televisión, de la que me gustaría decir que es un mal objeto globalmente más «leal». El «cine y televisión» tiene

como efecto negativo mayor juntar lo que evidentemente es un objeto malo a lo que no tiene sentido si no se aproxima como bueno. No hay ningún beneficio simbólico para la escuela en hacer entrar el cine en la clase si no es para llevar al extremo la lógica de esta afirmación: en arte, la prioridad es aprender a amar; y, lo sabemos desde el hermoso

•• 58 ••

Estado de cosas, estados del espíritu

título de la recopilación de textos de Jean Douchet, la crítica también puede ser «el arte de amar».t<sup>7</sup>

A estas alturas del debate siempre hay alguien que toma la palabra, con la certeza de quien sabe que tiene las de ganar, para sacarse de la manga el contra- ejemplo, extenuado por las décadas de buenos y leales servicios, de las investigaciones de Jean Christophe Averty -que sin duda ha sido el único en intentar pensar una creación teniendo en cuenta la especificidad de la pantalla televisiva-o El videoarte, es sabido, también interroga al tubo catódico, pero realmente no tiene derecho de ciudadanía, es lo menos que puede decirse, en la televisión, a pesar de que éste sea su soporte de difusión natural. Es el deporte, finalmente, lo que ha desarrollado placeres y formas específicas interesantes, y a menudo

bellas, en la televisión. Es ahí, no cabe dudarlo, donde han nacido emociones nuevas, inéditas. En el cine, en el cruce de un guión abierto no cinematográfico (las reglas del tenis o del fútbol) y de una estética propia del dispositivo del directo televisivo. El resultado de lo «específicamente televisivo», mayoritariamente, se ha convertido en pura pesadilla: platós histéricos, *talk shows* en los que ninguna palabra «humana» tiene cabida, pobres

anónimos robotizados, humillados y rínicos de

serlo sobre un plató consensual en la imbecilidad más profunda, el buen humor lobotomizado y el momento de emoción obligatoria.

¿Hace falta realmente dejar el menor sitio en la televisión a toda esta miseria? Hacemos más por el niño ilustrándole un plano de Kiarostami que desmontando. Al menos dos horas no sé qué potaje televisivo.

17. Jean Douchet, *L'art d'aimer*, Cahiers du cinéma, agosto de 1981/11.

•• 59 ••

## Capítulo Cuarto El cine en la infancia

### El anodamiento y el enigma

En 1988 Serge Daney escribía: «Hablando horas y horas a aquellos que me escuchan de buen grado, me doy cuenta de que doy vueltas alrededor de un «núcleo duro», el de las películas que, como dice Jean Louis

Schefer, «han marcado mi infancia» o más bien, «mi adolescencia de cinéfilo inocente».18

Estas líneas expresan lo que acontece de decisivo 'n ese momento de la infancia y de la adolescencia en el que cada uno encuentra las películas esenciales en la configuración de su relación con el cine. Esas películas, en un número limitado, cada uno las llevará a su manera, toda su vida, como una especie de viático inutilizable. Todos los cinéfilos recuerdan las películas que grabaron a fuego su amor por el cine. Estas películas no necesariamente guardan una relación directa con el cine que amarán después. En la generación de la que habla Serge Daney, uno podía convertirse en un 'i';l'an bressoniano, como Philippe Arnaud, después de

18. Serge Daney, *L'exercice a été profitable, Monsieur*, P.O.L, l'III'iS, 1993.

## .. 61 ..

La hipótesis del cine

haberse visto trastornado por el cine, a los nueve años, con *La guerra de los botones (La Guerre des boutons)*.<sup>19</sup> Lo que estaba aconteciendo en ese momento, como un *big bang*, no tiene que ver con ninguna distinción de gusto o de cultura, pero participa de El Encuentro en lo que tiene de único, imprevisible y anonadador. Este encuentro se basa en la certeza instantánea, de la que hablaban Schefer<sup>20</sup> y Daney, de que esa película, que me estaba esperando, sabe algo de mi relación enigmática con el mundo que yo mismo ignoro y que ella contiene como un secreto por descifrar.

Ya nada podrá, después, remplazar esta emoción primera que marca todo encuentro verdadero con el cine. Existe para cada uno de nosotros, siempre según Daney, un lote de películas de formación (para él, las vistas entre 1959 y 1964, entre los 15 y los 20 años) «y las películas que vienen después» -escribe- «esas que hoy me digo que tendría que (o podría) haber amado antes. Lista de diversos anonadamientos. Una vez una nota es alcanzada ya es inolvidable».

Nuestro imaginario del cine no se constituye de manera homogénea y continua a lo largo de toda

nuestra vida. Hay un «lote de partida» que trazará en lo esencial el mapa de nuestras zonas de atracción y de desinterés. Daney despliega la hipótesis hasta pensar que hay películas vistas «demasiado tarde», de las que se ha perdido el impacto determinante que habrían podido tener sobre nosotros si las hubiéramos encontrado a lo largo de esa época de formación decisiva que dura sólo algunos años: «Lo que no se ha visto «a tiempo» ya no lo será jamás verdaderamente».21

19. Philippe Arnaud, *Les paupiers du visible*, Yellow Now,

Crisnée, 2001. 20. Jean Louis Schefer, *L'homme ordinaire*

*du cinéma*, Cahiers du cinéma, París, 1997. 21. Serge

Daney, *Trafic*, núm. 4, otoño de 1992.

## .. 62 ..

El cine en la infancia

Cuando la primera lista (la de las primeras impresiones que fijan la «nota inolvidable») está cerrada para siempre, ninguna película podrá ya entrar en ella retroactivamente, ni siquiera aquellas que habrían tenido que encontrar su

lugar y que se quedarán en los limbos de ese núcleo duro que nos hace entusiastas del cine. Estas películas encontradas «demasiado tarde» permanecerán parcialmente no reveladas, como una foto cuyo proceso de revelado se ha detenido excesivamente pronto y que permanecerá para siempre demasiado pálida, sin el contraste y el

relieve que hubiera Lenido que tomar. De esa constatación se deriva la importancia primordial de encontrar las buenas películas en el buen momento, esas que ciejarán huella para toda la vida. Un libro, *Cet erifant de cinéma*,<sup>22</sup> recogía en 1993 los primeros recuerdos de cine de un centenar de personas: anónimas, gente del cine, escritores. Se puede encontrar en él la confirmación de esta verdad de que los encuentros importantes, en el cine, a menudo son los de las películas que van un poco por delante sobre la conciencia que tenemos de nosotros mismos y de nuestra relación con la vida. En el momento del encuentro, uno se confronta con recoger el enigma con asombro y acusar su golpe, su poder de conmoción. El tiempo de la elucidación vendrá después y podrá durar veinte años, treinta, toda una vida. La película trabaja en sordina, su onda expansiva se extiende lentamente. En ese libro, Philippe Arnaud escribía: «En esa carestía simbólica de la infancia, toda imagen ilumina: no sólo la imagen misma, sino que, gracias a la anticipación instantánea una instancia que nos es extranjera, lanza la prefiguración de una posibilidad de nosotros mismos que ha sido elegido: es una población de imágenes nece-

contagioso nos permitió encontrar un determinado libro, un autor, y apropiarnoslos. Este riesgo de hacer donación de las propias pasiones y convicciones no necesariamente forma parte del oficio ni del talento que requiere ser un buen docente. Algunos incluso lo ven como un peligro, puesto que puede debilitar el libre arbitrio y el espíritu crítico del alumno al situarlo bajo una influencia emocional susceptible de provocar toda suerte de intimidaciones y derivas. Este camino de iniciación bajo la conducta personalizada de un «maestro» no es más que un sendero adyacente a la gran carretera de la educación, que no exige tanto del docente. ¿Pero cuál puede ser el alcance real de una aproximación al arte que no sea al mismo tiempo una iniciación?

Cuando asume el riesgo voluntario, por convicción y por amor personal a un arte, de hacerse «pasador», el adulto también cambia de estatuto simbólico, abandona un momento su papel de docente tal como viene definido y delimitado por la institución para retomar la palabra y el contacto con sus alumnos desde otro lugar, menos protegido, en el que entran en juego sus gustos personales, y también su relación más íntima con tal o cual obra de arte, un lugar en el que el «yo» que podría resultar nefasto en su función de docente se vuelve prácticamente indispensable para una buena iniciación. Ahí radica la diferencia entre lo que la institución tiene derecho a esperar de un docente que imparte una asignatura de su disciplina, y lo que el mismo docente puede encontrar como lugar «otro» y como relación diferente con sus alumnos cuando sale del marco de «su» disciplina, aunque sea artística, para hacerse «pasador», iniciador, en un dominio del arte que ha escogido voluntariamente porque le atañe personalmente. Esta diferencia, a poco que esté bien llevada con una clara conciencia de los dos papeles, puede

22. *Cet erifant du cinéma que nous avons été, op. cit.*



beneficiar a todo el mundo, al docente y a los alumnos. Ahí reside la diferencia entre las enseñanzas artísticas y la educación artística, entre enseñanza e iniciación. Godard diría: entre la regla y la excepción.

Tercero: aprender a frecuentar las películas

Tras el *big bang* del encuentro, si ha tenido lugar, el papel de la escuela tendría que consistir en facilitar un acceso sencillo, permanente, vivo e individualizado a las películas. Y en iniciar a los niños a una lectura creativa, y no únicamente analítica y crítica. Esta aproximación será fragmentaria, hecha de idas y vueltas, de la frecuentación asidua de pasajes que uno se ha apropiado, de revisitaciones, de intercambios con los otros /antes de esa obra, a veces también de iconoclastia. La escuela tiene que aceptar que este proceso lleva tiempo, quizás años, y tiene que asumir que su principal consiste en competir con las leyes y los modos de funcionamiento de la diversión. Al contrario, tiene que aceptar la alteridad del encuentro artístico y dejar a la necesaria extrañeza de la obra de arte hacer su propio camino por sí sola, por una lenta impregnación la que simplemente hay que crear las mejores

• Ilusiones posibles.

La idea del espectador creador es una idea fuerte, poco familiar en la escuela, que tiene tendencia a ser un poco demasiado rápido al análisis sin dejar a la obra el tiempo para desplegar sus resonancias y para hacerse a cada uno según su sensibilidad.

Nabokov: «Aunque parezca extraño, los libros no se leen: se deben releer. Un buen lector,

un lector, primera, un lector activo y creador, es un "relector". Y os diré por qué. Cuando leemos un libro por primera vez, la operación de

mover laboriosamente los ojos de izquierda a

derecha, línea tras línea, página

tras página, actividad que supone un complicado trabajo físico con el libro, el proceso mismo de averiguar en el espacio y en el tiempo de qué trata, todo esto se interpone entre nosotros y la apreciación artística. Cuando miramos un cuadro, no movemos los ojos de manera especial; ni siquiera cuando, como en el caso del libro, el cuadro contiene ciertos elementos de profundidad y desarrollo. El factor tiempo no interviene realmente en un primer contacto con el cuadro. Al leer un libro, en cambio, necesitamos tiempo para familiarizarnos con él. No poseemos ningún órgano físico (como los ojos respecto a la pintura) que abarque el conjunto entero y pueda apreciar luego los detalles. Pero en una segunda, o tercera, o cuarta lectura, nos comportamos con respecto al libro, en cierto modo, de la misma manera que ante un cuadro».24

Con el cine ocurre lo mismo que con el libro: el primer visionado de una película obliga a ir de un plano al siguiente, de una escena a la siguiente, durante la hora y media estipulada. Este primer visionado está movilizado, en lo esencial, por la necesidad de comprender la historia, de no confundir los personajes, de situar cada nueva escena, en el espacio y en el tiempo, en relación a lo que la precede. De hecho, se consagra en lo esencial, por la fuerza de las cosas, a la «lectura» de la historia, a las significaciones. Sólo en las aproximaciones

ulteriores de la película se podrán disfrutar, más serenamente, sin crispación por el miedo a no comprender, las verdaderas bellezas artísticas. Personalmente, a mí siempre me ha angustiado, al entrar en una película con un guión complejo y con numerosos personajes, no alcanzar a comprender la historia, hacerme un lío con la identidad y el papel de los personajes, lo cual me parece que no genera ningún problema en

24. Vladimir Nabokov, *op. cit.*, 1997, pág. 26.

## .. 68 •.

El cine en la infancia

los espectadores «normales», no cinéfilos, quizás (hipótesis que me permite excluir una debilidad congénita humillante) porque se consagran por completo, inoportunamente, sin que nada de lo que a mí me distrae y me trabaja les perturbe, a una recepción transparente de la película.

No estoy seguro de que el primer visionado de una película sea aquel que permite estar lo más receptivo a todo lo que hay de sensible en la percepción de la película y que visionados posteriores, fragmentarios, permitirán disfrutar, lo cual debe seguir siendo una prioridad en la aproximación del cine como arte. Esta aproximación sensible del cine podría desinhibir a los docentes: no exige ninguna otra capacidad que la de estar atento a lo que hay realmente en la pantalla y en la banda de sonido, sobre lo cual se puede hablar con los alumnos desde una posición similar en un primer momento. Incluso en la universidad, esta etapa, con la que debería empezarse cualquier aproximación a una película, a veces es quemada por «lectores» demasiado inmediatamente descifradores e interpretativos.

## Cuarto: tejer lazos entre las películas

1. La escuela es la mejor situada, si no la única, para re-educar a la amnesia galopante a la que nos acostumbran los nuevos modos de consumo de las películas y para permitirnos acercarnos a ellas atendiendo a su pertenencia a una tradición de obras de las que incluso la película más reciente, la más libre es un eslabón. Una de las principales funciones de la escuela, hoy en día más problemática que nunca, consiste en tejer algunos hilos conductores entre las obras del presente y del pasado, en urdir un tejido, trazar esbozos de filiaciones sin las que la contemplación con la obra tiene todas las probabilidades de resultar asfixiada, incluso si la obra es de calidad. Sin

## • 69 •

La hipótesis del cine

estos lazos puede haber una serie de choques emocionales que, aislados, no formarán nunca una cultura, sino un mosaico de películas huérfanas. La cultura no es otra cosa que la capacidad de religar el cuadro o la película que uno está viendo, el libro que uno está leyendo, con otros cuadros, otras películas, otros libros. y esto, cuando se trata de una cultura verdadera, por el puro placer de orientarse en el azaroso tejido de las obras tal como nos llegan, normalmente de manera desordenada, y de comprender cómo toda obra está habitada por lo que la ha precedido o lo que le es contemporáneo dentro del arte del que ha surgido y en las artes vecinas, también cuando el autor no sabe nada de ello o incluso lo niega.

El criterio basado exclusivamente en la emoción o el placer «por unidad» (tal película me ha

emocionado y eso me basta) siempre es una manera de reducir la relación con el arte a un consumo sin restos. Pertenecer a la humanidad a través de una obra de arte es vincularse uno mismo a esa cadena a la que la obra está ligada. Eso no impide disfrutar «por unidad», pero el placer del lazo nos da acceso a algo más universal que la satisfacción fugitiva de nuestro pequeño yo, aquí y ahora. Actualmente, la conciencia de esta cadena es lo más difícil de transmitir, pues la necesidad no se siente espontáneamente en una cultura del *zapping* en la que se salta de objeto en objeto sin tener necesidad de relacionarlos, en una serie de conexiones-desconexiones aleatorias excitantes de la que se sale un poco alelado, pero de la que no estoy seguro que quede gran cosa, a parte del recuerdo del placer y del aturdimiento.

Si el arte sólo tiene por función hacernos disfrutar, la escuela no tiene por qué meterse en el asunto: cada cual puede encontrar los medios y los objetos para disfrutar de manera más rápida y económica. A todos

•• 70 ••

El cine en la infancia

nos ocurre, tanto a los adultos como a los niños, que disfrutamos viendo en la tele una nulidad absoluta, sabiendo muy bien que ese placer es simplemente la manera de desahogarnos. ¿Quién no hace *zapping*? Y deja una banal cadena de entretenimiento las noches de cansancio, cuando está harto de ser culto, cinéfilo, políticamente correcto? Pero eso no cambia nada de la conciencia de que hay placeres de otra naturaleza, cuyos beneficios, intensidad e impacto no pueden situarse en el mismo plano. Hay un placer individual del niño en el que la escuela no tiene que intervenir. Pero hay un placer más construido de la relación con la obra: el arte que no necesariamente es

inmediato y sin esfuerzo, y la escuela puede jugar un papel importante en su aprendizaje. Pues la inteligencia de una obra, por mucho que les pese a los grandes plañideros del «retratado por el análisis», participa de este placer histórico.

## El arte es lo que se resiste

El director de fotografía Dominique Chapuis escribía en *Cet en!ant du cinéma*: «Me gustaría que los niños (quieran seguir disfrutando incluso de aquellas películas en que no comprenden en absoluto», pues se daba a entender «me imagino», ya en 1993, que los dictados del *Le Monde* y de la comunicación frenética harían cada vez más difícil, para los jóvenes, «consentir» a gustar de películas que se les resisten aunque sólo sea un poco. Los dos de

solucionarse, desde entonces esto incluso ha encontrado algunas expresiones efímeras pero significa «tiempo en el «argot juvenil»: «es un taladro» o «es una ida de tarro» para hablar de todo lo que no es inmenso y fácilmente consumible sin remanente y sin esfuerzo, y yo he quedado pillado» para lo que capta instantánea- mente la atención y procura una adhesión total.

•• 71 ••

La hipótesis del cine

Simone Weil utiliza la extraña palabra «consentimiento». De lo que se trataría, en definitiva, es de «consentir» a la obra de arte, lo cual induce la idea de hacer ceder en uno mismo una resistencia, es decir, una hostilidad inicial. La atención que el sujeto acabaría dando, a la cual consentiría, no necesariamente se habría adquirido desde el primer contacto con la obra: La obra que va a resultar importante en la vida de

alguien es de entrada una obra que se resiste, que no se ofrece inmediatamente con todas las ventajas de seducción instantánea de las películas desechables que invaden las pantallas y los medios de comunicación el día de estrenos. Todas estas películas que socialmente hay que haber visto, cada semana, cada mes, relegan a las precesedentes al olvido, aunque de vez en cuando surjan algunas «películas de culto», aisladas en la memoria (donde constituyen un archipiélago de objetos erráticos), que forman bloques aislados en el imaginario pero que, no obstante, no necesariamente constituyen un paisaje estructurado. Una de las características de las películas «que socialmente hay que haber visto» es su poder de seducción inmediato. Son películas que siempre resultan agradables de entrada, que en un primer visionado nunca ofrecen ninguna resistencia, que no requieren ser domesticadas, películas totalmente digestas.

El argumento de venta que encontramos hoy en los carteles «del director de ...» (o incluso «del productor de ...») evidentemente no tiene nada que ver con la política de los autores en la que lo que se destacaba era la singularidad del cineasta. Cada nueva película de Hitchcock, que fue el primero en utilizar su nombre como argumento de venta, tenía que sorprender con respecto a la anterior. Hoy, se trata tan sólo de garantizar al cliente que volverá a encontrar el mismo producto y el mismo placer, en lo que es una política de marcas.

•• 72 ••

El cine en la infancia

En *La Gaya ciencia* Nietzsche habla de esta necesaria «extrañeza» de la verdadera obra de arte, que no es identificable de inmediato, que pide un esfuerzo para revelarse lentamente,

que a menudo resulta un poco rígidamente en el

momento del primer encuentro, antes de que esta extrañeza se convierta en objeto de ternura.

En Nietzsche, el equivalente del «consentimiento a la obra» del que habla Simone Weil, es el «esfuerzo y plena voluntad» que hacen falta, al principio de nuestro encuentro con ella, para «soportar no obstante lo extraño de ella, de ser paciente con su aire y expresión, indulgente hacia lo que tiene de raro».25

También la colección de DVD «Eden cinema» está constituida por «películas-que-hay-que-haber- visto», pero la prescripción es de un orden completamente diferente. Si la presencia de esta colección tiene sentido dentro de la clase o de la escuela no es ni el programa ni como palmarés, sino para dejar que el tiempo haga su trabajo, para aprender a saborear plenamente las obras que incluye, para proporcionar acceso simple a los lazos, las filiaciones, las múltiples relaciones que propone con otras obras y otros límites culturales. El objetivo último de esta iniciación es el saber escolar, que concierne a la enseñanza, aprender a querer, según la fórmula de Nietzsche: 'siempre somos recompensados por nuestra buena voluntad, nuestra paciencia, indulgencia, benevolencia, lo extraño al ir despojándose lo extraño lentamente, de su velo y presentarse como belleza nueva e inefable': este es su *agradecimiento* a nuestra hospitalidad. También el que se ama a sí mismo lo habrá aprendido de este modo: no existe ningún otro modo. También el amor es cosa que hay que aprender».26

25. Friedrich Nietzsche, *La Gaya ciencia*, Akal, Madrid, 2001, p. 40. 26. *Ibidem*, págs. 240-241.

### La transmisión La ruptura de la trama entre

**generaciones** Me acuerdo de cómo me molestaba

de niño, y más tarde, de adolescente, cada vez

que un adulto, aunque tuviera las mejores

intenciones de diálogo, intentaba «comprender»

mis gustos en lo que éstos tenían de más

íntimamente personal, interesarse por algo (un

libro, una película) que yo había elegido

precisamente para que fuera «para mí» y que

veía perfectamente que en realidad a ese adulto

cargado de buena voluntad no le decía nada y

que se interesaba por ello, finalmente, por

«paternalismo», lo que yo sentía como una

intrusión un poco obscena en mi jardín privado.

Me juré que jamás «me inmiscuiría» en los

objetos culturales elegidos por mis propios hijos,

como tampoco por los de los otros, salvo si se

daba el caso que me concernieran personal-

mente, y nunca por razones transgeneracionales.

Todavía hoy siento una gran repugnancia cada

vez que un adulto, por muy buenas que sean sus

intenciones se inmiscuye en el placer

personal, individual, experimentado por los

niños con tal o cual película. Este placer no nos

incumbe. Dejemos que los niños disfruten con

películas que nosotros consideramos nulas,

aunque sea en nombre de los bodrios que nos

pueden haber gustado a nosotros mismos antes

de que nuestro gusto se formara, poco a poco,

y eliminara progresivamente las escurriduras. Lo

pedagógicamente correcto puede volverse peli-

groso desde el momento en que corre el riesgo

de la obscenidad.

Cada vez que un adulto habla «en nombre» de

una percepción de la película ajena a su

experiencia estrictamente personal,

especialmente cuando se trata de la de los niños,

corre el riesgo de paternalismo y de desho-

intelectual. El adulto (o el pedagogo) tiene que

la película a partir de sus gustos, ~e su

cultur~, convicciones Y sus pertenencias.

(¿Cómo ~odna otra manera? Una cosa es partir

de uno mismo y mucho más antipática- hacerlo

«en nombre» de los, aunque haya que hacerlo

«por» ello~. Es normal, aun así, que el

pedagogo **eJér~a** un: 1(11) de control (¿hay que mostrarles esta película., o?, ¿qué hacer después?), pero ¿sobre **q~é b~~es?** I~ - también el profesor de cine- hemos Sido mnos, (I mejor de los casos queda algo del niño que se (1'0 en el adulto en el que se ha convertido, algo que odal no ha destruido o que él ha sabido preservar. tmrá falta recurrir a esta parte de niño -que es u:n<sup>a</sup> dicción esencial del placer del cine- cuando mire <sup>11</sup> película planteándose los problemas de la **t~ans** , lón. Todo buen espectador de cine -al **contra~IO** de que no se dejan embaucar o de los listillos- deja ese „\leño lugar en él para el niño que tiene ganas de t'cr y aparta un poco al adulto en el que se ha con- rtido. Esta parte de infancia, el pedagogo, puede .convo- 'liria en su percepción íntima de la película. Siempr,e mucho más dudoso ejercer su juicio sobre una **p~ll** 'ula -incluso si está explícitamente dirigida al público loven- «en nombre» de los niños y de su **g~sto** o de **s~** placer. El superego pedagoga corre el peligro de O.IVI- dar lo esencial, a saber, dos verdades que **~n mi~llmo** flutoanálisis basta para encontrar por cuenta propia .en la historia

personal, en la formación de **~os pr.o~l~s** gustos y de los propios criterios en maten a de JUICIO estético. La primera es que el niño es el **e~pectador ~ás** intransigente con el criterio de su propIO **pl~cer**: Nm- guna intimidación cultural o crítica consegUIrá Jam.ás hacerle renegar, en su fuero interno, del placer o el dIS- gusto que realmente ha experimentado al ver la **~elicu-**

•• 75 ••

La hipótesis de) cine

la. El pedagogo no podrá hacer gran cosa frente a lo que hay de irreductible para el niño en la evidencia vivida de esta experiencia. En cierta manera esto tam- bién vale para el adulto, pero en sus juicios' reconoci- dos sobre las películas él es siempre, poco o mucho un ser social, de apariencia y compromiso. El cine, hoy más que nunca, se ha convertido en una actividad social y tod? el mundo sabe que lo que dice de las pelí- **c~las** contribuye, en su pequeño círculo, a la construc- Clón de su propia imagen. A veces no resulta fácil rechazar, por gusto y convicción sinceros, una película «conmovedora» respecto a la cual la opinión es unáni- **~e**; hace falta mucha fuerza para no traicionar el pro- pIO gusto cuando éste entra en contradicción con un **~p~lso** emocional colectivo devastador, y cuando tu JUICIO te relega inmediatamente a la deshonrosa casta de los intelectuales desalmados a los que, sensible co- mo eres, j seguro que no

tienes ningunas ganas de pertenecer! La segunda de estas verdades, que tomo de memoria de Fernand Deligny, es la increíble y jubilosa capacidad de niño. para digerirlo todo, lo bueno y lo malo. Cualquiera actitud demasiado pedagoga es globalmente ridícula

frente a la evidencia de que nadie puede ahorrarle a nadie sus experiencias vividas incluidas, sobre todo, las que contribuyen a la formación del gusto y el criterio personal. Cualquiera que se asome un poco honestamente a lo que fueron sus gustos durante la infancia y la adolescencia encontrará casi seguro un batiborrillo heterogéneo de cosas bellas objetos mediocres y bodrios sin nombre. El camino del gusto nunca es una bella alameda a la francesa; pasa inevitablemente por senderos inconfesables caminos de atajo dudoso, callejones en los que uno ha estado a un paso de perderse. No hay nada de lo que arrepentirse: es al precio de estos riesgos y azares como cada uno se constituye. Y no podría hacerse sin riesgos.

## .. 76 ..

El cine en la infancia

La única actitud posible, para el pedagogo, es hablar con entera honestidad de las películas que le gustan -con la pureza de la infancia que subsiste en él- con la expresa condición de que él mismo haya disfrutado realmente como espectador y no porque haya entrevisto los placeres adulterados de un pedagogismo paternalista del tipo: -es bueno para ellos, aunque no lo sea para mí».

Pasolini, a quien le preocupó mucho esta cuestión de lo que puede transmitirse o no entre dos generaciones, lo escribe en *Petróleo*, su última gran novela póstuma inacabada: «El misterio

de la vida de los padres está en su existencia.

Hay cosas -incluso las más abstractas o espirituales- que sólo se pueden vivir a través del cuerpo. Vividas a través de otro cuerpo ya no son lo mismo. »Lo que fue vivido por el cuerpo de los padres, ya no puede serlo por el nuestro. Intentamos reconstituirlo, imaginarlo, interpretarlo: así escribimos su historia. Pero [ ... ] lo más importante que hay en ella se nos escapa irremediablemente.

»Del mismo modo, y por las mismas razones, no podemos vivir corporalmente los problemas de los adolescentes: nuestro cuerpo es diferente al suyo, y la realidad vivida por sus cuerpos no está vedada. Lo reconstituimos, lo imaginamos, lo interpretamos, pero no lo vivimos. Hay, por lo tanto, un misterio también en la vida de los niños, y por lo tanto, una continuidad en el misterio (un cuerpo que vive la realidad): continuidad que se interrumpe con nosotros».<sup>27</sup>

El adulto tiene el deber de preservar este misterio y de hacer ver que cree que podría, con una buena dosis

27. Pier Paolo Pasolini, *Petróleo*, Seix Barral, Barcelona, 1995.

## .. 77 ..

La hipótesis del cine

de voluntarismo, comprender lo que los adolescentes viven de su cultura «a través del cuerpo». Otro escritor-cineasta, que probablemente uno no esperaría encontrar aquí, estuvo literalmente obsesionado por la cuestión de la transmisión: es Sacha Guitry, de quien sabemos que la filiación artística respecto al padre -que la rechazó durante mucho tiempo-

fue un camino largo y doloroso para el hijo. Esta cuestión de la transmisión está en el núcleo de una pieza de 1918, *Deburau*, que treinta y dos años más tarde se convirtió en una película. El célebre mimo del boulevard du Temple (interpretado por Jean-Louis Barrault en *Los niños del paraíso* [*Les Erifants du paradis*] de Carné, película que Gmtry detestaba) se niega a que su hijo ejerza su arte, y con aún mayor vehemencia, a que utilice su nombre para cualquier actividad relacionada con los escenarios. «¿Crees que uno aprende porque estudia?», le responde a su hijo cuando éste le manifiesta su deseo de que le enseñe el oficio. Aun así la transmisión tendrá lugar, pero de un modo que no debe nada a ninguna clase de mediocre pedagogía. El relevo del padre al hijo se hará en una única vez en una única «lección», antes de que el hijo entre en escena para remplazar al padre moribundo. Durante esta lección, *Deburau* pide a su hijo que lo mire hacer la pantomima, pero «sobre todo -le dice-, no copies los gestos que yo hago». Philippe Arnaud veía en esta escena la confirmación de la convicción de que sólo el deseo (del alumno) enseña, ~ que «nada se transmite según las pseudo-leyes pedagógicas de una aplicación sorda de las circunstancias anteriores de otra existencia», o en cualquier caso, nada que verdaderamente valga la pena: «En *Deburau* la última representación es el fracaso constatado, y la primera y única vez de una transmisión. Es más bien la breve y última pincelada dada al antiguo deseo del hijo, el momento en que el padre cede y se lo concede

•• 78 ••

El cine en la infancia

lodo, su nombre -que antes le había negado- y la condición de mimo; un "Tú puedes" mucho más decisivo que cualquier consejo preciso o cualquier técnica de interpretación, aunque éstos también existan veladamente. Toda la película es la exposición de la condición vilal de cualquier transmisión que opere: el deseo inicial del hijo, pues es él quien aprende, no la enseñanza. [ •.. ]».<sup>28</sup>

La mayoría de las grandes películas sobre la transmisión verifican esta hipótesis de que «sólo el deseo enseña» y de que la única transmisión que cuenta -la de lo intransmisible, decía Blanchot- a menudo prescinde de la palabra, o acontece, en cualquier caso, con muy pocas palabras. Quizás no haya que verbalizarlo todo en una película, tampoco en una situación pedagógica, para que los niños sientan que algo, a pesar de no haber sido dicho, ha sido visto en la connivencia de lo Indecible. De esto habla una película como *Un verano en casa del abuelo* (*Dongdong de jiaql*), de Hou Hsiao-hsien, o *El silencio* (*11rstnaden*), de Bergman: un niño mira el mundo tal cual, sin que haya sido filtrado ni pre-hablado por los adultos, un mundo en el que las manifestaciones del mal son simplemente visibles.

A propósito de lo no-dicho en una transmisión no obstante efectiva, un amigo, cuyo oficio es escribir y hablar sobre cine, me cuenta lo que sucede cuando va a ver una película con su hijo. A la salida no hablan de *Ha*, pero unos cuantos días después, sabe si a su hijo le ha gustado la película si le pide que compre el video. Si no, el hijo no vuelve a hablar de esa película con la que, sin embargo, han compartido la experiencia muda



de verla juntos. Esta pregunta es importante: ¿de qué

28. Philippe Arnaud, *Sacha Guitry cinéaste*, Yellow Now / Ediciones del Festival Internacional del Film de Locarno, 1995 .

•• 79 ••

La hipótesis del cine

películas un adulto habla con un niño, de qué películas no hablan? La transmisión, a veces, no requiere silencio ni acompañamiento tácito. Por mi parte, yo nunca he sido partidario, cuando se trata de aproximarse al arte, de la exhortación pedagógica de decirlo todo. Siempre he pensado que hay que respetar, en la aproximación al arte, una parte de no-dicho, de conmoción personal -para decirlo como Julien Gracq-, que mucho más tarde podrá resonar o convertirse en motor de creación, y que una exhortación demasiado fuerte a decirlo todo puede arruinar.

En 1947, en esa inmediata posguerra durante la cual nació en Francia una generación «histórica» de cinéfilos, los que tendrían veinte años en el momento del surgimiento de la Nouvelle Vague -Skorecki, Daney, Scheffer, etc.-, Cesare Pavese escribe: «Una obra no resuelve nada, así como el trabajo de una generación no resuelve nada.

Los hijos -el mañana- vuelven a empezar siempre e ignoran alegremente a los padres, a lo ya hecho. Es más aceptable el odio, la rebelión contra el pasado que esta beata ignorancia. La bondad de las épocas antiguas era su constitución, en la cual siempre se miraba al pasado. Éste es el secreto de su inagotable plenitud. Porque la riqueza de una obra -de una generación- está dada siempre por la cantidad de pasado que contiene».29 Pavese empieza a

constatar, recién terminada la guerra, que lo que se entrelazaba antes entre generaciones, incluso en la revuelta o en la oposición de la joven generación a aquélla que la había precedido, vaciando su lugar lentamente a una sorda indiferencia en la que ya nada podrá tejerse.

Cada generación, desde siempre, se ha construido una cultura

29. Cesare Pavese, «El oficio de vivir», 18 de agosto de 1947, Seix Barral, Barcelona, 2001, pág. 545 .

.. 80 ..

El cine en la infancia

propia para desmarcarse -a partir de la adolescencia- de la cultura de los padres. Esta cultura escandalizaba a los padres -estaba hecha para esto- y permitía a la llueva generación construirse una identidad. Pero esta llueva cultura no impedía que una trama continuara l'jiéndose entre la cultura de los padres y la de los hijos . Los «jóvenes» escuchaban a «sus» cantantes, a los que los padres se oponían, pero entendían a los de la generación precedente y acababan por integrarlos también a su cultura. Nuevos gustos, nuevos colores, llegaban en el momento oportuno, pero la trama continua- ha tejiéndose y padres e hijos, a pesar de todo, llegaban a cantar juntos en el coche durante el viaje de fin de semana o de vacaciones. Desde hace una o dos décadas las cosas están cambiando, al menos en Francia, y la ruptura de la trama entre generaciones es cada vez más sensible. Esto plantea a la escuela un problema de gran importancia y más nuevo de lo que parece. Las l'ltiones de esta ruptura de trama son múltiples. Una de ellas es el nacimiento de culturas comunitarias que se han constituido como forma de resistencia a las condiciones objetivas de segregación y exclusión. Estas culturas son cada vez más elaboradas, pero están

aisladas, por razones evidentes, de la sociedad mayoritaria que pretenden denunciar. Otra, la individualización de los medios de recepción y de consumo (*walkman*, internet, distribuidores de vídeos, etc.) que permite escoger solo uno el pequeño grupo al que uno ha decidido suscribir, sin pasar por una socialización de la escucha. Finalmente, la toma de conciencia, por parte de los comerciantes de objetos culturales, de que el público joven, cada vez más joven, era una clientela de la que "(s)ultaba muy interesante cultivar los gustos específicos" (los, dirigiéndose a ella como tal. Son las condiciones mismas de vida, y de consumo cultural, las que han llegado a un papel esencial en esta ruptura de trama. En el cine, como en todas partes, se ha configu-

.. 81 ..

La hipótesis del cine

rado una cultura «joven» con la que los adultos encargados de la transmisión del cine no saben muy bien qué hacer, ya que a menudo sienten que esas películas no les conciernen personalmente. Sin embargo, son conscientes de que esas películas envían a sus espectadores modelos cuya eficacia, en términos de imagen, de comportamientos, de lenguaje, no es ni mucho menos desdeñable, y que tienen que tenerlas muy en cuenta. Es una cuestión crucial hoy en día, aunque sea menos sensible de momento en la escuela primaria, donde los niños aún tienen una gran capacidad de recepción de las películas que les proponen los adultos. La

demagogia y el comercio hacen buena pareja cuando se trata de promover este «juvenilismo» cuyos efectos la escuela tendrá que afrontar cada vez más, sin saber muy bien cómo hacerlo con la cultura del respeto y la tolerancia que es la suya.

He tenido la ocasión de ver funcionar, en el dispositivo «Le Cinéma, cent ans de jeunesse» una estrategia simple que no es una panacea pero que me parece que mantiene una posición justa con respecto a esta segregación de las culturas del cine de los jóvenes y los adultos. Cada año, todas las clases implicadas -de todos los niveles (desde el primer curso de primaria hasta la educación post-obligatoria), de diversas regiones de Francia y de medios sociales muy contrastados- trabajan una misma cuestión de cine (por ejemplo, «el punto de vista», «espacio real/espacio filmado», etc.). Para abordar la cuestión, los docentes y los profesionales del cine que los acompañan en este proyecto disponen de un DVD que contiene numerosos fragmentos de películas significativos sobre el tema, tomados del patrimonio más amplio del cine. Estos DVD (inicialmente VHS), que para

mí jugaron un papel de prefiguración con respecto a los DVD temáticos (el plano, el punto de vista,

.. 82 ..

El cine en la infancia

El vocabulario) de la colección «L'Eden cinéma», no film dirigidos ni a una franja de edad ni a ningún nivel escolar en particular: cada docente o profesor del cine que interviene en clase utiliza lo que le parece adecuado para la situación pedagógica real en la que se encuentra. Estos fragmentos, escogidos por los autores, recorren las grandes etapas de la historia del cine, pero evidentemente provienen de una cultura de la generación: ¿cómo podría ser de otro modo sin demencia? La (buena) idea se les ocurrió a algunos de estos autores: después de haber trabajado en clase sobre una serie de fragmentos, por ejemplo sobre el fuera de campo sonoro, pidieron a los alumnos que llevaran también ellos a clase, para la sesión siguiente, fragmentos de «sus» películas que pudieran entrar en la serie. En la sesión siguiente vieron cómo llegaban películas y había existencia ni siquiera sospechaban, visiblemente pertenecientes a una cultura de generación, pero

de las que los fragmentos escogidos por los alumnos mostraban que éstos se habían planteado realmente la cuestión de la fuera de campo sonoro y que habían sabido trasladar una cuestión de cine trabajada en clase a películas culturalmente completamente ajenas al ámbito escolar. El hecho de que, frente a estos fragmentos «suyos» lo que se planteara fuera una cuestión de cine «común», (reservaba lo mejor posible estos fragmentos como "propiedad afectiva» de esos niños, sin dar pie a ningún tipo de voyeurismo de adulto sobre esta cultura que no era la suya.

En el dominio de la transmisión del cine, otra cuestión «histórica» se plantea hoy en Francia en términos de generaciones, esta vez, del lado de los profesores. Las asignaturas de cine, allí donde existen -en las asignaturas optativas de secundaria, por ejemplo-, han sido desarrolladas desde su creación por profesores salidos

.. 83 ..

La hipótesis del cine

de la cinefilia militante, formados, en general, por los cine-clubes y las revistas de cine. Es esta generación la que ha logrado, con gran esfuerzo,

con entusiasmo y convicción, todos los avances del cine en la Educación nacional desde hace más de veinte años. Su sistema de valores se configuró en una época en la que se daba por sentado que un cinéfilo debía haber visto todas las películas, y que el amor por el cine era una pasión por la que uno no contaba ni su tiempo ni su energía. Esta cinefilia «histórica» ya no tiene equivalente en las generaciones más jóvenes, cuyas condiciones de acceso al cine no han sido las mismas y para las que la formación del gusto por el cine ha pasado por la televisión, el vídeo, y a veces, la transmisión universitaria. La historia de la entrada del cine en el sistema educativo francés ha hecho que esta primera generación «histórica», bastante homogénea, haya ocupado durante toda su carrera los pocos puestos en los que se podía enseñar cine y que no haya habido, tampoco ahí, relevo entre generaciones. Cuando esta primera generación se jubile, los que la remplacen en esta enseñanza del cine no se habrán beneficiado de una transmisión directa y no se les parecerán en nada. Inevitablemente, va a haber ruptura, mutación, cambio de espíritu; no hay que temerle, pero se ha pensado y preparado demasiado poco. Yo sigo lamentando, por mi parte, que las jornadas de formación en cine organizadas en el marco de la Educación nacional estén prácticamente reservadas en exclusiva a los más antiguos, que se encuentran al final de su carrera, cuando estas jornadas podrían ser la ocasión de un relevo de saberes, de convicciones, de métodos, de experiencias entre estos cinéfilos militantes de la primera generación y los jóvenes profesores que participarían en ellas, incluso si todavía no tienen ninguna práctica pedagógica en este campo, para prepararse para sucederlos. El sistema de selección por méritos y por antigüedad que hace que estas jornadas

El cine en la infancia

estén prácticamente cerradas a los que más necesidad tendrían de ellas no ayudará a este salto de generación anunciado.

## Transmisión del cine y transmisión en el cine

1. La transmisión es uno de los temas predilectos del cine. Por la sencilla razón de que la transmisión a menudo es del orden de la letra, de la inscripción, de la circulación y de la repetición (a menudo inconsciente) de un signifi-  
cado; y el cine es una de las artes mejor situadas, de hecho a su desarrollo temporal y a su inscripción visual y sonora, para hacer inmediatamente sensible, visible, audible, este significado y su modo de circulación y de transmisión. En *Los contrabandistas de Moorifleet*, para tomar un ejemplo de los más clásicos, la transmisión pasa por la Y que religa al pequeño John Mohune con su Incestro Barbarroja, y que circula como un hilo conductor a lo largo de toda la película, de la sortija de sello a la tumba, de la tumba a la piedra dentro del pozo. El Inconsciente, que es el verdadero motor de esta transmisión, actuará bajo la forma de signos cifrados (nunca mejor dicho) que requerirán tiempo para volverse descifrables a los propios ojos de los protagonistas y del espectador que los acompaña en este desvelamiento progresivo de los enigmas. Será necesaria una larga circulación del manuscrito para que los versículos mal numerados de la Biblia libren su sentido oculto. Pues lo que hay que descifrar, en realidad, bajo las novelescas experiencias góticas, es lo irresoluble, es decir, la designación de la Paternidad, que, como es sabido, en última instancia no puede ser más que

una cuestión de creencia. «¿John es hijo de Jeremy?» es la cuestión a la que nadie puede responder después de la muerte de su madre. La transmisión entre John Mohune y Jeremy

•• 85 ..

La hipótesis del cine

Fox pasará por la iniciación al desciframiento de los signos. Fox, en la landa, desvelando con la mayor facilidad el código secreto del famoso manuscrito encontrado por John en el medallón de Barbaroja, jugará, en su propia defensa, un papel de transmisión en el que John ya es su heredero, su iniciado privilegiado.

En *Un mundo perfecto* (*A Perfect World*), de Clint Eastwood, es una misera postal lo que va a circular entre Butch el fuera de la ley y su padre, y después, entre Butch y el pequeño Buzz, el niño a quien ha raptado. Esta carta llegada desde Alaska permite al hijo pensar que su padre no lo ha abandonado del todo, y en el momento de morir, la transmite a Buzz, que se aferra a ella con fuerza, también él con la energía de la desesperación: esta carta en la que se inscribe la transmisión ha llegado a su destino, en una repetición quiza mortal entre tres generaciones de hombres.

La transmisión del cine pasó durante mucho tiempo por la transmisión en el cine como tema de película. Muchas grandes películas que han inoculado el amor por el cine tienen como tema precisamente la transmisión, la filiación (y el encuentro con el mal, la exposición al mal). Sabemos el papel que jugó *Los Contrabandistas de Moorifleet* para una generación de cinéfilos que establecieron un vínculo de por vida con el cine. Estos niños que en su mayor parte tenían dificultades con la cuestión paterna (padres muertos, ausentes, débiles o

desfallecientes) encontraron en esta película, bajo el modo de la fulguración, un despliegue resplandeciente de la cuestión que les preocupaba, una interrogación en acto sobre «¿qué es un padre?». Sin duda, también porque esa película les hablaba, mejor que cualquier otra, de su relación con el mundo; un niño, como ellos, ve cosas que siente que le conciernen, que son vitales para él, aunque no esté en condiciones todavía de com-

•• 86 ..

El cine en la infancia

prenderlas completamente, sino sólo de intuir las, y que constituyen la parte de enigma del mundo de los adultos del que depende: la sexualidad, la traición, la violencia, la muerte.

1,11 transmisión, cuando no es una mera función social, emprende en juego algo que escapa a la simple voluntad de transmitir (que es, por definición, la de la escuela) y tiene que ver con la circulación inconsciente de una carta, de una frase, de un signo, de una imagen. Establece una neta separación entre los cineastas iniciados, que no creen más que en el control y en el límite, y aquéllos para los que el cine es un arte, queuben que las potencialidades del cine provienen también de lo simbólico y de la inscripción de una carta en la circulación saben que no pueden pretender regir de manera policial. Cinematográficamente, es, evidentemente, la transmisión más interesante. Y, psíquicamente, la que deja más huella. Pone en juego, de manera muy saludable, los límites de cualquier voluntarismo en materia de pedagogía del cine.

Ne) hay nada de sorprendente en el hecho de que los más grandes cineastas se hayan confrontado a

esta cuestión, y en el sentimiento de abordar un tema que tenía que ver con la esencia misma de su arte. Algunos (como Mi- I. Iguchi) incluso hicieron de éste su gran tema. Citaré algunos ordenadamente algunas de las grandes películas de la historia del cine que trabajan cinematográficamente la cuestión de la transmisión: *La mujer crucificada* (*f/wasa no onna*), *El intendente Sasho* (*Sanshō dayū*) y *El héroe sacrilego* (*Shin heike monogatari*), de Kenji Iwaguchi; *El color del dinero* (*The Color of Money*), de Martin Scorsese; *Con él llegó el escándalo* (*Home Promises*), de Vincente Minnelli; *El silencio y Sonata de*

•• 87 ••

La hipótesis del cine

*otoño* (*Hostsonaten*) de Ingmar Bergman; *Alemania, año cero* (*Germania, anno zero*) de Roberto Rossellini; *Los contrabandistas de Moorifleet*, de Fritz Lang; *Un mundo perfecto*, *Sin perdón* (*Unforgiven*) y *Los puentes de Madison* (*The Bridges of Madison County*), de Clint Eastwood; *Los olivos de la justicia* (*Les Oliviers de la justice*), de James Blue; *El héroe del río* (*Steamboat Bill Junior*), de Buster Keaton; *El chico* (*The Kid*) y *Candilejas* (*Limelight*), de Charles Chaplin; las películas llamadas pedagógicas, *Deberes* (*Mashgh-e shab*), y la trilogía *¿Dónde está la casa de mi amigo?*, *Y la vida continúa* (*Va zendegy*

*edameh darad*) y *A través de los olivos* (*Zir-e derakhtan-e zeytun*), de Abbas Kiarostami; *El embrujo de Shangai* (*The Shangai Gesture*), de Josef von Sternberg; *Un verano en casa del abuelo* (*Dong-dong de jiaqz*), de Hou Hsiao-hsien; *Deburau* y *Mi padre tenía razón* (*Mon pere avait raison*), de Sacha Guitry; la mayoría de los westerns de Howard Hawks (*Rio Bravo*, *Rio Lobo*, *El Dorado*); *La infancia desnuda* (*L'Enfance nue*), de Maurice Pialat; *El pequeño salvaje* (*L'Enfant sauvage*), de Francois Truffaut. Esta lista no es más que una pequeña parte de la que podría trazarse para dar cuenta de que el cine, y el más grande, tiene que ver ontológicamente con el tema de la transmisión.

Finalmente, aún habría otra manera, más cultural, de hablar de filiaciones en el cine, las que pasan de cineasta en cineasta pertenecientes a generaciones diferentes, y las que pasan de película en película, reivindicadas o no. Estas filiaciones permiten construir lazos a veces totalmente imprevisibles entre películas aparentemente tan alejadas como *Los contrabandistas de Moonfleet* y *Un mundo perfecto*, o entre *La Jetée*, de Chris Marker y *Doce monos* (*Twelve Monkeys*), de Terry Gilliam. El cine moderno ha inscrito en algunas de sus más bellas pelí-

•• 88 ••

El cine en la infancia

culas esta adopción de un padre cinematográfico por los *ciné:fils*"*huérfanos* anhelantes de una filiación electiva: Godard y el Fritz Lang de *El desprecio* (*Le Mépris*), Wenders y el Nicholas Ray de *El amigo americano* (*Der Amerikanische Freund*) y de *Reldmpago sobre el agua* (*Nick's Movie*). Se podría trenzar el lazo, por ejemplo, el lo que se transmite del cine entre Fritz Lang, Nicholas Ray, Godard, Wenders, Fassbinder, y que pasa evidentemente por la cuestión de los padres y los hijos, de cómo se eligen y de cómo los inscriben en sus películas.

\* Juego de palabras entre *-cinéphile* (cinéfilo) y *«ciné:fils»*

=

## **Capítulo Quinto Cien películas para una cultura alternativa**

Una devedeteca de clase



Teniendo en cuenta este estado de cosas, a la vez inter-<sup>110</sup> al sistema educativo y externo (la situación actual del cine y del espectador), la estrategia que me pareció más justa y más urgente, en el seno de la

Educación Ilucional, era de dos órdenes: proporcionar un primer capital de películas susceptibles de constituir una alter-<sup>111</sup> lativa al cine de mero consumo; establecer y proponer, racias a las posibilidades del DVD, una pedagogía del dile ligera en didactismo, fundamentada esencialmente <sup>111</sup> las relaciones entre películas, secuencias, planos e <sup>111</sup> ágenes provenientes de todas las artes.

1, <sup>111</sup> primera proposición es, a mi parecer, de la mayor Irllportancia. Los niños y jóvenes de hoy cada vez tienen llenos posibilidades de encontrar en su vida social nor-<sup>111</sup> lal películas que no sean las del *main stream* del con- limo habitual. La escuela (y los dispositivos que están inculados a ella)<sup>30</sup> es el último lugar en el que puede

30. Quiero hablar aquí de *École et cinéma, College et cinéma* y

• 91 •

La hipótesis del cine

producirse este encuentro. Más que nunca, por lo tanto, tiene que formar parte de sus objetivos facilitar el acceso -de manera simple y permanente- a una colección de obras que den una elevada idea, no dema- gógica, de lo mejor que ha podido producir el cine, todo el cine.

Los DVD de la colección «L'Eden cinéma» se proponen constituer en u.nos años una primera videoteca que me gustaría llamar «de urgencia», compuesta por un cen- tenar de películas, pequeño islote de estabilidad frente a la amnesia galopante y a la rotación cada vez más rápida de las películas escaparate -cada una de las cuales hace desaparecer la precedente, de la que reto- ma a *grosso modo* el mismo cartel- o Cien películas, fre- cuentadas de forma duradera, sobre las que no se deja- ría de volver durante toda la escolaridad, constituirían un auténtico viático y una alternativa de peso. No se trataría de un programa, con obras obligatorias cuyo estudio se viera sometido a calificaciones o

exámenes, sino de un cofre de tesoros siempre disponibles (tanto para los docentes como para los alumnos) y que pudie- ran ser convocados por fragmentos en cualquier mo- mento de la vida de la clase. La ventaja del cine es que suscita espontáneamente, sin necesidad de estimulan- tes artificiales, la curiosidad y las ganas de los niños, y esto vale también para películas que a un adulto jamás se le hubiera ocurrido proponer. Un amigo profesor, que trabaja ell una de las clases más «extremas» de Francia, una especie de «jaula de fieras» reservada a chicos rechazados por el sistema escolar, supuesta- mente irrecuperables, violentos e incapaces al princi-

*Lycéens au cinéma.*, que desde hace años llevan a cabo este trabajo de aculturación cinematográfica alternativa .

.. 92 ..

Cien películas para una cultura alternativa

pio de curso de la más mínima concentración,

consigue captar su atención y su interés con películas como *Un condenado a muerte se ha*

*escapado (Un condamné à mort s'est échappé)*,

de Robert Bresson, que nadie se atrevería a mostrar ni siquiera a los chicos con una escolaridad normal. Esta colección tiene el deber de reunir películas provenientes de todos los universos cinematográficos del mundo (desde la India hasta América, tanto de China como de Francia) y de todas las épocas del cine. Y esto no por ecumenismo, ni aún menos por enciclopedismo, sino por dos grandes motivos.

El primero es que la fuerza del cine, y la potencia de la experiencia a la que nos invitan las mejores películas, reside en el hecho de que «nos ha dado acceso a otras experiencias que las nuestras, nos ha permitido compartir, aunque fuera por tan sólo unos segundos, algo muy diferente». Son palabras de Serge Daney, que a propósito de esta experiencia vivida e íntima de la altitud que el cine permite quizás más naturalmente que cualquier otro arte, añade: «Se lo agradezco al cine».

(Cuando hablo de universalidad, no me refiero, evidente, al universalismo que persiguen las películas sin singularidades, hechas para gustar a todo el mundo. La universalidad de

Hou Hsiao-hsien consiste en ser plenamente taiwanés, la de Mustapha Dao, en apoyarse en la tradición del cuento africano. Esta universalidad

no incluye nada que ver con estas nuevas producciones «europeas» que dan lugar a películas planas, fundadas sobre la cultura europea media, borrando cuidadosamente las singularidades que podrían crear diferencias.

1,1 Segundo es que, cada vez más, el cine

propuesto por el consumo corriente borra toda huella de su pasado

•• 93 ••

La hipótesis del cine

y de todo lo que no es él mismo. La sucesión cada vez más rápida de las «películas-que-hay-que-haber-visto» va acompañada de la desaparición de todo origen y de todo vínculo con la historia del cine, con la que, quieran o no, todas las películas están en deuda. Algunos taquillazos, *remakes* de películas más antiguas, consiguen deshacerse de este origen escotomizándolo totalmente, como si lo principal fuera no deber nada a sus predecesores. Clint Eastwood es un magnífico ejemplo de esta voluntad de no deber nada al pasado: cada una de sus películas se arrima a la gran cultura del cine americano de las películas de género, de cuya herencia se hace cargo y a partir de las cuales produce formas contemporáneas innovadoras.

Esta colección debe presentarse como un objeto no intimidador, de acceso fácil y permanente en el propio recinto escolar. He soñado, al ver llegar los primeros títulos de «L'Eden cinéma», el día en que dos o tres niños, en lugar de ir al recreo, puedan mirar libremente, simplemente porque tienen ganas de hacerlo, sin necesidad de la presencia de un adulto, una escena de tres minutos de *¿Dónde está la casa de mi amigo?*, de Kiarostami, de *Los cuatrocientos golpes*, de François Truffaut, de *La pequeña vendedora de sol (La petite vendeuse de soleil)*, de Djibril Diop Mambety, o de *Los con-*

*trabandistas de Moorifleet*, de Fritz Lang. Ese día, algo habrá cambiado radicalmente en la relación de la escuela con el cine. Si al mismo

tiempo también los profesores de todas las disciplinas se van acostumbrando poco a poco a la video teca de clase (o de escuela), y empiezan a utilizarla con la misma libertad, en cualquier momento y no únicamente en el momento dedicado al cine, entonces la hipótesis del cine habrá alcanzado todo su sentido.

•• 94 ••

Cien películas para una cultura alternativa

Será gracias a esta frecuentación regular a lo largo de toda la escolaridad de un centenar de obras desligadas de las modas y los empachos pasajeros y colectivos, cuando empezarán a constituirse, en el seno de la escuela, por lenta impregnación, por acercamientos sucesivos, bajo ángulos diversos, en el marco de asignaturas diferentes, las primicias de un gusto por el cine que evidentemente no tiene nada que ver con lo que todavía hoy se llaman los «gustos» del público, dictados por la oferta comercial. No se trata de formar otro «gusto», sino simplemente de formar un gusto, no asignando «valores de gusto» en fuertes dosis, y demasiado concentradas para ser verdaderamente asimilables (como las vitaminas en píldora de las que el organismo rechaza una gran parte), sino por la lenta y repetida frecuentación de las obras. Desde este punto de vista, la salida escolar a las salas de cine, aunque esté bien preparada y se prolongue, no es suficiente. Para poder influir hoy algún peso en la formación del gusto, es imperativamente necesario que las películas también estén en la escuela para que el cine entre en los hábitos por impregnación.

La situación ha cambiado considerablemente desde la época en que las películas, sin ser iguales para el público (jamás lo han sido),

estaban mucho menos segregadas en películas

de consumo y películas de creación o patrimonio. Durante mis años de encuentro con el cine, eran más o menos las mismas salas las que pasaban las películas de Cecil B. DeMille, las primeras pelí-

- películas de la Nouvelle Vague y las películas cómicas lúbricas francesas. Aunque los presupuestos publicitarios siempre han sido desiguales, las películas ricas no ocupaban, como hoy, la práctica totalidad de las salas en todos los espacios, o casi, que los medios de comunicación

- dedicación al cine. Las películas, pues, son más

•• 95 ••

La hipótesis del cine

desiguales que nunca frente al público, lo que provoca la marginación burlona de las películas «diferentes» y de las películas imprescindibles de la historia del cine en un ghetto cada vez más cerrado. La escuela tiene el deber de proponer otra cultura, que nunca ha querido ser «alternativa» pero que acabará por serlo, a pesar suyo, ante un cine impuesto de manera cada vez más masiva como «el todo» del cine. Quizás es la cultura en su totalidad, simplemente, lo que está a punto de convertirse en «excepción» ante los grandes cánones del bombardeo de los productos industriales.

### De Pokemon a Dreyer

Nunca he creído, por mi parte, en la teoría «de-Pokemon-a-Dreyer», según la cual habría que partir de lo que a los niños les gusta de manera espontánea para conducirlos poco a poco hacia películas más difíciles. En literatura,

tenemos el recuerdo de lo que sucedió en los años setenta cuando los profesores de letras apostaron por empezar con Boris Vian para llegar progresivamente hasta Flaubert: *Madame Bovary* esperó mucho tiempo, en vano, a estos nuevos lectores que acabaron por atascarse en las páginas de *L'Écume des jours* y que se refugiaban con gusto en las de *Astérix*.

El argumento de «partir de lo que les gusta» a menudo está mancillado por la demagogia y por un cierto desprecio por los niños. Sobre todo en una época en la que sabemos perfectamente cómo han sido conducidos a que «les guste lo que les gusta». Estamos más lejos que nunca de un gusto o un apetito espontáneo, o individual, que efectivamente merecería consideración y respeto. Los defensores de la teoría «de-Pokemon-a-Dreyer» hacen como si ignoraran que hoy, en materia de cine, el público joven es ante todo un blanco para los comerciantes de películas y de sus productos deri-

•• 96 ••

Cien películas para una cultura alternativa

lidos, que no sienten, ellos sí, ninguna preocupación ni el respeto por la formación del gusto de los niños.

La función de la escuela, en materia de iniciación al arte, no tendría que ser la de hacer de «televisión cultural» partiendo de estos pseudo-gustos del marketing. Una verdadera cultura artística sólo puede construirse sobre el encuentro con la alteridad fundamental de la obra de arte. Sólo el choque y el enigma que representa la obra de arte con respecto a las imágenes y los sonidos banalizados, predigeridos, del cotidiano son realmente formadores. Lo demás es sino desprecio por el arte y por el niño. El arte sólo puede ser aquello que resiste, aquello imprevisible, aquello que en un primer

momento confunde. El arte debe seguir siendo, también en pedagogía, un en-

• El punto que trastorna todos nuestros hábitos cultura- l, s. Quienquiera que pretenda conducir suavemente de los productos de consumo al arte se halla de entrada en el desconocimiento y la traición del arte. Si se quiere, involucrar la cultura para hacerla más apetecible o más ~ sta es porque se está profundamente convencido de que es una píldora amarga y hay que disimular su amargor. El acceso verdadero al arte no puede ser confortable ni pasivo. No se «arrastra» a los niños hacia el arte como a los bueyes al carro. Se los expone al arte, aunque a veces pueda resultar explosivo. No es el arte el que debe exponerse sin riesgos a los jóvenes espectadores, sino ellos los que deben ser expuestos al arte, los que pueden sentirse conmocionados por él.

Las películas más bellas para mostrar a los niños son aquellas en las que el cineasta intenta protegerlos del mundo, sino a menudo aquellas en las que otro niño juega el papel de amortiguador, de intermediario, entre el niño y el mundo, al mal que forma parte de él, lo incomprendible. Son estas películas las que más fundamentalmente actúan sobre los niños y los adolescentes: *La noche del cazador* (*The Night of the Hunter*), *Los*

•• 97 ••

La hipótesis del cine

*contrabandistas de Moorifleet, Un mundo perfecto, Un verano en casa del abuelo,*

*Alemania, año cero ...* Este igual, con el que uno puede identificarse aunque no comprenda más que él mismo el mal que lo rodea (uno se identifica entonces con su incompreensión), protege de las agresiones del mundo tal como están

presentes en la película, sin, no obstante, esconderlas. La exposición al mal que circula (Bresson) o que surge (Buñuel) en el mundo es menos traumatizante si pasa por un personaje de ficción que está en ella, de alguna manera, «en nuestro lugar», en primera línea, a fin de cedernos un poco de distancia y de reserva. Más vale identificarse con un personaje parecido que no lo comprende todo, que sentirse excluido «directamente», personalmente, de eso que uno no comprende. Lo mismo vale para el adulto en el cine negro: si el detective privado atraviesa las escenas sin comprenderlas en ese momento, no nos molesta que nos suceda lo mismo y mirar eso a lo que está expuesto sin intentar ante todo agotar su sentido narrativo. Esto ya es una pedagogía de la mirada: aceptar ver las cosas, con su parte de enigma, antes de hablarlas con las palabras y los sentidos.

No hay ningún camino, ni recto ni sinuoso, que conduzca de las películas americanas estándar a *¿Dónde está la casa de mi amigo?*, de

Kiarostami, a *El Evangelio según san Mateo* (II

*Vangelo secondo Matteo*), de Pasolini, o a *Un verano en casa del abuelo*, de Hou Hsiao-hsien; hay que exponer serenamente a los niños habituados a otra clase de cine, a otros ritmos, a otro tipo de guiones, a estas películas. Con la misma seriedad hay que aceptar las primeras reacciones, quizás incluso desagradables, que les provoquen el choque de verse confrontados a un cine que tal vez ni siquiera sospechaban que existía. La única posible experiencia real del encuentro con la obra de arte pasa por el sentimiento de ser expulsado del confort, de las propias costumbres de consumidor y de las propias ideas reci-

hidas. Esto se traduce espontáneamente en los niños, y aún más en los adolescentes -preocupados por su imagen de no-ingenuos

ante los otros-, en una primitiva actitud de

rechazo y recelo. Lo que más habla al niño, como al adulto, no necesariamente es lo que está habituado a escuchar. La cuestión es saber lo que se entiende por «hablar a». Si uno se limita a la banal comunicación mediática, es a los niños como público de masas a los que hablan las películas «a medida»; y les hablan a todos de la misma manera. Si uno piensa que el arte es ante todo un estímulo personal, «hablar a» es algo mucho más íntimo, incómodo, enigmático. Es este encuentro el que uno busca, aunque sus efectos no sean inmediatamente visibles ni cuantificables. El verdadero encuentro con el arte es el que deja una huella durable.

## I cine, paso a paso

Hay que resistir aunque sea sólo un poco al consumismo televisivo claramente predominante hoy en el cine, hay que tener en cuenta el factor tiempo. El empache de las películas que socialmente hay que haber visto ha remanido al gusto, que sólo puede formarse por acumulación de cultura y que requiere tiempo y memoria. El cine, en todos los dominios, sólo puede formarse lentamente, poco a poco, paso a paso. No se enseña como un dogma. En el mejor de los casos se transmite, se muestra, pero sólo puede formarse sobre la base de una presentación repetida de una colección

de obras que no son asimiladas lentamente y actuar por inmersión más que por transmisión voluntarista. La función de la

escuela, hoy, consiste primeramente en or-  
I!ltlizar el encuentro con las obras, y el mejor  
lugar IIII/II hacerlo, más que nunca, son las salas.  
Pero este 11I('Uentro debe prolongarse con una  
frecuentación

.. 99 ..

La hipótesis del cine

duradera de las mismas películas a lo largo de la  
cual cada uno irá apropiándose poco a poco de  
estas obras, incorporándolas a su propio  
imaginario. No es nada menos que un  
imaginario del cine lo que se trata de reconstruir  
allí donde a menudo no hay más que su-

perposición de películas autistas. El encuentro  
de la película en sala, tal como lo garantizan  
dispositivos como «École et cinéma», «Col- lege  
au cinéma» y «Lycéens au cinéma»,\* es  
indispen- sable. Pero la Educación nacional, si  
quiere llevar a cabo realmente una política del  
cine en el sistema escolar, no puede contentarse  
con esto. ¿Qué sería una educación musical que  
consistiera en llevar a los alumnos tres veces al  
año a un concierto sin darles acceso al disco? ¿O  
una educación en las artes plásticas que se  
limitara a la visitas a museos, sin la posibilidad  
de seguir trabajando en clase con reproducciones  
de los cuadros? Ninguna política sería del cine  
en la escuela puede tener ninguna posibilidad de  
ser eficaz si no hay también películas en la  
escuela, permanente- mente, igual que hay libros

y discos. La otra razón, insoslayable, que  
reclama una co- lección de películas en la  
escuela es que la creciente concentración de las  
salas de cine crea zonas desérticas en las que un  
número cada vez mayor de niños no tiene acceso  
a ningún cine cercano. y si, ocasionalmente, un  
sábado, estos niños llegan a ir a ver una película  
con sus padres en el multisalas de una gran

superficie comer- cial, hay pocas posibilidades  
de que encuentren *¿Dónde está la casa de mi*

*amigo?* o *Los cuatrocientos golpes*. \* Tres

dispositivos pedagógicos que organizan la asistencia a  
proyecciones en sala (entre tres y seis películas cada año) de

los alumnos de *école*, *college* y *lycée* respectivamente. El  
programa inclu- ye el descubrimiento de películas de toda la

historia del cine, un tra- bajo pedagógico de  
acompañamiento con los alumnos y formación para el  
profesorado. [N. de las T.]

.. 100 ..

Cien películas para una cultura alternativa

Para estos niños, la presencia de una colección  
.It- películas en la clase o en la escuela me parece  
casi IIII deber del sistema educativo. Sólo en  
éste se pueden IT"car las condiciones de una  
puesta en contacto que quizás se transforme en  
encuentro, aunque nada pueda f.(urantizarlo. Lo  
ideal sería que esta colección de pelí- ",llas  
acompañara a los alumnos a lo largo de toda su  
I'scolaridad, desde la educación infantil hasta la  
post- "bligatoria. Sobre este principio se pensó la  
colección L'Eden cinéma», sobre la negativa a  
«apuntar a un público objetivo» -para emplear  
una ruin expresión publicitaria- de una franja de  
edad precisa: cada DVD 1'¡Há compuesto y  
fragmentado para que el mismo niño pueda  
descubrir una secuencia en educación infantil,  
(llas tres en primero, la película entera entre los  
diez y Jos doce años, algunos análisis en la  
secundaria post- obligatoria. Las películas no  
tienen por qué ir cam- lliando a medida que se  
avanza, sino que es la aproxi- mación de cada  
uno la que irá variando según el grado de  
madurez, de cultura y de capacidad de análisis.  
unque es evidente que existen obras maestras  
que l'xigen un espectador adulto y que no

pueden con- ir a un niño de primaria o a un adolescente. El cine Inmbién son palabras, diálogos, lengua. No hay ningun- Il a razón, con el soporte DVD, gracias al cual se pueden multiplicar fácilmente las versiones, para tener una ititud de rechazo hacia la versión doblada en francés, que permitirá a un niño de infantil o de los primeros t ~llrsos de primaria acceder a una escena de una peli- ntlá americana o italiana, que más tarde podrá volver i ver entera en versión subtitulada con el mismo DVD. Incluso tendrá acceso, en ese momento, a la versión inglesa o italiana subtitulada íntegramente en la misma lengua de la película (cada palabra pronuncia- da escrita en inglés o en italiano en los subtítulo s) para iniciarse a una lengua extranjera. Hay que seguir luchando contra el declive de las VO en las cadenas de

•• 101 ••

La hipótesis del cine

televisión francesas, incluso en las que tienen una vocación cultural, y en los grandes circuitos de salas; pero el problema de acceso a las diferentes versiones hay que pensarlo de nuevo y de otra manera, en la escuela, con el soporte DVD, del que hay que aprove- char al máximo su potencial pedagógico.

### **El DVD, entre la sala e Internet**

Desde el anuncio del «Plan de cinco años», habrá pasa- do apenas un año, a lo largo del cual algo ha cambiado -en el cruce entre la ideología, la evolución tecnológi- co-comercial y los objetivos pedagógicos- a propósito de la introducción de una colección de DVD en la escuela para la aproximación al cine como arte. Un año más tarde, visiblemente, ha saltado un bloqueo simbó- lico, y las polémicas sobre el

DVD han amainado, aun- que hayan sido necesarias mucha paciencia y muchas explicaciones.

Este anuncio de una producción de DVD para la escuela ha suscitado una doble reacción que podría resumir del siguiente modo.

Del lado de las salas de cine y de los dispositivos fundados sobre estas salas se me ha objetado que no había ninguna salvación fuera de la sala y que el DVD en las escuelas iba a precipitar el abandono de la prác- tica de la sesión de cine. Este anuncio, hay que tenerlo presente, se produjo en un contexto difícil para las salas más independientes, cuya vocación es difundir películas de creación.

Por otro lado, el de la ideología tecnológico-futu- rista, se me replicó que el DVD, en tanto que objeto material, ya pertenecía al pasado, y que era absurdo escoger unos pocos títulos de pelfculas (seis el primer año) cuando muy pronto cada cual podría acceder cuando quisiera a miles de películas en Internet. Esta

•• 102 ••

Cien pelliculas para UDa cultura alternativa

actitud tecnológico-fu turista en realidad muchas veces tiene que ver con un cómodo inmovilismo disimulado por una huida hacia delante burlona y arrogante: «Lo que usted hace ya está superado, yo espero que el futu- ro que imagino llegue para empezar a moverme». Como d horizonte tecnológico no cesa de recular, esto permi- le instalarse resueltamente en el inmovilismo lanzan- do profecías y anatemas cuya legitimidad nadie verifi- eará más adelante.

### **Del lado de las salas**

Los que reaccionaron con fuerza frente al anuncio de la producción de DVD de cine para la

escuela vieron sólo un aspecto, que jugó el papel de elemento agitando: se podían visionar, es decir, «proyectar» las películas en clase. Lo que daba miedo era que el aula o una sala de la escuela pudieran convertirse en un espacio de proyección susceptible de competir con la sala de cine. El argumento era siempre el mismo: la sala de cine debía que seguir siendo el único e irremplazable lugar de encuentro colectivo con la película. Sin la sala y su público colectivo, sin la salida fuera de la escuela, sin la magia» de la proyección en el negro, no hay salvación. Podemos contentarnos con aceptar todo esto como una pura convicción, un «credo» que no admite ninguna discusión. También podemos intentar comprender qué entendemos por esta famosa «magia» de la proyección en sala, de la que, sea dicho de paso, siempre he sido partidario y que no he dejado de defender durante esta querrela pasajera. Después de todo, el argumento de la visión colectiva realmente no lo es: ¿por qué un colectivo reunido en una escuela para ver una película es menos colectivo que el que se reúne en una sala de cine? Los cineclubes de los centros educativos, en la gloriosa época

•• 103 ••

La hipótesis del cine

de las proyecciones en 16 mm, participaban indiscutiblemente de los valores de la proyección colectiva ritualizada y de sus efectos irremplazables en la recepción de la película por parte de los espectadores.

La salida fuera del recinto escolar es un argumento de doble filo. Es cierto que la actitud de los alumnos -y quizás su capacidad de recibir una obra- no es la misma en el marco institucional de la escuela, lugar de obligaciones y de programas, que en un lugar prestigioso de la población adornado con las seducciones

comerciales. Pero también sabemos que la excitación producida por la salida a veces tiene efectos perversos de inatención y de liberación que no siempre favorecen la concentración deseable sobre la película en sí misma.

La comodidad es un argumento igualmente discutible en cuanto al anclaje del cine en la formación íntima de cada uno. ¿Cuántos niños se han vuelto amantes del cine mirando en la mayor de las incomodidades, reteniendo el aliento, detrás del sofá que los escondía, mirando películas que sus padres, enviándolos a dormir, les habían prohibido implícitamente ver? A veces, los libros verdaderamente importantes en una vida también son los que se han leído en las peores condiciones de incomodidad. Siempre me han gustado las personas que uno se cruza por la calle, con la nariz pegada a las últimas páginas de un libro, ausentes de todo lo que las rodea, caminando hacia no sabemos qué trabajo, robando al tiempo social de su jornada esa urgencia íntima de una lectura apasionada. Estoy seguro que no sentirían el mismo placer robado si estuvieran cómodamente sentados en el sofá de casa en lugar de estar en medio de esa circulación ruidosa, con un tiempo racionado.

No se ha pronunciado su nombre en ningún momento, pero la sombra de Walter Benjamin no ha dejado

•• 104 ••

Cien películas para una cultura alternativa

de planear, al menos para mí, sobre toda esta historia. Finalmente, aunque no se haya formulado claramente durante este debate, la única diferencia verdadera entre la proyección en sala y la proyección en DVD, no reside en última instancia en la noción benjaminiana del aura.<sup>51</sup> Realmente hay, en el encuentro con la película



proyectada en la sala de cine, algo único e irremplazable: la presencia (normalmente oculta a los ojos de los espectadores) de una bobina de película que se desenrolla, imagen física tras imagen física, en una máquina con engranajes mecánicos, dientes de metal que la hacen avanzar. Los exhibidores no se equivocan ('uando insisten -con razón- en su intervención pedagógica, que consiste en hacer visitar a los alumnos la rumsa cabina misteriosa en la que pueden ver y tocar l'sta película fetiche, admirar la máquina que proyecta , us imágenes sobre la pantalla y conocer al hombre que mueve todo esto en la sombra.

La única diferencia radical que sigue existiendo ralmente entre una proyección en DVD en la escuela, l'on un buen proyector, y una proyección en una sala d cine, es la presencia de «verdaderas» imágenes, ana- lógicas, inscritas sobre la película química, imágenes que pueden rayarse, desgarrarse, modificando de manera única esa versión material de la película. Entre l'na copia física de una película (aunque, en sentido ('stricto sea ya una reproducción y existan muchas l'ltimas) y esa misma película grabada en un DVD hay un ,mismo cualitativo que sigue siendo, aunque de manera l'ltima y atenuada, del mismo orden que el que Walter B njamin teorizó entre la obra única (y el aura adheri- da a ella) y su reproducción técnica en múltiples ejem- plares rigurosamente idénticos entre ellos. Lo digital

51. Walter Benjamin, -La obra de arte en la época de su re- l'roducibilidad técnica», *Discursos interrumpidos I*, Taurus, Madrid, 11/75,

• 105 •

La hipótesis del cine

ha aportado esto: todos los DVD en los que se ha

gra- bado la misma película son rigurosamente iguales, lo que no ocurría del todo en el caso de las reproducciones en cintas de vídeo, y lo que jamás ha ocurrido con las copias en película, distinguibles en el proyector desde el primer pase, incluso desde la salida del laboratorio. La segunda diferencia es ontológica: de una copia en pelí- cula puede cortarse un fotograma, tenerlo en las manos y mirarlo directamente como una diapositiva. Para reto- mar la idea de Roland Barthes: no hay ninguna solución de continuidad entre la imagen material de Charlie Cha- plin inscrita en este fotograma y el negativo que estaba en la cámara el día del rodaje. Este trozo de película cuya imagen se proyecta ante mi sobre la pantalla ha salido directamente, por contactos sucesivos, de la pelí- cula que el día del rodaje recibió la luz rebotada por el cuerpo de Chaplin y que penetró en el objetivo para aca- bar impresionando directamente el primer negativo. El vídeo ya no daba a ver imágenes que poseyeran esta vir- tud mágica de lo analógico, pero el soporte de estas imá- genes seguía siendo una cinta lineal desfilando entre un buje de avance y un buje receptor. El DVD ha deslinea- lizado definitivamente la restitución de las imágenes, lo que hace más comprensible el miedo que ha asaltado a los defensores de la proyección en la sala de cine. No queda absolutamente nada, en una proyección en DVD, de las especificidades de la proyección de cine, sobre las que todavía se funda - aunque sepamos que ya tiene los días contados- la famosa «magia» que, finalmente, está ligada al aura adherida a la presencia a la vez próxima y lejana, en la cabina, de esas largas cintas de celuloide. Pero el principal malentendido, en todo este asun- to, viene provocado porque los detractores del DVD en la escuela han anunciado que viene al lobo antes de ha- berlo visto, imaginándolo con los rasgos de lo que más temían: un soporte de difusión de las películas suscep- tible de remplazar la proyección en sala. La última co-

sa para la que los DVD de esta colección producida para la escuela han sido concebidos y realizados es precisamente para ver una película entera en su continuidad. Si el objetivo hubiera sido éste, habríamos elegido en un primer momento la vieja cinta de vídeo, sobre todo a causa del déficit actual de los equipamientos para DVD en el ámbito escolar.

También se nos ha reprochado que con los DVD hubiéramos hecho una elección tecnicista «a la moda» y arbitraria, cuyo futuro no estaba garantizado. Hoy ya nadie puede dudar de que el paso de la cinta de vídeo al DVD es irreversible; y si no quiere sufrir un retraso pedagógicamente lamentable, la escuela tiene que tenerlo en cuenta para el bien de sus propias necesidades y objetivos.

### Del lado de Internet

Encontramos un poco en todas partes, hoy en día, esta tendencia a pensar que las nuevas tecnologías, y muy particularmente Internet, pronto resolverán, y de manera definitiva, todos los problemas de acceso a las películas. En este mundo de pasado mañana, cada cual, esté donde esté - en casa, en clase, en la oficina-, podrá acceder instantáneamente y con precisión a la secuencia de *Rio Bravo* que empieza en el minuto 27, o a la escena final de *A través de los olivos*. Imaginemos, aunque todavía estemos tecnológicamente lejos de ese momento, qué va a modificar esto en la transmisión del cine. Los comportamientos, muy probablemente, tenderán cada vez más, al menos todavía por algún tiempo, hacia un *zapping* generalizado. La biblioteca de clase

tiene el mérito de hacer una primera elección y una primera indicación; el catálogo completo desanima a aquel que no sabe de antemano lo que busca. ¿Por dónde empezar ante el campo infinito de

los posibles abierto por un catálogo inmenso en el que nada (ningún valor proveniente de un sistema identificado, sea cual sea) ayuda a distinguir una película de otra? Todo hace temer que la impaciencia seguirá galopando y que circular libremente en una filmoteca virtual ilimitada se convertirá en un campo de libre ejercicio de la inatención. Basta observar lo que ocurre en los lugares en los que se encuentran numerosas pantallas de «libre acceso», como por ejemplo, el Salón de la educación: cómo se abalanzan los chicos sobre este acceso gratis a Internet para buscar lo que los medios de comunicación del momento señalan como deseable. La curiosidad está todavía más atada y dirigida que en cualquier otro lugar: uno se conecta para encontrar lo mayoritario, lo ya plebiscitado, un poco como hacen esos espectadores de una gran empresa de distribución que inscribe sobre algunos carteles de películas, en la entrada de los cines, el eslogan: «elegida por los espectadores». Dicho de otro modo: te liberamos incluso de tener que elegir y desear, puesto que otros, que son como tú, lo han hecho por ti.

Simone Weil escribía que «la educación no debería tener otro fin que preparar la posibilidad de una cierta aplicación al objeto de la plenitud de la atención». La frase es de mayor actualidad que nunca: se ha hecho vital poner a los niños en situación de aplicar a una película, a

una obra de arte, la plenitud de una atención que en la civilización actual casi nada parece requerir. Esta atención, Simone Weil lo apunta en el mismo capítulo, «está ligada al deseo. No a la voluntad, sino al deseo. O, más exactamente, al consentimiento».<sup>52</sup> A este

52. Simone Weil, *La gravedad y la gracia*, Trotta Madrid

1994. («L'attention et la volonté», *La Pesanteur et la*

*grâce*, Plön, 1998.)

•• 108 ••

Cien películas para una cultura alternativa

deseo, único motor posible de la atención -todos los docentes lo experimentan cada día, a veces dolorosamente- nada vendrá jamás a ofrecerle la posibilidad de fijarse de manera duradera sobre un objeto, en el torniquete sin fin de los posibles, sin una designación fuerte. Es incontable que hay deseo en la circulación sobre las pantallas de ordenador, pantallas de juegos o de Internet, pero éste es un deseo de movimiento, de velocidad, de cambio perpetuo, y no un deseo de objeto. La escuela tiene por qué amplificar este movimiento ya irreversible. No hay acercamiento al arte sin aprendizaje de la atención. Si realmente es el arte lo que hay que transmitir, debe hacerse yendo a contracorriente de este aprendizaje salvaje y

generalizado de la inatención, y aplicarse a películas singulares, designadas, físicamente presentes en la clase, y que se tratará después, pero eso es otro asunto, el más delicado, el menos instituido, el hacer «deseables». No hay amor por el arte sin elección de objeto. La videoteca de clase, modestamente, puede ayudar a esta elección.

En materia de transmisión, sólo cuenta de verdad, simbólicamente, lo que está designado. Y la presencia de objetos que uno puede mirar, tocar, manipular, forma parte de esta designación. Hoyes más importante que nunca, en la era de lo virtual, que haya objetos materiales en la clase. El acceso a las películas, a través de Internet no cambiará nada de la cuestión esencial de la designación: ¿esto es para ti!

La iniciación artística puede empezar a veces simplemente por esto: dejar el objeto adecuado

en el momento adecuado al lado de la persona

adecuada. Walter Benjamin habla de esos coleccionistas que «admiten donos en su casa, no hacen ostentación de sus tesoros. Apenas se diría que los muestran. Los dan a ver».

•• 109 ••

## Capítulo Sexto Por una pedagogía de los F.P.R (fragmentos puestos en relación)

La elección del soporte OVO para una colección de cine en la escuela fue ante todo y sobre todo una elección de pensamiento pedagógico, y no una opción tecnológica guiada por las modas. El progreso tecnológico decisivo que representa el paso de la cinta de vídeo al DVD supone, evidentemente, un beneficio no desdeñable, pero yo diría que éste es un beneficio casi secundario. Aunque nunca hasta hoy nos habíamos beneficiado de un equipo de lectura-difusión de tal calidad (tanto en la imagen como en el

sonido), incluso en una sala con ventanas mal tapadas -lo que suele ser habitual en las escuelas, donde crear una verdadera oscuridad en una clase a menudo es imposible- Pero este progreso, apreciable, no es en sí mismo más que el término provisional de una evolución tecnológico-comercial que ha hecho que la proyección colectiva de gran calidad -en el contexto escolar- tenga un coste diez o veinte veces menor que hace apenas una década, aunque siga siendo elevado para el presupuesto de una escuela o un instituto, que seguirán necesitando todavía durante un tiempo una financiación excepcional.

•• 111 ••

La hipótesis del cine

No dudo de que la «segunda pizarra» de proyección digital se vuelva rápidamente indispensable, independientemente de la materia específica de cine, para todo lo que tenga que ver con las búsquedas de documentos e informaciones, de intercambios entre clases a través de la red. Efectivamente, presenta una ventaja pedagógica decisiva en comparación con las pantallas individuales: todo el mundo puede seguir al mismo tiempo una búsqueda en Internet, conducida por el profesor o por un alumno, y aprender colectivamente a superar la dificultad de no perderse en el camino y llegar al objetivo que uno se ha propuesto.

Es en otro nivel, sin embargo, donde se sitúa la verdadera innovación del DVD en la enseñanza del cine: este nuevo soporte permite pensar y poner en marcha nuevas formas de pedagogía hasta ahora impracticables a causa de la linealidad de lectura inherente a la cinta de vídeo. No todas las innovaciones tecnológicas abren nuevos horizontes pedagógicos; algunas simplemente contribuyen a la mejora general de las condiciones del ejercicio de la pedagogía sin transformarla. En las posibilidades que ofrece el DVD había algo excepcional para la iniciación al cine, para repensar nuevas formas pedagógicas que escapen a los límites experimentados con la cinta de vídeo.

Durante mucho tiempo las herramientas pedagógicas para el cine se han fundamentado sobre un modelo didáctico dominante, y muy antiguo: el de la voz que sabe, que descifra, que analiza, que comenta planos o secuencias de una película.

Cuando un profesor de cine muestra en clase un vídeo de este tipo, llamado de análisis filmico, cede la palabra a un especialista reconocido que domina el contenido específico (tal cual película, tal cual autor) y que conoce bien todos los procedimientos del análisis

•• 112 ••

Por una pedagogía de los F.P.R. (fragmentos puestos en relación)

filmico. Esta voz «supuestamente sabedora» ofrece el resultado de un pensamiento y de un análisis cuyos presupuestos, génesis y mecanismos se nos escapan. Normalmente, este discurso se apoya en la oferta de «pruebas» visuales y sonoras en forma de planos, imágenes detenidas, fragmentos de películas cuidadosamente montados. Siempre he pensado que había

que desconfiar de estas pruebas desde el momento en que son utilizadas por alguien hábil que puede conseguir fácilmente la adhesión de los oyentes a un discurso falaz. No resultaría muy difícil, escogiendo astutamente ciertos planos y ciertos *raccords* de, pongamos por caso,

*Alfina* de la escapada (*A bout de souffle*),

demostrar una fal- Medad absoluta como, por ejemplo, que es una película que respeta escrupulosamente las reglas del montaje clásico, y dar de ello pruebas visibles. . Esta forma de didactismo (el discurso analítico o demostrativo que domina las imágenes) procede de un modo de transmisión del saber cuyos méritos y eficacia /liguen siendo indiscutibles, y del que sería vano y ab- urdo quererse privar. Siguen quedando por

realizar bellas películas de <sup>11</sup> análisis para satisfacer determinadas necesidades en el I"lmpO de la transmisión del cine. No hay duda de que guiremos recurriendo durante mucho tiempo a esta didáctica vertical (del que sabe a los que aprenden) y lineal (el discurso se desarrolla como en una clase o <sup>11</sup> na conferencia) que ha sido la de la cinta de video. P ro ahora podemos inventar otras.

1,0 que está aportando el DVD, en la aproximación al ('ine es la posibilidad, nueva, de una pedagogía de la pue~ta en relación de películas o fragmentos, ligera en didactismo, en la que ya no es el discurso el que lleva l'l saber, sino que el pensamiento nace de la simple ob-

•• 113 ••

La hipótesis del cine

servación de estas relaciones, múltiples, y de la circu- lación misma.

La novedad del DVD -en comparación con los soportes anteriores de difusión de películas- reside estricta- mente en esto: se puede acceder instantáneamente (sin el rebobinado fastidioso y

aleatorio) a un fragmento pre- ciso de la película y ponerlo en relación, también ins- tantáneamente, con otras imágenes y otros sonidos: otro fragmento de la misma película, un segmento de otra, la reproducción de un cuadro, el comentario en off del director, un documento de archivo, etc. Es cierto que los eD-ROM ya permitían, desde hace mucho tiempo, este tipo de circulaciones y de puestas en relación ultra rápidas pero, en lo que concierne específicamente al cine, con una capacidad de almacenamiento, un for- mato y una cualidad de reproducción insuficientes para un uso pedagógico colectivo.

Es esta capacidad -la facilidad de acceso y d puesta en relación de fragmentos- lo que hace del DVD una herramienta preciosa en posibilidades de innova- ciones pedagógicas. El DVD permite realmente, como esperaba Nabokov del lector de novela, acceder al mismo tiem- po, instantáneamente, al conjunto y al detalle, compa- rar dos detalles alejados, pasarse libremente por l película «como por un cuadro», en fin, tener acceso una aproximación tabular y no exclusivamente lineal de la película. Permite almacenar un gran número de imágene y de sonidos, y programar de manera muy sencilla múl tiples cadenas que son otras tantas maneras de asocia estos fragmentos de cine en relaciones «que piensan» que permiten pensar el cine.

•• 114 ••

Por una pedagoga de los F.P.R. (fragmentos puestos en relación)

Ya antes se podían grabar numerosas secuencias en una cinta de vídeo, pero en un orden fijo y con relacio- nes de proximidad obligadas.

En un DVD estándar, se pueden poner en rela- ción treinta fragmentos organizados en series prepro- j.;ramadas en las que cada uno participa

o la selección, conjuga las virtudes de la velocidad del pensamiento (poner en relación tres fragmentos a veces permite hacer comprender más cosas que un largo discurso) y de la transversalidad (se pueden establecer relaciones imprevistas, iluminadoras y excitantes entre imágenes de hacer cine, películas y autores que una aproximación más lineal mantendría en categorías esenciales). Insisto de paso en el hecho de que en la puesta en relación instantánea de fragmentos de películas, la velocidad en el acceso y la circulación no va en la dirección de la impaciencia generalizada, que a menudo es lit del *zapping*. No hay ninguna razón para no utilizar la velocidad de lo digital, pero para «poner en relación», para crear pensamiento. Más aún cuando el DVD también permite, con una gran cualidad visual, el movimiento inverso, indispensable en pedagogía, de ralentizar y detener las imágenes. En estas condiciones, el profesor y los alumnos pueden observar, reflexionar y desgranar juntos la idea, el concepto que cada encadenamiento pone implícitamente en juego. La inteligencia ya no está necesariamente en una

tampoco en la exclusividad del maestro; está en la propia circulación entre fragmentos, que en determinadas condiciones de observación y de atención basta para dar a pensar. No hay duda de que es una posible abertura para escapar al pedagogismo. Se pueden imaginar diferentes estrategias de utilización de los f.p.r., «fragmentos puestos en relación», según el público al que se dirijan desde las más lúdicas

hasta las más conceptuales desde las más poéticas

hasta las más lingüísticas. ' Este pensamiento escrito en las múltiples series de ~ragmentos no tiene por qué obedecer siempre a la lógica de la arborescencia dominante en el pensamiento informático. Puede optar por tomar vías más rizomáticas en las que las cadenas propuestas no entren necesariamente en elecciones binarias y jerarquizadas verticales. En una colección de fragmentos, se pueden llamar a múltiples circulaciones que apelen a formas diferentes de inteligencia. Se abren entonces otros tantos caminos, libres, no jerárquicos, que implican relaciones de órdenes diversos (analítico poético

de contenido, formal) entre los fragmentos.' ,  
La herramienta pedagógica que es el DVD sigue  
siendo un artefacto pensado por alguien que sabe  
y que ha deslizado estos caminos. Sin embargo,  
está mucho más próximo a la naturaleza de su  
objeto (el cine como arte) y de su funcionamiento  
(los múltiples caminos que se agolpan en la  
cabeza del espectador durante el curso de una  
película) que la mayoría de herramientas que lo

han precedido.

## Elogio del fragmento

Una vez conocí a una niña que a los cinco años se

voz o un te~t? supuestamente sabedores, ni

sabía de memoria *Pierrot el loco* (*Pierrot lejou*), y no porque sus padres se la hubieran enseñado por una especie de

•• 116 ••

Por una pedagogía de los F.P.R. (fragmentos puestos en relación)

proselitismo absurdo, sino porque la había visto a tro- -itas, varias veces, sesgadamente, mientras su padre la miraba por su cuenta, y después había vuelto sobre -lla decenas de veces, por fragmentos, como un niño vuelve sobre un libro «de noche», hasta que se lo sabe de memoria. No es un azar que esta película, que nadie se plan- tearía mostrar a un niño, la cautivara. Se presta perfec- tamente a una aproximación "por trozos» que se inscri- ben fácilmente en la memoria. Trozos de diálogos: «*ma ligne de*

*chance; solite et insolite; qu'est-ce que je peux faire j'sais pas qu'oi j'aire, est-ce que vous m'aime~* [«mi línea de la suerte; sólito e insólito; qué puedo hacer no sé qué hacer; ¿me amas?»], y trozos de cine: el coche que se precipita en el mar con sus dos pasajeros; la pareja que sale de la arena; Belmondo que espera hasta el último segundo para apartarse de la vía en la que está sentado, justo antes de que pase un tren en el plano; el gag imitado de Laurel y Hardy en la gasoline- ra; los insertos de los *Pieds Nickelés*; el incendio del coche; etc.

Todos los niños tienen esta capacidad y este de- seo de encariñarse con «trozos» y memorizarlos; no veo por qué nos tendríamos que privar de ello en nom- bre del respeto a la integridad de la película. El tiempo de la integridad vendrá más tarde, mucho más tarde en el caso de determinadas películas.

Por eso hemos optado por dar acceso, por ejem- plo, ya en educación infantil, a una escena sublime en simplicidad de *Al azar Baltasar* (*Au*

*hasard Balthazar*), en la que el asno, que acaba de ser adquirido por un circo, se ve confrontado a la mirada de otros animales con los que nunca antes se ha encontrado en su vida de asno: un oso, un mono, un elefante, un tigre. Un niño de cuatro años puede sentirse conmovido por esta escena, en la que el cine nos da una idea puramente sensible de lo que podría ser una mirada de animal

•• 117 ••

La hipótesis del cine

exonerada de cualquier presencia humana, y tener muchas cosas que decir. ¿Por qué privarle de ello con el pretexto de que esta película en integridad exige un espectador adulto? Si ya desde ahora puede disfrutar tres minutos de la película, y plenamente, mejor ofre- cérselos sin esperar a que tenga dieciocho años y pueda verla y comprenderla entera. Sobre todo si esta escena no se le da a ver aisladamente, sino puesta en relación, de manera iluminadora, con otras escenas de otras películas.

A un niño pequeño al que le pudiera gustar e interesar el área de Papageno en *La flauta mágica* de Mozart, ¿por qué proponerle una musiquita «para ni- ños» en lugar de ese fragmento, con el pretexto de que tendrá que esperar al menos quince años para acceder a la integridad de la ópera?

Hay dos maneras de elegir y de pensar un fragmento de película. Como un fragmento autónomo, que puede ser visto «en sí mismo» como una pequeña totalidad, sin echar de menos lo que lo rodea. O, al contrario, como un fragmento arbitrariamente recortado en una pelícu- la, del que sentimos el gesto de la extracción como corte, suspense, ligera frustración. Las dos tienen una virtud

pedagógica. Los primeros como «modelos reducidos» más fáciles de mantener bajo la mirada que una película entera. Los segundos como incitación al deseo de ver la película entera. Quienes recuerden un antiguo programa de televisión, «La secuencia del espectador»,\* comprenderán de qué estoy hablando. Este programa proponía el domingo al mediodía, si recuerdo bien, un simple montaje sin comentarios de cuatro o

\* «La Séquence du spectateur» era un programa de la primera cadena de televisión francesa, que se emitió cada domingo entre 1955 y 1989. [N. de las T.]

•• 118 ••

Por una pedagogía de los F.P.R. (fragmentos puestos en relación)

!inco fragmentos de películas, sin ningún vínculo, y no necesariamente de actualidad, ni siquiera recientes. Eran como golpes de sonda en una memoria anónima del cine. Esta emisión, muy sencilla, hizo mucho más por el deseo de películas de varias generaciones que todos los otros aperitivos estándar: anuncios, carteles, prensa. Por lo general, las películas presentadas habían tenido un gran éxito popular, pero en una época en que los directores de pequeñas películas francesas todavía no tenían por autores ni por hombres de negocios. Cada

domingo, este programa suscitaba un delirio

La hipótesis del cine

conjunto. Ver un fragmento de película, aislado del flujo narrativo y de la adaptación visual que provoca, lo hace visible de nuevo. Imaginemos, contrariamente a los hábitos de la pedagogía clásica, empezar por estudiar fragmentos antes de ver las películas enteras. Uno puede quedarse prendado de una película a partir de un fragmento entrevisto, y el deseo puede ser aún más fuerte si el objeto película no se ofrece en seguida como totalidad por recorrer. La visión sesgada, anamorfoseada, a menudo es la que seguramente más despierta el deseo. Aproximarse a una película mediante un fragmento es una de las formas posibles de esta anamorfosis.

mosqueo cada vez que la cuchilla caía para detener el fragmento y provocaba unas ganas furiosas de ver la película entera. Producía un efecto de montaje absolutamente aleatorio; seguro que no soy el único que se acuerda de la emoción muy particular que había, en el momento del corte, en abstraerse del universo de la película que acababa de terminar y entrar (así al momento en otro clima, otro ambiente, los de la película siguiente.

Siempre me ha impresionado el impacto del fragmento análisis de una escena, de un plano) en la aproximación a las películas en un contexto educativo. La pedagogía del fragmento a menudo alía las virtudes de la condensación, del frescor, y de una inscripción más precisa y duradera de las imágenes en la memoria. Empezar a la mitad una película que uno ya ha visto, verla aunque uno la conozca de memoria, siempre provoca sorpresas y Isombros: ¿cómo no me había fijado en ese plano, o en la extrañeza de ese gesto del actor, o en esa luz sin igual en el resto de la obra? Porque estaba preso en el flujo de las imágenes ya acumuladas en mi memoria del desarrollo de la película, y sus asperezas, su singularidad, que daban un poco borradas, aplanadas, por la visión de

• 119 ••



Pasolini recuerda su fulgurante encuentro con un Maestro que no era otro que Roberto Longhi. Tuvo lugar en 1939, en la Universidad de Bolonia, «en una pequeña aula apartada y casi inencontrable», en la que el joven Pasolini, llegado de su Friuli natal, dio con su asignatura de Historia del arte, que le apareció, en «la infinita timidez de [sus] diecisiete años» como «una isla, ~~~~~ta en el corazón de una noche sin luz». Longhi, justamente, proyectaba diapositivas de detalles de cuadros para confrontar las formas: «[ ... ] un "plano" que sentaba una muestra del mundo masoliniano [ ... ] "oponía" dramáticamente a un plano que ... a su vez una muestra del mundo de Masaccio. La túnica de una Virgen a la túnica de otra Virgen ... El primer plano de un santo o de un personaje mirando al primer plano de otro santo o de otro personaje mirando una parte del mundo formal se oponía así físicamente, no materialmente, a una parte de otro mundo formal: la

"forma" a otra "forma"». <sup>33</sup>

33. Pier Paolo Pasolini, *Écris sur la peinture*, CUEP (1971), I.

••

Por una pedagogía de los F.P.R. (fragmentos puestos en relación)

En otro texto, magnífico, sin duda uno de los más bellos sobre la función de revelación que puede jugar un profesor genial sobre el destino de un joven, Pasolini escribe: «Para un joven oprimido, humillado por la cultura académica, por el conformismo de la sociedad fascista,

• la, era la revolución. Empezaba a farfullar siguiendo al maestro. La cultura que el maestro revelaba y simbolizaba proponía una vía nueva frente a la entera realidad

• conocida hasta ese día. <sup>34</sup>

Pasolini, siempre a propósito de la visión sesgada, y Longhi, piensa que la potencia de evocación de los cuadros. Los escritos de Roberto Longhi provienen precisamente de que él siempre mira las obras que describe «miniaturales», anamorfosadas por ese punto de vista limitado que las hace visibles como si nunca antes las hubiéramos visto. «Todas las descripciones que hace a lo largo de los cuadros examinados (y naturalmente es, ~~, *Mon* los momentos más importantes de su "prosa") están hechas miniatura. Incluso el cuadro más simple, frontal, una vez "traducido" a la prosa de Longhi, (~ ve oblicuamente, desde puntos de vista inusitados difíciles. Me gusta mucho la última palabra: ver "de cerca" a menudo es ver sesgadamente, pero esta visión limitada que ser de entrada "difícil", es decir, tiene que

des- el punto de vista habitual, resistir, para que realmente sea provechosa.

Una de las maneras de «desplazar el punto de vista» puede consistir, en un DVD (cuya técnica por fin permite realizar instantáneamente esta operación!), al lado de otra una secuencia de una película de una secuencia de otra película, sobre todo si están relacionadas estéticamente e históricamente. La gimnasia física y mental que representa el paso de una perspectiva

hacia otra.

... 1 1 ..

La hipótesis del cine

pectiva a la otra, de un plano de Chaplin a un plano de Pelechián, por ejemplo, hace que cada plano anamorfosado - vea el otro, en cierta manera, y lo haga más «visible» de lo que hubiera sido en la continuidad y la lógica del punto de vista dominante de su propia película.

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.

Desde el lado del acto cinematográfico, el plano pone en juego, de manera magníficamente inextricable, la mayoría de las elecciones que intervienen real y simultáneamente en la creación cinematográfica: ¿dónde empezar y dónde acabar el plano?, ¿dónde situar la cámara?, ¿cómo organizar o encuadrar los flujos que lo atravesarán? ¿Qué límites imponerse a la hora de manipular las cosas y el mundo? ¿Qué se tiene derecho a capturar o a poner en escena? ¿Cómo incluir al actor? ¿Cómo darle un ritmo que le sea propio?

Del lado del espectador, la observación minuciosa y especulativa de un plano de película permite plantear algunas cuestiones básicas del cine: ¿Qué es un plano? ¿Cómo tal o cual gran cineasta ha hecho un uso personal del plano? ¿Cómo ha evolucionado la concepción misma del plano a lo largo del tiempo y de los mares de fondo que han renovado de tarde en tarde el cine? ¿Cómo los habitan los actores? ¿Qué nos dicen de lo que fueron, en tal año y en tal país, a la vez el mundo y el cine?

Un plano de película bien elegido puede ser suficiente para testimoniar simultáneamente el arte de un

cineasta y un momento de la historia del cine, medida en que comporta a la vez un estado de la técnica, una estética (necesariamente inscrita en una época)

•• 1

Por una pedagogía de los F.P.R. (fragmentos puestos en relación)

(a), pero también un estilo, la impronta singular de su autor. El plano, en fin, como la unidad más concreta de la película, es la interficie ideal entre una aproximación analítica (en una pequeña superficie se pueden observar multitud de parámetros y elementos lingüísticos del cine) y una iniciación a la creación (a partir de una toma de conciencia de todas las elecciones que implica «hacer un plano»).

., 173 ,.

## **Capítulo Séptimo Por un «análisis de creación»**

La pedagogía del cine se caracteriza, a grandes rasgos, por la manera en que se aproxima a su objeto. Ante este objeto complejo, vivaz e indócil es mucho más importante tener una actitud justa que aferrarse a un saber tranquilizador. Siempre vale más un profesor que sabe poco pero que se acerca al cine de manera abierta, sin traicionar su naturaleza real, que un profesor que se apeg a unas cuantas migajas de saber rígidas y em- pieza dando definiciones de los movimientos de cámara y las escalas de plano, como si el cineasta pensara primero con palabras las elecciones que dichas palabras en realidad no sirven más que para traducir y que, de hecho, no son de ninguna utilidad durante el acto de creación.

Intentaré apuntar aquí algunas pistas para ir a lo esencial, es decir, a la realidad del acto de creación en el cine, desgajando algunos puntos decisivos, de los cuales algunos se plantean en muy pocas ocasiones o

ina- decuadamente y que a menudo están en el origen de ciertas dificultades en el ejercicio de la pedagogía: los componentes fundamentales del gesto de creación cinematográfica (la elección, la disposición, el ataque),

•• 125 ••

La hipótesis del cine

las condiciones reales de la toma de decisión por parte del cineasta, la cuestión nodal de la totalidad y del fragmento, la del encuentro entre el «programa» y la realidad en el rodaje, y finalmente, la de la negatividad que interviene en el acto de creación. Con una conciencia clara de lo que se pone en juego en el gesto cinematográfico en estos cinco niveles muchos de las rigideces y los miedos pedagógicos podrían desvanecerse, y la aproximación a las películas saldría beneficiada.

Una pedagogía de la creación puede empezar antes del pasaje al acto, desde la fase de aproximación a las películas. Hay otra manera de mirar las películas, de hablar de ellas, de analizarlas, que es la que Jean Renoir exigía a su espectador: «Para amar un cuadro, hay que ser un pintor en potencia, si no, no se puede amar; y en realidad, para amar una película hay que ser un cineasta en potencia; hay que decirse: pero yo, yo habría hecho esto o lo otro; hay que hacer uno mismo las películas, quizás sólo en la imaginación, pero hay que hacerlas, si no, no se

es digno de ir al cine».<sup>35</sup> Esta declaración radical debería servir de fundamento a otra manera de mirar y analizar las películas que desobedeciera un poco el principio primero del análisis fílmico en la tradición «científica» universitaria, que se basa en lo que está en la pantalla y únicamente en lo que está en la pantalla. Yo siempre he abogado por otra aproximación a las películas, que llevo

experimentando desde hace años en la universidad en el marco de un seminario dedicado al acto de creación en el cine. Hay una manera de ver y de reflexionar sobre las películas que constituiría una primera iniciación al pasaje al acto. Se le podría dar el nombre de

35. Jean Renoir, *Entretiens et propos, Cahiers du cinéma*, núm. fuera de serie, 1979.

•• 126 ••

Por un «análisis de creación»

«análisis de creación». Se distinguiría del análisis clásico de películas de la misma manera que el «análisis didáctico», en psicoanálisis, se distingue del análisis terapéutico en la medida en que su objetivo no es únicamente la curación del sujeto sino la abertura a una práctica futura de analista. El «análisis de creación», contrariamente al análisis fílmico clásico -cuya única finalidad es comprender, descifrar, «leer la película» como se dice en la escuela- prepararía o iniciaría para la práctica de la creación. En los dos casos, análisis didáctico y análisis de creación, el análisis tiene un carácter transitivo que lo diferencia del análisis clásico. El análisis, en su caso, no es un fin en sí mismo, sino un pasaje hacia otra cosa.

En esta pedagogía de la creación, se trataría de remontarse en la imaginación a ese momento ligeramente anterior a la inscripción definitiva

de las cosas en el que las múltiples elecciones simultáneas que se planteaban al cineasta estaban a punto de ser resueltas, en ese momento último en el que las posibilidades aún estaban abiertas, en ese instante todavía vibrante de incertidumbre del que habla Georges Bataille en su ensayo sobre Manet: «Nos cuesta imaginar el cuadro que admiramos suspendido como estuvo entre la incertidumbre que era en un primer momento para el pintor y la certidumbre que es para nosotros ... ¡Cómo nos equivocáramos sobre ellas si no nos situáramos de nuevo bajo la luz dudosa del nacimiento de estas telas tan diversas!»<sup>36</sup> He aquí lo que podría ser insignia de una pedagogía de la creación: volver a situar esas «telas» de cine bajo la luz dudosa e incierta de su nacimiento, en el extremo más vivo del acto cinematográfico.

36. Georges Bataille, *Manet*, IVAM, Valencia, 2003  
(*Manet*, Skira Flammarion, París, 1983).

• 127 •

La hipótesis del cine

Se trata de hacer el esfuerzo lógico y de imaginación de remontarnos un poco atrás en el proceso de creación, hasta el momento en que el cineasta tomó sus decisiones, cuando las elecciones todavía estaban abiertas. Es una postura que pide entrenamiento si uno quiere adentrarse un poco en el proceso creador para intentar comprender, no cómo funciona en la película la elección que vemos una vez ya realizada, sino cómo esta elección se presentó entre muchas otras posibles. En la creación cinematográfica uno se ve confrontado en todo momento a un gran número de elecciones, y la decisión es el instante preciso en el que, entre todos los posibles, uno se decanta por una elección definitiva que inscribe sobre un

soporte: tela de pintor, hoja en blanco, película o

banda digital. Al espectador que mira algo en la pantalla le cuesta imaginar que podría haber otra cosa que lo que ve, y que se impone con la evidencia de las cosas del mundo, aunque sea plenamente consciente de que hay una puesta en escena, una transformación de lo real. En literatura es más fácil imaginar que antes de las palabras elegidas y alineadas por el autor no había más que la página en blanco, o en pintura, la tela virgen, por el simple hecho de que todo el mundo se ha encontrado algún día ante la página en blanco que había que llenar de palabras, y que todo el mundo ha dudado en un momento dado entre varias palabras que

hubieran podido ocupar el mismo lugar en la

frase. En la pedagogía tradicional de la

literatura, se enseña que el autor estudiado ha

elegido un determinado adjetivo entre otros,

cuyo paradigma se puede declinar. Por

desgracia, a menudo también se induce que el

autor ha elegido el único adjetivo «correcto»

posible, precisamente porque era un buen

escritor. En realidad, evidentemente, el

verdadero proceso de creación en el escritor no

tiene nada que ver con el uso ni siquiera

mental, del diccionario de sinónimos, pero

• 128 •

Por un «análisis de creación»

11 Un así, en la lectura, se mantiene la idea de que había otras posibilidades a parte de la que efectivamente vemos. En el cine, hay que hacer un esfuerzo de imaginación mucho más grande, incluso diría «no natural», para

percatarse de todo lo que seguía siendo posible antes de la decisión, y que no se reduce a un paradigma codificado y fácilmente localizable como puede ser el de los sinónimos de una palabra. En lugar de *este* /'amo de flores, único, evidente, podría haber habido mil otros tan reales y evidentes en la imagen como éste. Hay que imaginar que podría haber habido tulipas o lirios cuando vemos rosas.

En cine, siempre tenemos la impresión -a pesar de todo lo que podamos saber- de que antes del rodaje, en cierta manera, las cosas ya estaban ahí en el mundo, esperando ser filmadas. En teoría del cine se utiliza una palabra erudita que designa precisamente eso: «pro-filmico». En pintura, no se dice que el paisaje o el modelo son «pro-pictóricos», porque es evidente que hay una transposición radical entre la realidad del ramo y las pinceladas de pintura sobre la tela. El lenguaje del cine ha sido hasta hoy, retomando la definición pasoliniana, «la lengua escrita de la realidad, (si dejamos de lado los dibujos animados, claramente ligados a la transposición pictórica de la realidad y que se mostraban como tal).

Se está a punto de producir una nueva situación con la llegada de estas imágenes nuevas totalmente fabricadas por ordenador que permiten crear una fuerte ilusión de realidad y que muy pronto prescindirán de todo encuentro con la realidad.

Esta ilusión de realidad, que se basa en un registro mecánico-óptico de la realidad (que se trate de la realidad de un decorado natural o de estudio no cambia nada en este sentido), siempre ha sido un componente esencial del placer por la película, y ni siquiera el más crítico de los críticos ni el más semiólogo de los

semiólogos puede ahorrarse esta «suspensión de la incredulidad» si quiere entrar aunque sólo sea un poco en la película y disfrutarla.

Primero hay que ser un buen espectador, voluntariamente ingenuo en la ilusión de realidad, si se quiere tener alguna posibilidad, después, de ser un buen crítico o un buen analista.

En los niños, esta creencia en la realidad de la realidad filmada es aún más tenaz que en los adultos; todos los que algún día hayan intentado analizar con niños pequeños una escena habrán experimentado la dificultad que conlleva que admitan (lo que evidentemente es antinatural con respecto a su placer de espectador, al que se aferran ferozmente) que ha habido simplemente una puesta en escena, una planificación, una elección de los puntos de vista.

El otro placer infantil de «romper el juguete» para ver lo que hay dentro, pero también para apropiárselo de otra manera, llegará mucho más tarde en lo que concierne al cine, donde los niños tienden más aún que en otros campos a preservar su estado de credulidad. Pero muy rápido, con un poco de entrenamiento, el placer de comprender participa del placer por la película, que no hace más que incrementar, a pesar de lo que piensan los defensores de las viejas ideas oscurantistas sobre la cuestión.

El placer de comprender es tan afectivo y gratificante como el placer supuestamente «inocente» del mero consumo.

Paul Valéry: «[ ... ] aquel que no haya contemplado en la blancura de su papel una imagen enturbiada por lo posible y por la tristeza de todos los signos que no serán escogidos -ni visto en el aire limpio un edificio que no está allí [ ... ], ese hombre no conocerá,

sea cual fuere su saber, el recurso y el ámbito espiritual que ilumina el

•• 130 ••

Por un «análisis de creación»

hecho consciente de construir».37 «Construir», aquí, va- le por «crear» y no sólo para la fase específica de «cons- trucción», de estructuración, que hay en todo acto de creación. El inciso «sea cual sea su saber» distingue perfectamente entre lo que el «saber» puede enseñar y lo que no conocerá jamás aquél, ni siquiera el más eru- dito, que sin haber experimentado las posibilidades aún abiertas, los signos todavía no elegidos, se aferra a los signos escritos, definitivos, ya elegidos.

Elección / disposición / ataque

Tal vez sería bueno, en pedagogía de la creación, abor- dar el acto de creación cinematográfico en sus opera- ciones mentales fundamentales antes de abordarlo en sus operaciones técnicas. Quizás las cosas se volverían más claras y más simples. Leonardo da Vinci decía que la pintura -que por lo demás, es la más concreta de las artes, hecha de pigmentos que se depositan con un gesto de la mano, y por lo tanto con el cuerpo, sobre una tela completamente material- es «*cosa mentale*», cosa mental. La creación, en el cine como en todas las artes, es en primer lugar «*cosa mentale*» antes de con- vertirse en operaciones concretas, de confrontarse con lo real, incluso si lo real, en el cine más que en cual- quier otro arte, siempre tiene algo que decir. La cadena de operaciones que conduce a una crea- ción, en cine, es larga y múltiple: escritura del guión, *cas- ting*, localizaciones,

rodaje, montaje de imagen y sonido, mezclas, etalonaje. Esta cadena parece *a priori* mucho más heterogénea y segmentada en el tiempo que la de los campos de creación vecinos, como la escritura no-

37. Paul Valéry, *Introducción al método de Leonardo da*

Vinc~ Verdehalago, México D. F., 2006 (*Introduction a la méthode de Léonard da Vinc~ Gallimard, 1992*).

• 131 •

La hipótesis del cine

velística o la pintura. Implica lugares, máquinas, gestos concretos y colaboradores técnicos diferentes. Muchas veces, si intervienen en momentos alejados de esta cadena, algunos de estos colaboradores de creación no se cruzan nunca: la montadora no necesariamente coincide con el cámara que ha filmado las imágenes que ella monta. Pero en lo que concierne a lo esencial es decir, a la creación como «*cosa*

*mentale*», tal vez **est~** heterogeneidad es engañosa.

El acto de creación cinematográfica pone en juego tres o~eraciones mentales simples: *la*

*elección, la disposi- Clón y el ataque.* Esta trinidad me parece específica del acto mis- mo de hacer una película, independientemente de la diferenciación técnica de este acto en distintas fases. Estas tres operaciones mentales no corresponden a momentos específicos ni cronológicos de la cadena, pe- ro se combinan en cada momento de ésta. En cine, a lo largo de las diferentes fases del tra- bajo siempre hay

que:

*Elegir*: escoger algunas cosas en lo real, entre otras posibles. En el rodaje: decorados, actores, colores, gestos, ritmos. En el montaje: tomas. En las mezclas: sonidos aislados, ambientes.

*Disponer*: situar las cosas unas en relación con las otras. En el rodaje: los actores, los elementos del decorado los objetos, los figurantes, etc. En el montaje: **determinar** el orden relativo de los planos. En las mezclas: disponer los ambientes y los sonidos aislados en relación con las imágenes.

*Atacar*: decidir el ángulo o el punto de ataque sobre las cosas elegidas y dispuestas. En el rodaje: decidir el ata-

•• 132 ••

Por un «análisis de creación-

que de la cámara (en términos de distancia, eje, altura, objetivo) y del (o de los) micro(s). En el montaje: una vez elegidos y dispuestos los planos, decidir el punto de corte de entrada y de salida. En las mezclas: lo mismo con los sonidos.

En el rodaje, a modo orientativo, hay dos grandes tipos de cineastas. Los primeros son aquellos que primero y sobre todo se preocupan de la disposición de sus actores en el espacio, y para los que la cuestión del ataque de la cámara está globalmente subordinada a esta disposición inicial. Son cineastas que, por lo general, no deciden sus encuadres, es decir, los ejes y la planificación, hasta haber organizado primero el espacio completo de la escena, los

desplazamientos de sus actores y la escenografía, un poco como en un ensayo teatral. Los otros, en cambio, empiezan por decidir el ataque (un determinado eje, un determinado encuadre) y disponen después a sus actores y los elementos del decorado en función de esta voluntad inicial de atacar la escena de una determinada manera, o de un deseo de plano preciso.

Dicho esto, que vale para distinguir dos grandes tendencias o familias de creadores en el cine, es obvio que en el acto de poner en escena un plano de manera concreta todo cineasta oscila sin cesar entre una exigencia de disposición y una pulsión de ataque -contra-dicción creadora de la que el plano realizado, definitivamente, es la resolución en acto, dialéctica-o El espacio real siempre impone sus restricciones en cuanto a la disposición incluso al más conceptual de los cineastas de la imagen, y la elección de un ataque siempre implica revisar la disposición decidida, incluso en los cineastas más respetuosos con el espacio de referencia. Es de las tensiones de este orden de las que a menudo nacen los planos más vivos y vibrantes del cine. Los planos sen-

•• 133 ••

La hipótesis del cine

satamente instalados, sin contradicciones

creativas, corren el grave riesgo de dejar escapar la vida entre sus redes demasiado flojas.

Estas tres operaciones mentales fundamentales -elección, disposición, ataque- están anunciadas así, una detrás de otra, de manera bien diferenciada y en orden, únicamente por



claridad en el enunciado. En la realidad de la práctica cinematográfica, estas operaciones están intrincadas de manera mucho más dialéctica, y en todas las fases del trabajo. Es muy raro que no haya interferencia ni superposición. Un problema de ataque puede obligar a volver sobre una elección de disposición: ahora que la cámara está colocada, por ejemplo, aparece un problema de enmascaramiento que tal vez podrá resolverse cambiando la disposición de los actores en el decorado. Un problema de disposición puede obligar a volver sobre una elección de objeto: ahora que todo está colocado en el espacio, y la cámara instalada, tal vez hay que volver a plantearse la elección de ese ramo de flores que adquiere demasiada importancia entre los dos actores y elegir otro más modesto. Lo mismo en el montaje: primero se han ensamblado los planos en el orden 1-2-3. Finalmente, se decide poner el plano 3 en medio, y entonces se hace evidente que la toma elegida para el plano 3 no es la buena en esta nueva disposición: hay que volver a la fase anterior para elegir otra que antes se había descartado. Es una de las razones por las que un visionado en el que se eligen las tomas antes de saber dónde van a situarse en el

montaje, y sin conocer los planos contiguos, Siempre es un poco peligroso: incluso una toma con un final accidentado puede revelarse la mejor si en un momento dado se decide hacer una elipsis y utilizar sólo una parte. Lo que constituye la especificidad, la dificultad y

•• 134 ••

Por un «análisis de creación»

la excitación del cine es que estas operaciones mentales, sin las cuales no hay creación, no son nunca meras decisiones abstractas o intelectuales que puedan encontrar su validación en el cielo de las ideas puras. Tienen que negociarse obligatoriamente con la rugosa realidad, por ensayos y tanteos, replanteamientos, rectificaciones, hasta que se considere que se ha alcanzado un equilibrio que no traicione demasiado la idea o el deseo inicial, aun cuando uno se haya alejado considerablemente por la bella «fuerza de las cosas».

Fue a propósito de la cuestión aparentemente banal del «punto de vista» como llegué a tomar conciencia, un día de un límite del análisis clásico de tipo universitario «científico». Invitado a participar en una sesión de formación

sobre la cuestión del «punto de vista» en el cine, me puse a buscar, como buen universitario concienzudo, la literatura teórica a propósito del tema. Leyendo estos textos comprendí que había algo que escapaba al puro analista y que es una evidencia para todo aquel que tenga una experiencia concreta de la puesta en escena y de los procesos reales que contribuyen al «punto de vista» final inscrito en el plano. Lo que vemos en la pantalla, evidentemente, no se deriva, como postula el analista con gran inocencia -engañado angelicalmente en ese momento por la ilusión de realidad, que por lo demás sabe analizar tan bien- de una única decisión del tipo «elección de un punto de vista» por parte de un fotógrafo que no puede sino elegir su lugar y su focal frente a una realidad dada sobre la que no hay ningún medio ni ningún deseo de intervención directa. Sería el caso, pongamos, del punto de vista de Cartier-Bresson cuando trabaja en la calle. El cineasta de ficción sabe perfectamente que las cosas no suceden así, ni siquiera en un decorado real. El sentimiento banal, masivo, que el espectador tiene del punto de

vista en el plano que está viendo (veo la escena desde el punto de vista de ...) es, de hecho, el resultado de una dialéctica compleja entre los dos gestos que conforman la cotidianeidad del director: la disposición y el ataque. Imaginemos una escena trivial en la que una pareja come en un restaurante (el cine está lleno). El director tal vez empiece por escoger una mesa para dos, tal cual la haya encontrado en la realidad de ese

restaurante. Primero tendrá que disponer al hombre y la mujer y hacer de alguna manera el plano de mesa: el hombre aquí, la mujer allá.

Quizás entonces encuentre un primer emplazamiento para su cámara, pongamos por ejemplo, detrás de la mujer (para filmar su nuca), pero ligeramente en escorzo para que se

vea el rostro del hombre.<sup>38</sup> En muy pocas ocasiones las cosas se detienen ahí, incluso en los cineastas con fama de ser muy respetuosos con lo real, como Rivette o Rohmer. Lo más habitual es que haya algo que invalide esa primera elección, por ejemplo, un espejo en el que se refleja la calle y del que no se llega a controlar la luz. El cineasta, entonces, puede optar por desplazar la mesa un metro a la derecha y disponer las sillas lateralmente, y ya no en el eje. Entonces, al mirar el encuadre, tal vez se da cuenta de que finalmente sería mejor filmar a la mujer de cara, mientras escucha, y al hombre, de espaldas; aunque sobre el papel hubiera previsto lo contrario. En ese momento quizás pide al actor y a la actriz que inviertan sus posiciones. El punto de vista final será el resultado de todos estos cambios sucesivos de

disposición y de ataque.

38. Nos acordamos de Godard, en uno de los muchos cafés

parisinos de *Vivir su vida* (*Vivre sa vie*), jugando con la

vicariante de este punto de vista y los enmascaramientos supuestamente «prohibidos» que subraya al detener el travelling un momento.

•• 136 ••

Por un «análisis de creación»

Un ejemplo simple permitirá ahora comprender mejor qué entiendo yo por «análisis de creación». Pongamos como ejemplo la secuencia del apartamento romano de *El desprecio*. Para el analista clásico, el análisis del punto de vista sería bastante simple: consistiría en analizar, a partir de las escenas de la película terminada, tal como Godard las consideró definitivas «por azar», el punto de vista elegido por Godard plano a plano (frente al sofá; detrás de Brigitte Bardot hojeando el libro de pinturas eróticas romanas) y, tal vez, de extraer a partir de ahí una estructura de conjunto que permita modalizar la cuestión del punto de vista en la totalidad de la escena.

Antes de que Godard ponga en escena los planos de esta larga secuencia de *El desprecio*, en este apartamento en obras no había nada: ni muebles, ni colores, ni actores, ni raíles de travelling. Había un diálogo entre un hombre y una mujer, y un apartamento vacío y tan blanco como una página o una tela vírgenes. Godard encontró el apartamento, con sus habitaciones, sus puertas, sus ventanas, pero tuvo que decidir todo lo demás. El sofá: su color y su posición. La pequeña mesa baja, con su lámpara de pantalla. La habitación que sería la de los protagonistas, el lugar de la cama en esta habitación y la propia cama. El albornoz de Bardot y el traje de Piccoli. Tuvo que asignar un espacio a cada trozo de su escena: ese momento del diálogo en el baño ese otro alrededor de la mesa baja, el otro en la habitación. Para cada

uno de estos trozos tuvo que decidir los ejes y el emplazamiento de la cámara, la planificación en dos o tres planos o, al contrario, una panorámica o un travelling.

Existen algunas estrategias simples para ayudar a esta actitud de espectador «creador». Yo creo mucho, porque la he experimentado, en la que consiste en situar a los

•• 137 ••

La hipótesis del cine

alumnos, aunque evidentemente se trate de una simulación, en el momento en que el cineasta tenía por un lado su «programa» de guión, es decir, su proyecto de escena en la cabeza y sobre el papel, y por otro lado, la realidad del decorado en el que tenía que inscribirlo. En el momento, si se quiere, en el que Godard llegó al apartamento romano vacío que había elegido para rodar la larga escena doméstica de *El desprecio*. En la universidad, he llegado a dar a los estudiantes una planta del apartamento (sin marcar ningún mueble ni ningún accesorio) y el diálogo de la escena, y dejarles tiempo para que imaginaran cómo afrontarían ellos la puesta en escena de esta secuencia, en el sentido más amplio, teniendo en cuenta los tres gestos básicos de todo acto de puesta en escena: la elección, la disposición y el ataque.

Con niños, evidentemente, hay que partir de escenas más breves y de las que puedan apreciar el argumento básico. Un buen ejemplo podría ser

la escena de *¿Dónde está la casa de mi amigo?*

en la que el niño intenta conseguir que su madre le dé permiso para devolver a su amigo el cuaderno de clase, que se ha llevado sin querer y que le pone un grave problema de conciencia:

si al día siguiente su amigo se presenta en la escuela sin el cuaderno, lo expulsarán. Aunque evoca algunos elementos culturales específicos (el patio como espacio de vida, por ejemplo), esta escena tiene muchas ventajas para una aproximación como la que proponemos. Está construida a partir de dos grandes polos: la madre que tiende la ropa y vigila a su hijo, y Ahmad, que intenta hacer los deberes y que se acaba de dar cuenta de que tiene que devolverle el cuaderno a su amigo cueste lo que cueste. Un tercer polo, secundario, es el del bebé que está ahí sólo como «demanda» permanente de cuidados, elemento perturbador, «de más», en la relación dual madre-hijo. Cualquier niño puede identificarse, porque ha vivido situaciones similares,

•• 138 ••

Por un «análisis de creación»

con un niño como él preso entre la prohibición de sus padres y la necesidad urgente de transgredir esta Ley. e pueden contar la escena y sus argumentos principales (su «programa» de guión) y poner en claro el espacio del patio mediante una planta o con una maqueta esquemática. Entonces se invita a los alumnos a imaginar cómo lo plantearían ellos para pensar algunos principios de rodaje, los ejes y los puntos de vista principales, incluso un modesto principio de planificación.

Este ejercicio puede tener muchas variantes. Se puede hacer, por ejemplo, antes de mostrar la película, después de haber contado a grandes líneas el guión y situado la escena y su función dentro del mismo. Los alumnos, en este caso, no tendrán ninguna idea previa del estilo de la

película. También se puede optar por empezar

mostrando el principio de la película hasta la escena elegida: los alumnos, entonces, habrán integrado, aunque sea sólo de manera intuitiva, algunas características básicas del estilo de la película (por ejemplo, la cámara más bien rija, los planos largos, la escasez de contraplanos) y estarán influenciados por ese estilo, aunque

sea inconscientemente. Pero esto también vale

para el director, que después de algunos días de rodaje sabe que el campo de lo posible ya está limitado en la medida en que las decisiones ya tomadas influyen en las que aún están por venir. «El estilo de una película», dice Manoel de Oliveira, «no se define realmente hasta haber rodado una primera docena de planos. Entonces, uno se vuelve prisionero de una manera...»<sup>59</sup> Pasolini, igual de convencido

39. Antoine de Baecque, Jacques Parsi, *Conversations avec Manoel de Oliveira*, Cahiers du cinéma, París, 1996

•• 139 ••

La hipótesis del cine

de que los primeros días de rodaje sientan las bases del estilo de la película reduciendo el campo de los posibles, cuenta cómo se dio cuenta tras una semana de rodaje, en una noche de angustia, que se había equivocado de estilo desde el principio y que estaba condenado a la catástrofe estética si se obstinaba en filmar *El*

*Evangelio según san Mateo* como había empezado a hacerlo, es decir, volviendo a sacralizar con su cámara lo que ya era sagrado.

**Fragmento y totalidad**

En el acto de creación en el cine, una de las mayores dificultades, y la causa de muchos fracasos, reside en el hecho de que a pesar de la apariencia de un trabajo colectivo, sólo hay una persona que tiene en la cabeza, aunque siempre sea de manera un tanto borrosa y con zonas mal definidas, la película como futura totalidad. Que el rodaje de una película movilice a un equipo no cambia nada en este sentido: el centro de la creación en el cine siempre es un individuo.

En su autobiografía, Frank Capra, que trabajaba en el sistema de los estudios hollywoodienses, en el que un ejército de técnicos y de equipos especializados exime al director de un gran número de decisiones y responsabilidades, escribía: «Todos los directores [ ... ] se enfrentan al mismo problema: tienen que velar para que el trabajo de cada día esté en armonía con la película en su conjunto. Las escenas rodadas fuera de su contexto, aisladamente, tienen que adaptarse perfectamente al lugar que les está reservado en el mosaico de la película acabada, con sus matices exactos de ambiente, de suspense y con sus relaciones exactas de amor o de conflicto. Esta es, como se puede imaginar, la parte más importante y más difícil de la dirección, y la razón principal, en consecuencia, de que las películas sean

•• 140 ••

Por un «análisis de creación»

ante todo una cuestión de director».40 El problema, para el cineasta consiste en tomar cada día, en cada plano, **decisiones**

irremediables que no serán **validez** por la

película como totalidad, que todavía existe únicamente en su cabeza (pues el guión no es más que un flaco esqueleto sin carne), hasta mucho

más tarde, no malmente meses después.

También el pintor deposita sus pinceladas una a una, pero le basta con distanciarse un poco para ver el efecto de esta pincelada sobre el conjunto de la tela, que puede contemplar en su totalidad. El cineasta deposita sus pinceladas «a ciegas» y lo único que puede anticipar es su puesta en relación, el ritmo la armonía o

desarmonía. La cuestión del fragmento y el

conjunto está en el centro del acto de creación cinematográfica. Eisenstein la planteaba así: «El proceso creador se desarrolla como sigue: incluso antes de tener una visión íntima, el creador percibe confusamente una cierta Imagen en la que su tema se encarna emocionalmente. Lo que deberá hacer es traducir esta imagen en algunas representaciones de detalle que, combinadas, evoquen en el espíritu y los sentidos del espectador, del lector o del oyente, esta misma imagen que él había percibido al principio».41

El cineasta tiene en la cabeza una imagen global a la que dará cuerpo y realidad mediante las «representaciones de detalle» que son los planos. Se ve claramente lo que esta operación tiene que ver, y que no puede funcionar en lo

esencialmente por motivación y «pre-visión». La apuesta es que estos fragmentos ordenados de principio a fin acaben por recomponer un objeto (muy complejo) en el que el espectador encontrará la emoción primera que despertó el deseo de crear.

40. Frank Capra, *Hollywood Story*, Ramsay Poche cinéma, París, 1988. 41. Sergei Mikhailovich Eisenstein, *Le film: sa forme son sens*, Christian Bourgois, París, 1976.

•• 141 ••

La hipótesis del cine

ción, el deseo de una película. Pessoa lo dice de otra manera, pero la idea es la misma: en arte, «nuestras sensaciones tienen que expresarse de tal suerte que creen un objeto que se convierta

para los otros en una sensación».42 y las

decisiones parciales, que contribuirán a crear este objeto compuesto, son de naturalezas completamente heterogéneas: una elección de color y de tono de una determinada prenda de ropa actúa sobre la imagen mental final (la que el espectador se formará a lo largo de la película y la que se llevará consigo cuando se acabe la proyección) tanto como las elecciones más «lingüísticas» -que a menudo son las únicas de las que se ocupa la pedagogía-, como los diálogos o los movimientos de cámara. El equilibrio artístico, que da a la película su singularidad como obra, depende de mil factores, imposibles de controlar de manera estrictamente racional. Jean Renoir habla de ello, como siempre, con mucha sencillez y

agudeza: «Lo grave y difícil es que el equilibrio artístico es diferente para cada cual y, personalmente, nunca he podido convencerme de que este equilibrio tuviera que ser únicamente un equilibrio de la historia. Dedico mucho tiempo a restablecer el equilibrio en una película, pero no se me ocurre creer que sólo tenga que restablecerlo con elementos de "acción". Se puede restablecer el equilibrio con un objeto encima de la mesa, con un color si la película es en color, con una frase que puede no querer decir nada pero que tiene menos peso o más peso que la frase dicha justo antes.»45 Ya desde la fase de análisis de secuencias de películas se

puede sensibilizar a los alumnos con respecto al hecho de que los cineastas, en su gran mayoría,

42. Fernando Pessoa, *Fragments d'un voyage immobile*

Rivages Poche, París, 1991. '

43. Jean Renoir, *op. cit.* •• 142 ••

Por un «análisis de creación»

piensan su escena plano a plano, uno detrás de otro, sino que generalmente se esfuerzan en tener una Idea de conjunto que se traduce, por ejemplo, en la elección de los ejes principales. Muy pocas veces un cineasta avanza en su escena planteándose cada vez la elección del eje para cada plano. Esto resultaría demasiado caro en tiempo de rodaje, puesto que habría que cambiar para cada plano la posición de la cámara, la iluminación, el lugar de la percha, etc. Pero, y esto es lo más importante, de ser así el cineasta no podría ejercer ningún control sobre la manera en que el ensamblaje de estos planos actuaría después sobre el espectador, especialmente en términos de identificación con la escena. Todos los cineastas saben que según los ejes elegidos, con un guión estrictamente idéntico, el espectador se identificará más con un personaje u otro, o con una determinada actitud en la estructura psíquica que esta escena pone en juego (por ejemplo: agresor / agredido). Normalmente, el cineasta empieza planteándose la cuestión general de la futura percepción de la escena por parte del espectador: por ejemplo, ¿quiero que en esta escena el futuro espectador se identifique más con el agresor o con el agredido? ¿Quiero suscitar más bien suspense (mostrando en el fondo del plano al personaje que amenaza al héroe) o sorpresa (escogiendo otro eje en que el espectador, al igual que el protagonista, sea sorprendido por la entrada del agresor en campo)? Es sobre la base de esta elección de conjunto como va a empezar a elegir algunos principios, como pueden ser dos o tres ejes

fundamentales. Las elecciones de detalles, después, plano a plano, vendrán determinadas en parte por estos principios globales.

Uno de los peligros del *storyboard* y de la planificación demasiado temprana, en el contexto educativo, es que los alumnos se tomen a la buena de Dios la oportuni-

• 143 •

La hipótesis del cine

dad. de dibujar imágenes unas detrás de otras, sin que nadie les haya incitado a pensar un poco la totalidad de la escena y de sus efectos sobre el futuro espectador antes de lanzarse al plano a plano. No por haber alineado doce viñetas, como en un cómic, y por creer que así se ha visualizado la escena, se ha *pensado* la planificación. Si nos contentamos con enseñar a los alumnos a pensar «en detalles» sin plantearse la cuestión crucial en el cine de la relación peligrosa, difícil, a la vez muy abstracta y muy concreta, del conjunto y del detalle, tenemos muchas posibilidades de traicionar la realidad del acto de creación del cine. Una pedagogía bien pensada del fragmento significa una pedagogía de las relaciones del fragmento con la totalidad. Pero pensar esta relación no puede limitarse a analizar el momento en tanto que *sucesión de*

*planos* (los *raccords*): es indispensable, si uno

quiere no traicionar demasiado a su objeto, pensarla en tanto que operación mental en que la sucesión de los planos no es la primera cuestión que se plantea al creador. En la visión mental que el cineasta tiene de su película antes de hacerla, todavía no hay sucesión, sino sólo una especie de imagen de múltiples caras. Otra vez Nabokov, dice a propósito del novelista que se pone a trabajar: «Tiempo y secuencia no pueden

existir en la mente del autor porque ningún elemento temporal ni espacial habían gobernado la visión inicial. Si la mente estuviese construida con líneas opcionales y si un libro pudiera leerse de la misma manera que la mirada abarca un cuadro, es decir, sin preocuparse de ir laboriosamente de izquierda a derecha y sin el absurdo de los principios y los finales, ésta sería una forma ideal de apreciar una novela, porque así es como el autor la ha visto en el momento

de su concepción».<sup>44</sup>

44. Vladimir Nabokov, *op.cit.*, págs. 539-540.

• 144 •

Por un «análisis de creación»

Robert Bresson es sin duda uno de los cineastas que ha formulado con más agudeza este pensamiento del cine haciéndose como fragmentación que recompone una imagen inicial global que pertenece únicamente al cineasta; una imagen mental que no puede «mostrar» a nadie: «Hace falta mucha gente para hacer una película, pero sólo uno hace, deshace, rehace sus imágenes y sus sonidos, volviendo a cada instante a la impresión o a la sensación inicial, incomprensible para los demás, que los hizo nacer».<sup>45</sup>

### La toma de decisión

Hay un tiempo de creación propio del cine, determinado por una economía que dicta las condiciones de la toma de decisión, en el centro mismo del acto de creación. El análisis dispone de un tiempo libre y fluctuante con respecto a un objeto finito y estabilizado. Desde el momento en que la película existe, y que se dispone de ella, uno se puede pasar toda una tarde

analizando un plano de *Un día de campo* (*Une partie de campagne*), y años analizando la película entera, si se ha elegido como objeto de estudio universitario. El analista (o el simple aficionado) tiene el privilegio legítimo de tomarse todo el tiempo que considere oportuno para abordar una película. Lo importante es no confundir Los resultados de este análisis -todas las coherencias lógicas y estéticas que permite sacar a la luz- con lo que presidió las tomas de decisión de Jean Renoir, atrapado por la lluvia en el decorado, con una fecha Limite marcada por el rodaje de la siguiente película, cuyo inicio ya estaba programado y a causa del cual acabó abandonando la primera. También en este as-

45. Robert Bresson, *op.cit.* pág. 92 .