

# **CINEMA COMPARAT/IVE CINEMA**



VOLUMEN II · Nº 5 · 2014

**Editor:** Gonzalo de Lucas (Universitat Pompeu Fabra).

**Editores adjuntos (Associate Editor):** Núria Bou (Universitat Pompeu Fabra), Xavier Pérez (Universitat Pompeu Fabra).

**Co-editora invitada del quinto número (Fifth Issue Guest Co-Editor):** Núria Aidelman (Universitat Pompeu Fabra).

**Comité científico (Advisory Board):** Dudley Andrew (Yale University, Estados Unidos), Jordi Balló (Universitat Pompeu Fabra, España), Raymond Bellour (Université Sorbonne-Paris III, Francia), Nicole Brenez (Université Paris 1-Panthéon-Sorbonne, Francia), Maeve Connolly (Dun Laoghaire Institut of Art, Design and Technology, Irlanda), Thomas Elsaesser (University of Amsterdam, Países Bajos), Gino Frezza (Università de Salerno, Italia), Chris Fujiwara (Edinburgh International Film Festival, Reino Unido), Jane Gaines (Columbia University, Estados Unidos), Haden Guest (Harvard University, Estados Unidos), Tom Gunning (University of Chicago, Estados Unidos), John MacKay (Yale University, Estados Unidos), Adrian Martin (Monash University, Australia), Cezar Miglitorin (Universidade Federal Fluminense, Brasil), Meaghan Morris (University of Sidney, Australia y Lignan University, Hong Kong), Gilberto Perez (Sarah Lawrence College, Estados Unidos), Àngel Quintana (Universitat de Girona, España), Joan Ramon Resina (Stanford University, Estados Unidos), Eduardo A.Russo (Universidad Nacional de La Plata, Argentina), Yuri Tsivian (University of Chicago, Estados Unidos), Vicente Sánchez Biosca (Universitat de València, España), Jenaro Talens (Université de Genève, Suiza y Universitat de València, España), Michael Witt (Roehampton University, Reino Unido).

**Comité de redacción (Editorial Team):** Francisco Javier Benavente (Universitat Pompeu Fabra), Alejandro Montiel (Universitat de València), Raffaele Pinto (Universitat de Barcelona), Ivan Pintor (Universitat Pompeu Fabra), Glòria Salvadó (Universitat Pompeu Fabra).

**Editores asistentes (Editorial Assistants):** Margarida Carnicé (Universitat Pompeu Fabra), Ana Aitana Fernández Moreno (Universitat Pompeu Fabra).

**Colaboradores (Contributors):** Núria Aidelman, Alain Bergala, Marga Carnicé, Laia Colell, José Luis Guerin, Carles Guerra, Gonzalo de Lucas, Carlos Muguero, Endika Rey, Carolina Sourdis, Jonás Trueba.

**Traductores (Translators):** Marga Carnicé, Albert Elduque, Alasdair Gillon, Alex Reynolds, Alejandra Rosenberg, Carolina Sourdis, Milena Suárez, Francisco Valente.

**Diseño y maquetación (Original design and layout):** Gerard Garcia Marginedas, Pau Masaló, Marta Verheyen.

**Agradecimientos (Special Thanks):** Alain Bergala, José Luis Guerin, Alexandra Jordana, Pau Masaló.

**Gestor (Manager):** Aitor Martos.

**Edición (Publisher):** Colectivo de Investigación Estética de los Medios Audiovisuales (CINEMA), Universitat Pompeu Fabra (UPF). Este número se ha financiado con el soporte del Departamento de Comunicación de la Universitat Pompeu Fabra.

**Lugar de edición (Place of publication):** Universitat Pompeu Fabra. Departamento de Comunicación. Campus de la Comunicación – Poblenou. Roc Boronat, 138 08018, Barcelona (España).

**Dirección electrónica (E-mail):** [comparativecinema@upf.edu](mailto:comparativecinema@upf.edu).

**Página Web (Website):** [www.upf.edu/comparativecinema](http://www.upf.edu/comparativecinema)

*Cinema Comparative Cinema*, Volúmen 2, Nº 5, «Pedagogías de la creación», Barcelona, 2014.

**Depósito Legal:** B.29702-2012.

**ISSN:** 2014-8933.

Algunos derechos reservados. Publicado por la Universitat Pompeu Fabra y el Observatori del Cinema Europeu Contemporani bajo licencia Creative Commons (Reconocimiento – NoComercial – Compartirigual 3.0 Unported).



Fotografía de portada: *Al azar de Baltazar (Au hazard Balthazar)*, Robert Bresson, 1966

# Presentación

---

*Cinema Comparatlive Cinema* es una publicación semestral fundada en Barcelona en 2012. Editada por el Colectivo de Investigación Estética de los Medios Audiovisuales (CINEMA) de la Universitat Pompeu Fabra (UPF), abarca como objeto de estudio el cine comparado y la recepción y la interpretación cinematográfica en los diferentes contextos sociales y políticos. Los artículos de cada número investigan las relaciones conceptuales y formales entre las películas, los procesos materiales y las prácticas de producción y de exhibición, o la historia de las ideas y de la crítica cinematográfica.

*Cinema Comparatlive Cinema* se propone cubrir un área original de investigación, desarrollando y estableciendo una serie de metodologías de estudio comparativo del cine. Con este fin, también explora la relación entre el cine y las tradiciones de la literatura comparada, o con otras artes contemporáneas como la pintura, la fotografía, la música o la danza y los medios de comunicación audiovisual.

*Cinema Comparatlive Cinema* se edita en tres versiones: catalán, español e inglés. La revista es semestral y los números se publican en verano y en invierno. Los artículos incluidos en la misma serán originales en un porcentaje no menor al 50%, y al menos el 50% de los textos editados procederán de autores externos a la entidad editora. La publicación emplea controles internos y evaluadores externos en su sistema de arbitraje de pares ciegos (*peer review*).

Por último, y de forma complementaria a cada número, en la web de la revista se publican con regularidad materiales documentales y textos que facilitan y enriquecen el estudio de los temas abordados en cada volumen, estableciendo vínculos entre los proyectos de investigación y los temas monográficos a lo largo de su proceso.

*Cinema Comparatlive Cinema* is a biannual publication founded in 2012. It is edited by Colectivo de Investigación Estética de los Medios Audiovisuales (CINEMA) at the Universitat Pompeu Fabra (UPF), and focuses on comparative cinema and the reception and interpretation of film in different social and political contexts. Each issue investigates the conceptual and formal relationships between films, material processes and production and exhibition practices, the history of ideas and film criticism.

*Cinema Comparatlive Cinema* addresses an original area of research, developing a series of methodologies for a comparative study of cinema. With this aim, it also explores the relationship between cinema and comparative literature as well as other contemporary arts such as painting, photography, music or dance, and audio-visual media.

*Cinema Comparatlive Cinema* is published in three languages: Catalan, Spanish and English. The journal is biannual and the numbers are published in summer and winter. At least half of the articles included in the journal are original texts, of which at least 50% are written by authors external to the publishing organisation. The journal is peer-reviewed and uses internal and external evaluation committees.

Finally, each issue of the journal is complemented by documentary materials and texts published online, which facilitate and enrich the topics studied in each volume, thus establishing links between longer research projects and monographic focuses throughout this process.



# Sumario

---

*Pedagogías de la creación* por Gonzalo de Lucas / 7

## DOCUMENTOS

*La predisposición para un encuentro: eso es el cine* extractos de Henri Langlois, Jean-Louis Comolli, Nicolás Ray / 9

## FILMS EN DISCUSIÓN. ENTREVISTAS

*Compartir los gestos de creación* por Alain Bergala / 12

*Cineasta espectador, espectador cineasta. Reflexiones de José Luis Guerin acerca de su experiencia como profesor* por Carolina Sourdis / 18

## ARTÍCULOS

*Elogio del amor. Cine en curso* por Núria Aidelman, Laia Colell / 24

*La hipótesis resuelta* por Jonás Trueba / 31

*Filmar desde la emoción, mostrar el pensamiento. El montaje de fragmentos de películas para el proceso creativo* por Gonzalo de Lucas / 36

*La transmisión del secreto. Mikhail Romm en el VGIK* por Carlos Muguero / 41

*La militancia biopolítica de Joaquín Jordá* por Carles Guerra / 50

## RESEÑAS

VV.AA. *Poéticas del gesto en el cine europeo contemporáneo* por Marga Carnicé Mur / 56

Jacques Aumont. *Materia de imágenes, redux* por Endika Rey / 58



## Editorial. *Pedagogías de la creación*

---

Gonzalo de Lucas

### I

Susan Ray: «Creo que a Nick le encantaba ser profesor, especialmente en esa época. La enseñanza le proporcionaba un laboratorio en el cual podía indagar en su oficio y en sus prójimos. Ser profesor le ayudaba a clarificar sus pensamientos y a esbozar algunas conclusiones. Ser profesor le permitía guiar y criar a gente joven como él mismo había sido guiado y educado y había echado de menos haber sido guiado y educado. Nick se entregó por completo a sus alumnos de la misma manera que la mayoría de ellos también se entregó a él. Creo que sentía una paz nueva en aquellos momentos. Aquellos momentos tenían la ternura de una planta de semillero justo antes de la primera helada» (RAY, 1994: 39).

### II

Una actividad importante entre muchos cineastas es la enseñanza en escuelas de cine, universidades y otros espacios formativos, con frecuencia vinculada al acompañamiento de procesos creativos. Sin embargo, salvo algunos libros que han dejado testimonio de las clases, por ejemplo, de Nicholas Ray, Jean-Luc Godard, Jerry Lewis, Sergei Eisenstein o Raúl Ruiz, estas acciones están mucho menos documentadas de lo que sería deseable.

El presente número se organiza mediante tres partes en diálogo. Las dos primeras reúnen algunas reflexiones sobre experiencias y metodologías de la transmisión del ver y el filmar. Desde las escuelas de primaria hasta las universidades todas tienen en común la aproximación comparativa a las formas de cine mediante los visionados de fragmentos proyectados en clase, y la capacidad de generar entre los estudiantes experiencias estéticas –de espectador y cineasta–, evitando los riesgos del academicismo y haciendo del cine una historia viva y vivida.

En las dos conversaciones iniciales, José Luis Guerin y Alain Bergala exponen, a partir de algunas de sus prácticas formativas, el modo en que articulan el visionado como experiencia de la creación, y los constantes diálogos entre ser espectador cineasta y cineasta espectador. En la segunda parte, se desarrolla el modo en que se plantean estas y otras cuestiones en *Cine en curso*, programa de pedagogía del cine en escuelas e institutos. En la tercera y última parte, se suma el estudio de los casos específicos de dos cineastas, Mikhail Romm –y su docencia en el VGIK– y Joaquín Jordá, quienes generaron filiaciones o prácticas colaborativas en contextos políticos diferentes. •

---

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- RAY, Nicholas (1994). *Por primera o última vez*.  
*Nicholas Ray haciendo cine*. RAY, Susan (ed.). Gijón.  
 Fundación de Cultura del Ayuntamiento de Oviedo.





# La predisposición para un encuentro: eso es el cine<sup>1</sup>

## The Goodwill for a Meeting: That's Cinema

Extractos de Henri Langlois / Jean-Louis Comolli / Nicholas Ray

### *Henri Langlois*

El cine mudo es la imagen. ¿Qué es la imagen? La imagen es un diamante. Hemos aprendido a pulirlo, a cortarlo, a darle valor, pero sigue siendo una materia homogénea. El cine hablado es una materia nueva. Es cerámica. ¿Cómo amalgamar las dos cosas?

[...]

En mis clases, me he permitido el lujo de quitar el sonido de algunos filmes. Si quitamos el sonido de *M, el vampiro de Düsseldorf* (*M*, Fritz Lang, 1931), la imagen se hace plana; cuando lo volvemos a poner, adquiere su volumen. Esto demuestra que *M, el vampiro de Düsseldorf* es un auténtico film hablado. *El malvado Zaroff* (*The Most Dangerous Game*, Ernest B. Schoedsack y Irving Pichel, 1932) sin sonido revela lo que oculta. Vemos personas que mueven los labios, pero sus ojos y sus rostros no expresan nada. Podemos decir que hay personas que hablan, ¿pero para decir qué? Hacen ver que hablan, imitan a personas que están hablando. Haciendo estas pruebas me he dado cuenta que, sin la palabra, Gabin se apaga. ¿Por qué? Porque para dar la impresión de ser natural, y debido a que el acento se pone en los diálogos, cae en el naturalismo. Es una constatación sorprendente teniendo en cuenta que, a pesar de todo, Gabin ha supuesto la revolución del cine hablado.

Hay un único hombre, sólo uno, que ha conseguido hacer del cine hablado un todo homogéneo. Y está muerto. Vigo. Cogió el sonido, la imagen, la música, el diálogo y los fusionó –y digo fusionar y no mezclar–. Resultado: *L'Atalante* (1934). Mirando esta película, podemos descubrir por qué el cine muere de una enfermedad terrible: el naturalismo. Por naturalismo entiendo «la copia servil de la realidad». Si hay un film que parece naturalista es precisamente *L'Atalante*, pero sólo lo es en apariencia. En realidad, es un vitral. La realidad cinematográfica es tan diferente del naturalismo como los vitrales respecto al vidrio de colores. Vigo ha recreado la vida, no la ha imitado. Pero murió demasiado temprano y se llevó con él el secreto. *L'Atalante*, como los vitrales del año mil, contiene la solución del enigma.

[...]

El cine es un medio que permite llegar al conocimiento a la manera de Santo Tomás, tocando. Se puede leer todo lo que se quiera sobre el amor, pero si no se ha hecho el amor se hará una idea del amor completamente falsa.

Con motivo de la exposición Méliès que hice en el Museo de Artes Decorativas, la mujer de un cineasta ruso me hizo el mejor elogio posible: «Usted hace entrar a la gente en un libro que no lo es. Ha recreado un ambiente que

1. Jean-Luc Godard en: BACHMAN, Gideon (1984). *The Carrots Are Cooked: A Conversation with Jean-Luc Godard*. *Film Quarterly*, vol. 27, nº 3, p.132. Traducción al castellano en: AIDELMAN, Núria y DE LUCAS,

Gonzalo (eds., 2010). *Jean-Luc Godard. Pensar entre imágenes. Conversaciones, entrevistas, presentaciones y otros fragmentos*. Barcelona: Intermedio, p. 201.

les permite, sumergiéndose, llegar a entenderlo todo por una especie de ósmosis».

Me gustaría que el Museo del cine respondiera a este mismo principio. No creo en la educación bajo la forma de lo que habitualmente se denomina «la educación». La verdadera educación es la ósmosis. El latín, las matemáticas, etc. son útiles para la vida como gimnasia mental, pero el arte es una materia que no se puede enseñar: se aprende por ósmosis.

Todos los juegos infantiles de los esquimales preparan para la vida. El niño juega, pero en realidad se está preparando para la pesca y la caza. Imitando al padre, poco a poco, mientras juega, aprende. Es lo contrario de una educación universitaria. Queramos o no, existe una educación de clase. Un tipo cuyo padre tiene en casa una biblioteca considerable o que frecuenta un ambiente artístico, incluso si rechaza todo aquello que lo ha formado, se ha enriquecido. Tiene muchos más conocimientos que un pobre chico que debe aprenderlo todo en la escuela.

Dumas ha hecho más por la Historia que todos los profesores.

Desde hace muchos años, todas las exposiciones se basan en el sistema estúpido de educación explicativa porque a la gente le gusta aprender lo que tiene que pensar. Pero el arte no se explica, se siente. Si queremos que haya un vínculo entre el arte y la persona, hay que recrear un cordón umbilical. [1]

### *Jean-Louis Comolli*

¿Lo que se afirmó bajo el nombre de “cine” propone otra lógica que la del espectáculo a cualquier precio, una lógica no del rechazo de toda dimensión espectacular sino de su control riguroso mediante

una puesta en escena, un sistema de escritura que esconde para hacer ver mejor y no muestra más para “llenar los ojos”? Suponer que el cine es un “arte” significa precisamente eso. Un lugar activo para el espectador. El gesto cinematográfico no pretende solamente ponerse a tono con su tiempo, sino dar cuenta de él, aportar las claves más que conducir la corta embriaguez euforizante que quiere “hacer olvidar” las alienaciones comunes. En ese debate tan viejo como el mismo cine, ¿cuál sería, cuál debiera ser, el lugar de una escuela de cine?

¿Renunciar al cine? ¿Relativizarlo? La pregunta queda formulada. Ya desde la primera insignia (IDHEC, Instituto de altos estudios cinematográficos) a la segunda (La Fémis, Fundación Europea de Profesiones de la Imagen y del Sonido),<sup>2</sup> lo que desaparece es la palabra “cine”. ¿Qué pena! La enseñanza de profesiones técnicas nunca colmó a nadie, comenzando por los mismos técnicos, generalmente deseosos de hacer obra artística o de colaborar en ella y de que las cuestiones de sentido, pertinencia, historicidad, ejemplaridad, sean importantes, mucho más allá de la cuestión del “oficio” a alcanzar o a transmitir. ¿Oficio? ¿Para qué? ¿Para quién? ¿Con quién? ¿Contra quién? El profesionalismo no es una moral, menos aún un motivo de vida. En cuanto a los técnicos, no son robots. Dotados de una cabeza para pensar y de un cuerpo para sentir, aman y se apasionan. Nada los hará renunciar a la dimensión estética del cine para contentarse con una maestría tecnológica del que ven, mejor que nadie, la inanidad final. Una vez superada la excitación, se abre camino una terrible ausencia de pensamiento.

Aprender empieza por experimentar, en el difícil ejercicio de la práctica artística (escribir un filme, poner en escena, construir, montar) con sus zonas de sombra y dudas, la validez de los datos teóricos e históricos que, sin esta confrontación a la práctica, serían letra muerta. Sea cual sea su bagaje, ningún aprendiz de cineasta queda apartado del

2. El Institut des hautes études cinématographiques (IDHEC) fue fundado en 1943 y reestructurado para dar paso, en 1986,

a la Fondation européenne des métiers de l'image et du son (La Fémis)

cine tal como ha sido elaborado hasta él. Verificarlo en la práctica es descubrir su relación con una u otra familia cinematográfica, es también comprender que filmar no tiene –verdaderamente– nada de inocente. ¿No es el marco escolar, preservado de chantajes y de rentabilidad inmediata, donde un aprendizaje puede centrarse sobre lo que importa: el lugar del sujeto –el estudiante, el técnico, el formador, el artista–, en la producción de sentido, ese sentido de una obra que va a confrontarse con la sociedad, a arriesgarse en el mundo? [2]

### *Nicholas Ray*

Las filmotecas, esos archivos por todo el mundo, son los sitios a los que vosotros, como cinéfilos, como estudiantes serios, como participantes en el arte de la cinematografía, podéis ir para ligaros a unas películas, para rechazar o revelaros contra otras, o para contradecir este proceso. Gracias a las filmotecas y a los archivos, se conservan películas a las que os sentís unidos y así podéis aprovechar las oportunidades que os ofrecen para vuestro propio crecimiento artístico.

[...]

Me gustaría ayudar a crear un nuevo concepto de cine como algo vivo, que respire, para poder ver las moléculas del pensamiento, de la emoción

y de la experiencia funcionando todo el tiempo, en un tipo de desorden maravilloso que permita al público participar en la creación de su propio orden y diseñar sus propias conclusiones a partir de la vivido. Esto es a lo que creo que todos debemos llegar.

[...]

Sueño con el día en el que pueda saber con certeza que hay alguien que hace cine en cada familia, en el que las formas de comunicación no estén limitadas por la palabra o la página, en el que cada muchacho tenga la oportunidad de darle una expresión completa a algo suyo. ¡Cuánto más rico sería el vecindario, la manzana! Debemos equiparnos y rodearnos de los materiales que exige esa actividad creativa.

[...]

Soy muy feliz dando clase. Me encanta observar el proceso de descubrimiento en otras personas, y cuando me sucede a mí, siento que he recibido un fantástico regalo. Y quiero hacer películas, desesperadamente. Pero no cualquier película. No quiero hacer una película que parezca pintura salpicada contra la pared de un granero. [3] •

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] Extracto de «*Entretien avec Henri Langlois*», por Rui Nogueira, entrevista realizada en 1972, publicada originalmente en *Sight and Sound* (otoño de 1972) y, en versión francesa, en la revista *Zoom* (nº25, junio-julio de 1974). Extraída de: LANGLOIS, Henri (1986). *Henri Langlois. Trois cent ans de cinéma. Écrits*. París. Cahiers du cinéma, Cinémathèque Française, FEMIS, pp. 96-99.
- [2] Extracto de «¿La Fémis debe ser la escuela del conformismo?», publicado en *Libération*, 31 de mayo de 1996. Recopilado en: COMOLLI, Jean-Louis

- (2004). *Voir et pouvoir. L'innocence perdue : cinéma, télévision, fiction, documentaire*. París: Verdier, pp. 347-350. Traducción castellana en: COMOLLI, Jean-Louis (2007). *Ver y poder. La inocencia perdida: cine, televisión, ficción, documental*. Buenos Aires. Aurelia Rivera: Nueva Librería, pp. 338-339.
- [3] RAY, Nicholas (1994). *Por primera o última vez. Nicholas Ray haciendo cine*. RAY, Susan (ed.). Gijón. Fundación de Cultura del Ayuntamiento de Oviedo, pp. 262-67.

# Compartir los gestos de creación

## Sharing the Gestures of the Creative Process

---

Alain Bergala

Reflexiones recogidas por Núria Aidelman

### RESUMEN

El texto plantea cuestiones clave para desarrollar un análisis de la creación en diferentes ámbitos formativos. Fundamenta esta aproximación en la empatía con el proceso de creación del cineasta, el visionado comparativo de fragmentos, y rehuyendo la descomposición académica o escolar de la película. Desde la experiencia, el autor expone algunos de los elementos metodológicos que ha desarrollado para la formación de docentes y como profesor de La Fémis. Para que los primeros puedan transmitir el cine desde el corazón de la creación cinematográfica considera fundamental el pasaje por la práctica. En el caso de las escuelas de cine y sus estudiantes, es imprescindible que éstos puedan plantearse cuestiones cinematográficas a través del visionado comparativo de películas diversas, el relato directo y profundizado de los cineastas, y el análisis de sus propias prácticas. Finaliza exponiendo el riesgo academicista de las escuelas de cine frente a la experiencia de la creación.

### PALABRAS CLAVE

Pedagogía, transmisión, creación, fragmentos de películas, escuela de cine, método comparativo, análisis cinematográfico, formación profesorado.

### ABSTRACT

The article considers key issues in order to develop an analysis of creation in different formative fields. It bases the approach on empathy with the creative process of the filmmaker, the comparative viewing of excerpts, and rejection of the scholarly and academic deconstruction of films for analysis. Based on experience, the author presents some of the methodologies that he has developed for the training of teachers and as professor at La Fémis. For those teachers to transmit cinema from the heart of the cinematographic creative process, he considers it fundamental that they experience practice. In the case of the cinema school and its students, it is essential that they are able to consider cinematographic issues through the comparative viewing of a range of films, the first-hand and in-depth accounts of filmmakers and the analysis of their own practices. The author ends by outlining the risks posed by academicism in cinema schools as opposed to the experience of artistic creation.

### KEYWORDS

Pedagogy, transmission, creative process, film excerpts, cinema school, comparative method, cinematographic analysis, teacher training.

## La transmisión de la creación

Para transmitir cuestiones de cine hay que estar en el corazón de esas cuestiones; si no nos planteamos las preguntas desde la perspectiva de la creación, hacemos un trabajo meramente formal, parcial y sin consecuencias. Hablar de cómo se utiliza la escala de planos no vale la pena ni sirve de nada, pero es cómodo. En cambio, aproximarse al cine situándose en el corazón de la creación requiere pedagogos osados, que estén dispuestos a hacerlo, que no tengan miedo. Hay que darles confianza y posibilitarles que comprendan determinadas cuestiones por ellos mismos, desde la experiencia. Nos puede parecer evidente, pero hay muy pocos referentes en la transmisión de la creación, incluso en el ámbito de las Bellas Artes.

Cuando en la época de Jack Lang<sup>1</sup> impartía formaciones para profesores, el primer día les daba una cámara y una regla del juego. Se quedaban completamente desconcertados. Por ejemplo, les proponía un ejercicio de rodar-montar en dos horas, y después veíamos Mekas u otros filmes rodados de este modo. Se producía un verdadero encuentro. No sirve de nada que les explique la teoría de la pedagogía; en cambio, hacer una práctica, por pequeña que sea, lo cambia todo. Si se les encarga que durante una tarde salgan y rueden tres planos, entienden mil cosas sobre el cine. En pedagogía siempre se tendría que empezar por ahí: proponiendo a los maestros y profesores que hagan experiencia de la creación.

1. Entre 2000 y 2003 Alain Bergala fue consejero sobre cine para el "Plan de cinco años para el desarrollo de las artes y de la cultura en la escuela", impulsado por Jack Lang, por entonces Ministro de Cultura, junto con Catherine Tasca, Ministra de Educación.

2. «Pour aimer un tableau, il faut être un peintre en puissance, sinon on ne peut pas l'aimer; et en réalité, pour aimer un film, il faut être un cinéaste en puissance; il faut se dire: mais moi, j'aurais fait comme ci, j'aurais fait comme ça; il faut soi-même faire des films, peut-être seulement dans son imagination, mais il faut les faire, sinon, on n'est pas digne d'aller au cinéma» (RENOIR, 1979: 27).

## Compartir los gestos de creación

La película no es puramente enunciación; es fundamental la relación del cineasta con sus personajes, con su historia. Para mostrarlo, es suficiente con elegir muy buenos ejemplos. Si tomamos *Un verano con Mónica* (*Sommaren med Monika*, Ingmar Bergman, 1953), por ejemplo, no es muy difícil ver que hay escenas en las que lo que está en juego no es la relación entre los personajes, sino el modo en que Bergman se relaciona con ellos. La elección de fragmentos es decisiva.

Pero habitualmente nadie les descubre esto a los docentes, ni a los alumnos... En Francia especialmente, debido a nuestra tradición, se analizan las películas como un objeto cerrado, nos tranquilizamos diciendo que hacemos análisis objetivos. A muchos les incomoda que yo diga que es posible hacer un análisis de la creación. Siempre les cito la frase genial de Renoir afirmando que para amar el cine hay que hacerlo, incluso si es mentalmente, imaginando la película<sup>2</sup>. También a Nabokov cuando dice a sus estudiantes que no les ha enseñado literatura durante un año para que hablen de los personajes ni para que se identifiquen con ellos; les he enseñado literatura para que participen de la emoción de aquel que ha escrito el libro<sup>3</sup>.

En lo que se refiere a este planteamiento, no tengo muchos discípulos... A los universitarios

3. «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 las 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 satisfacción 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» (NABOKOV, 1997: 542).

les irrita porque pone en duda todas sus certezas, que son certezas de saber académico. Pero existen otros tipos de saber a los que se accede por otros caminos. Hay muchos elementos objetivos en el pensamiento y en el modo de creación de un cineasta: en ciertos planos y secuencias podemos analizar elecciones y decisiones que dan testimonio del proceso, de cómo se ha llegado a filmar o montar de ese modo. Es lo que hace Godard en la secuencia de los cuadros de *Pasión* (*Passion*, 1982), que evoco a menudo: parte de los cuadros y muestra cómo los encara, uno tras otro. En el filme tenemos las huellas del proceso de Godard, lo vemos.

El mejor método para aproximarse a la creación es a través de fragmentos muy buenos y bien seleccionados. Detenerse en ellos, profundizar y compararlos. Pero la academia siente horror ante este tipo de especulación que, bien planteada, es una prueba de inteligencia, de empatía.

En lugar de decir “la secuencia es esto, vamos a mostrar la estructura”, podemos intentar comprender cómo se ha llegado a esta secuencia; será un proceso fascinante, una experiencia constructiva y a la vez, una fuente de placer. La especulación fundada en el análisis de los elementos de la secuencia vivifica la relación con la película. El placer del espectador o del analista no sólo consiste en recibir la obra, sino también en empatizar con los procesos y elecciones por los que se ha llegado a la película que vemos, en percibir las emociones del cineasta. Ciertos filmes, muy bien hechos y que puedo considerar genialmente filmados, no dejan lugar ni generan ninguna empatía hacia el gesto que los ha creado. Para mí, una parte muy importante del placer de espectador proviene de la posibilidad de empatizar con aquél que ha hecho la película, con sus dudas, sus temores, con su proceso de trabajo. Esta aproximación multiplica. Y no tiene nada que ver con el delirio interpretativo, al contrario, se trata de partir de la película tal y como es.

Una forma de desarrollar este tipo de análisis consiste en poner en relación fragmentos de filmes en los que se da una situación común y observar que las elecciones y los procesos de creación no son iguales. Por ejemplo, si tomamos la secuencia del billar de *Tiempos de amor, juventud y libertad* (*Three times*, Hou Hsiao-hsien, 2005) y la de la mesa de ping-pong en *Match Point* (Woody Allen, 2005) vemos que el gesto es completamente diferente, hay otro pensamiento del cine. Comprendemos por comparación. Si vemos una única forma, nos parece que sólo se puede hacer así; difícilmente podemos situarnos en el lugar del creador que ha tenido que encontrar cómo filmarlo, que ha recorrido el camino hasta hacer que el filme sea como es. Si comparamos, vemos cómo cada cineasta ha encontrado su *cómo* filmar.

Podemos trabajar la comparación entre escenas con motivos comunes en películas y cineastas diferentes, o comparar secuencias del mismo cineasta. En este caso a veces podemos descubrir que hay una pulsión que mueve a ese cineasta independientemente de los motivos o temas que filma. Por ejemplo, en sus primeros filmes, Hou Hsiao-hsien siempre está lejos, desplazado, en el mal lugar, con un punto de vista raro. Después de que él mismo explicara a Olivier Assayas que de pequeño miraba el mundo desde un árbol, que estaba muy lejos, lo entendemos, comprendemos por qué filma así. Una frase nos permite descubrir orígenes, ver cuáles son las matrices de creación que se desarrollan a lo largo de varias películas.

### El sentido y lo sensible

Creo que no hay que separar el sentido y lo sensible. Hacerlo implica traicionar y violentar la película, reducirla. Para hablar del sentido siempre tenemos que partir de lo sensible. Si establecemos dicotomías, matamos el objeto. Se trata de poder describir algo que pertenece al mismo tiempo al ámbito del sentido y a lo sensible. No hay que partir jamás del sentido, pero tampoco establecer niveles diferentes. Cuanto más mezclados están

todos los niveles en el análisis, más rico es: el sentido, lo sensible, el gesto de creación. No es fácil y los profesores temen no estar capacitados.

### **El arte no se puede encontrar descomponiéndolo**

La única manera de aproximarse al arte es tomar una obra o un fragmento en el que esté todo, con todas las contradicciones. Continúo pensando que el acercamiento al arte tiene que ser un encuentro. Y que el arte no se puede encontrar descomponiendo. Como si visitáramos el Louvre y dijéramos: hoy veremos sólo el azul, o sólo los marcos. Estamos delante de un cuadro con todo lo que eso moviliza. Hay que dejar el discurso para después.

Nunca he creído ni creeré nunca en el aprendizaje a través de la descomposición analítica. Pero es una práctica muy generalizada. El profesor llega a clase y explica la escala de planos, pero la escala de planos no es un pensamiento del plano: es lo contrario de un pensamiento del plano.

La idea de que el cine se descompone es falsa, hija del miedo. Se ha impuesto porque tranquiliza a todo el mundo, incluidas las instituciones. Descomponer para comprender parece razonable, es cómodo. Pero es simplemente falso. En la vida no aprendemos nada de esta manera. Todo lo aprendemos al mismo tiempo, mezclado, confundido, en bloque. Es mucho más complejo, pero también fascinante.

### **Ver cine en una escuela de cine**

Existe la idea perezosa y anticuada de creer que en una escuela de cine “hacer” es suficiente. Y precisamente una cuestión fundamental en todas las escuelas es que demasiado a menudo los estudiantes sólo tienen en cuenta sus ideas, su propio genio, piensan que se bastan a sí mismos y que no necesitan ver películas de otros cineastas. Ese es mi combate en La Fémis: decirles que si

sólo cuentan con sus ideas y con lo que ya saben, se asfixiarán y los suyos serán filmes menores. Si sólo cuentan con sus propias fuerzas, no serán buenos cineastas. Poco a poco, esta idea –casi diría este combate– acaba arraigando, y los alumnos acaban descubriendo que el cine de antes y el cine diferente de hoy pueden ayudarles a pensar su cine.

El programa de La Fémis es tan apretado, la formación es tan intensa, que no tienen tiempo: van menos al cine que los estudiantes “normales”... Por eso hay que llevarles el cine a la escuela. Además de los fragmentos y filmes convocados por los cineastas-profesores, el visionado se desarrolla de otras maneras.

En primer lugar, invitando a cineastas. Hace poco vinieron los hermanos Dardenne y en su reflexión se mostraron como los grandes cineastas que son. Durante dos días vimos fragmentos de sus películas, hablamos de cómo trabajan; entonces los alumnos comprenden. El contacto directo con un cineasta que explica verdaderamente su trabajo es algo precioso. Intentamos organizar jornadas de dos días y, cuando no es posible por los calendarios de los cineastas, encuentros breves de dos o tres horas; siempre es revelador.

Por otro lado, doy un curso para los estudiantes de primer y segundo año. Elijo un tema y a partir de ahí trabajo con muchos fragmentos y algunos filmes en integralidad. Los análisis se articulan en torno a la relación entre fragmentos. El método comparativo sigue siendo el mejor para pensar, para darles ideas y deseos.

Este año trabajamos “el plano”. Todos harán planos, pero es necesario ver cine para llegar a tener un pensamiento del plano. Empecé por algo muy sencillo, tomando el episodio 4A de las *Histoire(s) du cinéma* (Jean-Luc Godard, 1998) sobre el que tengo una teoría: en los primeros diez minutos hay una tipología de todos los planos posibles. Les permite ver y pensar.

También vimos el primer episodio de *Tiempos de amor, juventud y libertad* y *La señorita*

*Oyu* (*Oyú-sama*, Kenji Mizoguchi, 1951) en integralidad. Después del visionado del filme hago un trabajo muy preciso sobre fragmentos y planos concretos. Este año he descubierto algo que funciona y de lo que tendría que haberme dado cuenta hace mucho. Una vez acaba el visionado, dejo quince minutos para que cada uno piense; después tienen cosas que decir.

Finalmente, cada mes invitamos a un cineasta a elegir una película entre una lista que propongo a los alumnos; viene a presentarla y a dialogar en torno a ella.

### Acompañar el proceso de creación

En La Fémis, trabajamos a partir del análisis comparativo también con sus ejercicios. Señalo las cuestiones claves para un cineasta, las verdaderas cuestiones de cine y vemos cómo las han resuelto ellos. Es una forma indirecta de análisis de filmes. En la última ocasión se trataba de cómo filmar un cuerpo que se pone a bailar, o que se desnuda. Era un ejercicio de puesta en escena que partía del guión de una secuencia de *Blow-Up* (Michelangelo Antonioni, 1966). Extrayendo las cuestiones de cine aplicamos el método comparativo. Funciona porque ven quién está pensando el cine y con el cine.

En el proceso de creación propiamente los alumnos de La Fémis están muy acompañados por los cineastas-profesores de cada especialidad. En los rodajes de primer y segundo año siempre están allí los profesores de todos los cursos. Hay un doble equipo, el de los alumnos y el de los cineastas-profesores. Que estén ahí no necesariamente significa que intervengan, pero los estudiantes tienen la posibilidad de recurrir a ellos, con el peligro que eso comporta. Un guionista profesional puede correr el riesgo de conducir al conformismo, de hacerlos caer en las normas del guión; y lo mismo ocurre en todos los ámbitos. En una escuela de cine, las “normas” y lo “profesional” son una amenaza. A menudo pregunto a los alumnos por qué su filme es tan plano, o por qué las mezclas son de una determinada manera; casi siempre responden “porque lo queremos hacer bien”. Ahí está el peligro: todo el mundo quiere “hacerlo bien”, todos quieren “ser buenos”. El cineasta puede pedir una imagen pobre, pero el director de fotografía se resiste. El peligro permanente es el academicismo. La creación es otra cosa. •

---

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RENOIR, Jean (1979). *Jean Renoir. Entretiens et propos.* NARBONI, Jean (ed.). París. Cahiers du Cinéma.

NABOKOV, Vladimir (1997). *Curso de literatura europea.* Barcelona. Ediciones B.

### BIBLIOGRAFÍA SELECCIONADA DE ALAIN BERGALA

BERGALA, Alain (ed.) (1985a). *Jean-Luc Godard par Jean-Luc Godard* (Tome 1). París. Cahiers du cinéma.

BERGALA, Alain (1985b). *Roberto Rossellini. Le cinéma révélé.* París. Cahiers du cinéma.

BERGALA, Alain (1990). *Voyage en Italie de Roberto*

*Rossellini.* Crisnée. Yellow Now.

BERGALA, Alain (1992). *Le cinéma en jeu.* Aix-en-Provence. Institut de l'Image.

BERGALA, Alain (ed.) (1998). *Jean-Luc Godard par Jean-Luc Godard* (Tome 2). París. Cahiers du cinéma.



BERGALA, Alain (1999). *Nul mieux que Godard*.

París. Cahiers du cinéma. Traducción al castellano en: BERGALA, Alain (2003). *Nadie como Godard*. Barcelona. Paidós.

BERGALA, Alain (2002). *L'hypothèse cinéma (Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs)*. París.

Cahiers du cinéma. Traducción al castellano en:

BERGALA, Alain (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera*

*de ella*. Barcelona. Laertes.

BERGALA, Alain (2004). *Abbas Kiarostami*. París. Cahiers du cinéma.

BERGALA, Alain (2005). *Monika de Ingmar Bergman (du rapport créateur créature au cinéma)*. Crisnée. Yellow Now.

BERGALA, Alain (2006). *Godard au travail, les années 1960*. París. Cahiers du cinéma.

## ALAIN BERGALA

Director del Departamento de Análisis y cultura cinematográfica en La Fémis y profesor emérito en París III. Fue redactor jefe de *Cahiers du cinéma* y ha dirigido varias películas de cine y televisión. Autor de numerosos artículos y libros, entre los cuales destacan *Roberto Rossellini. Le cinéma révèle* (1984), *Voyage en Italie* (1990), *L'hypothèse cinéma* (2002), y los dedicados a Jean-Luc

Godard: *Godard par Godard* (1985-1988), *Nul mieux que Godard* (1999) y *Godard au travail* (2006). Entre 2000 y 2003 fue consejero sobre cine en el "Plan de las artes y de la cultura en la escuela" de los ministerios de Educación y Cultura. También ha comisariado diversas exposiciones, entre las cuales *Ericel/Kiarostami: Correspondencias* y *Pasolini Roma*.

# Cineasta espectador, espectador cineasta. Reflexiones de José Luis Guerin acerca de su experiencia como profesor.

Filmmaker-spectator, Spectator-filmmaker: José Luis  
Guerin's Thoughts on his Experience as a Teacher.

---

Carolina Sourdis

(con la colaboración de Núria Aidelman y Gonzalo de Lucas)

## RESUMEN

José Luis Guerin reflexiona sobre su experiencia docente en relación a su trabajo como cineasta. En primer lugar, sitúa la elección de fragmentos de películas para mostrar las formas de un film, transmitir el deseo, la emoción del cine y la implicación en sus procesos, fomentando así una experiencia de espectadores en el aula. En los talleres más prácticos de cine documental, y en particular a partir del que realiza en la Escuela de Cine de San Antonio de los Baños (EICTV), señala la conveniencia de establecer restricciones para estimular y acompañar los procesos creativos. Finalmente, a partir de su taller en torno a la pintura, reflexiona sobre las miradas reversibles a la pintura y al cine.

## PALABRAS CLAVE

Fragmentos de películas, transmisión del deseo, experiencia del espectador, proceso de creación, taller de cine, documental, mirada, la pintura desde el cine.

## ABSTRACT

José Luis Guerin reflects on his teaching experience in relation to his filmmaker work. Firstly, in order to show the forms of a film, to transmit the desire, the emotion related to cinema and its processes of implication, he contextualizes the choice of the film fragments thus encouraging his students to the experience as spectators within the classroom. Furthermore, regarding the documentary workshops he imparts, and particularly based on the one held in The Escuela de Cine de San Antonio de los Baños (EICTV), he points out the benefits of establishing restrictions to stimulate and accompany the creative processes. Lastly, through his painting workshop, he reflects on the reversible look of painting and cinema.

## KEYWORDS

Film excerpts, transmission of desire, spectator experience, creative processes, film workshop, documentary, look, painting through cinema.

## La elección de los fragmentos

La clase ideal para mí consistiría en reemplazar mi función como orador por ser una especie de *diskjockey* que simplemente pone en relación una serie de fragmentos. De hecho, siempre que preparo una clase, lo primero que hago es pensar frente a los DVD: ¿Cuáles pongo en la cartera? Es igual que hacer un equipaje y elegir qué lecturas llevarte: sabes que van a determinar y modificar el viaje. La clase para mí es así. El guión vendría dado por la selección de materiales. Un pequeño itinerario a través de los extractos. Y creo que lo fundamental está ahí, en crear un itinerario a partir de los fragmentos. Si no lo hago es por falta de osadía, pues parecería entonces que no me gano honestamente mis honorarios si no hablo. Pero preferiría simplemente ser un guía, un inductor de esos fragmentos. Eso sería lo ideal.

Al cine se accede confrontándose directamente con las películas. Además, tenemos esta herramienta increíble que es el DVD, y que posibilita tener una imagen, ralentizarla, relacionar un encuadre con otro, poder ver cómo está iluminado un plano, descubrir las entrañas de la película, su intimidad. Cuando quería hacer cine de muchacho, no podía imaginar algo así. ¿Qué libro puede reemplazar esta experiencia, que te permite ver con esta intimidad una película? Y sin embargo, siento que no se aprovecha lo suficiente, que las lecciones de cine pueden ser terriblemente especulativas en un modo ajeno al pensamiento del cineasta. La confrontación directa con la película es para mí el mejor texto. Como los primeros protestantes: para qué necesitamos la iglesia, tenemos la Biblia directamente, no necesitamos a los curas.

Y lo cierto es cuando pongo los fragmentos, los vuelvo a descubrir. Por ejemplo, hace un tiempo decidí no llevar más películas de Flaherty ni Vertov porque pensé que todo el mundo las conocía. Pero no es así. Y me da rabia hablar de ellos dándolos por sentado. Los vuelvo a mostrar y me resulta apasionante seguir hablando sobre ellos. El mérito está en las imágenes y en la implicación al verlas.

Por eso no sé empezar sin ver las imágenes. Son ellas las que te devuelven la emoción primera, las que te llenan de admiración y te despiertan otra vez el deseo de hablar de Flaherty; por esa razón no podría hacerlo al revés. Siempre me siento aturdido si hay una avería en el proyector y tengo que empezar a hablar sin proyectar antes. Además, son las imágenes siempre las que me llevan a la idea, y jamás a la inversa. Y luego esa idea será el nexo hacia otras imágenes. A menudo me pasa igual que haciendo una película: descubro en la propia clase de qué va la clase.

En realidad, antes pensaba que mi experiencia como docente no tenía nada que ver con la de cineasta, porque cuando doy clases y talleres por lo general me prohíbo utilizarme como ejemplo. Pero aunque esté utilizando extractos de otro, veo que es indisociable de mi pensamiento como cineasta, es decir que las clases se van modificando según las cosas que voy descubriendo o que me van preocupando cuando estoy preparando o pensando una película. En los talleres que hacía cuando estaba filmando *En construcción* (2001), Flaherty era el pilar central; en cambio, cuando estaba haciendo *Guest* (2008) utilizaba más ejemplos de cine directo. He descubierto esa relación, que antes pensaba que no existía; creía que dejaba al cineasta en casa cuando iba a impartir una clase.

## La transmisión del deseo

La enseñanza, como casi todo, es una cuestión de implicación. En la escuela solía ser muy aburrida porque los profesores no estaban implicados. Consistía, ya se sabe, en aprenderse un listado de los reyes godos y visigodos, y las clases de literatura pasaban por memorizar autores y obras, incluso con los adjetivos calificativos: «Moratín es naturalista y colorista». Una vez pregunté qué debía ser eso de colorista, y el maestro no me quiso responder. Pero frente a eso recuerdo a un profesor que nos hizo un análisis de *A un olmo seco* de Machado, con una belleza y una implicación que me llevó extraordinariamente

hacia una lectura de Edgar Allan Poe. Creo que eso se nota mucho, y me he dado cuenta de que en la enseñanza no vale la impostura. Que el deseo se transfiere. Eso es lo más importante. En los primeros talleres que hacía en Latinoamérica pensaba que debía adaptar las clases un poco a la realidad de allí, que quizás era mejor evitar películas de cine experimental europeo porque las iban a sentir más lejanas. Es un error, hay que mostrar lo mismo. Todo es una cuestión de implicación. El deseo se transfiere, y más fácil y mejor de lo que yo pensaba.

Por el contrario, es muy fácil sorprender a los alumnos y ganártelos poniendo algunas escenas exclamativas. Hay profesores que lo hacen de maneras innobles, mal utilizando fragmentos, choques, revelaciones fáciles, técnicas vistosas, cosas sorprendentes. El análisis de las escalinatas de Odessa, por ejemplo, que era la secuencia que siempre se utilizaba para enseñar el montaje cinematográfico, se convirtió en un absoluto estereotipo. No sólo todos los alumnos la habían visto, sino que la habían estudiado sin haber visto, de hecho, *El acorazado Potemkin* (*Bronenosets Potemkin*, Sergei M. Eisenstein, 1925). Y lo que es peor, sin haber experimentado lo que se siente al ver la secuencia... Es lo mismo que sucede con la secuencia de la ducha en *Psicosis* (*Psycho*, Alfred Hitchcock, 1960): a mucha gente no le da miedo porque lo que han hecho ha sido estudiarla, diseccionarla, fijarse en las líneas horizontales y verticales, en los volúmenes. Tienen un saber completamente estéril porque no saben lo que produce esa serie de procedimientos que utilizan Eisenstein o Hitchcock. No lo han vivido. Y si no lo han vivido desconocen el motivo de su estudio.

Una película te produce distintos sentimientos, reflexiones y luego te interesas de una manera natural en cómo se ha conseguido generar eso, en cómo se han trabajado las formas cinematográficas para suscitar esas reacciones. Pero en el análisis académico se momifica cualquier posibilidad de emoción: se estudian las formas sin contraponerlas o sin saber qué es lo que producen. Por eso, al hacer el elogio del fragmento,

corremos también el riesgo de caer en estas patologías del fragmento, y convertirlo en fuente de desconocimiento, o de una manipulación efectuada por la figura del profesor-chapero.

Por ello también es muy importante crear el entorno del fragmento, qué perspectiva eliges, cómo lo situas. A veces intentas crear el contexto de la película, otras veces de una década, o del cine soviético de los 20, y vas a crear una sinécdoque de esa década y de ese espíritu revolucionario, que implica de esa manera la forma cinematográfica, eligiendo un momento emblemático que trasciende incluso la propia película. Crear ese entorno es nuestra tarea.

### La experiencia del espectador

Hay una paradoja que encuentro en todas partes: la gente no va al cine, pero lo estudia. Es un objeto de estudio desconocido prácticamente. Incluso, a veces me planteo que la gente que viene a mis talleres a lo mejor no ve mis películas. Y eso es exactamente el proceso inverso al que yo viví de chaval. Entonces no había casi ninguna escuela de cine, ni apenas había en España libros de cine, pero sí muchísimos cines, y cineclubs en todos los barrios. Todo el mundo iba al cine y nadie lo estudiaba, ahora todo el mundo lo estudia y nadie va al cine. Es curioso.

Muchas veces cuando imparto talleres me plantean la posibilidad de hacer prácticas. Por un lado, es muy justo de tiempo, ya que normalmente un taller dura una semana o dos, y creo que las prácticas van a resultar muy banales en tan poco tiempo. Pero, sobre todo, siento una carencia flagrante que es la del estudiante como espectador, y eso también lo veo en las películas. Cuando veo una película o una práctica, la primera impresión muy a menudo es la misma: este no ha sido un buen espectador. La carencia más flagrante, por tanto, es la ausencia de espectadores. En todos los órdenes, porque ahora todos hacemos películas de un modo u otro. Diría que lo que no hay son espectadores.

Por lo demás, mi experiencia del cine es indisoluble de mi experiencia como espectador, no conozco otra. No fui a la escuela de cine, así que las salas han sido mi única escuela y es lo único que sé. Estimular a los alumnos como espectadores es lo que me importa. De hecho, ver y filmar son dos tareas perfectamente reversibles, como leer y escribir. Es inconcebible imaginarte un escritor que no ha leído. Sin embargo, las facilidades tecnológicas han incitado a que surja una generación de gente que graba sin haber visto o leído. Por esa razón casi nunca contemplo las prácticas, porque siempre veo la carencia previa. Quisiera pensar la práctica, pero ejerciendo primero de espectador.

Una experiencia clave en el aprendizaje es ver más de una vez una película, pues normalmente viéndola solo una sola vez te quedas con intuiciones. Pero eso, de algún modo, es espontáneo: hemos visto muchas veces una película, pero no para aprender nada, sino por puro deseo, por la necesidad de volver a ella porque te gusta mucho. De una manera bastante natural, vas descubriendo su estructura, sus formas... Esa frase se dice aquí para que luego se relacione con esto; este espacio es el que no nos han enseñado desde otro ángulo aquí... No se ha de estudiar, lo vas deduciendo de una manera más natural, orgánica.

### **Acompañar la creación**

La experiencia de mis talleres en Cuba es muy bonita, porque ahí no debo dar clases, sino que hago tutorías para las películas de fin de estudios en cine documental. Y eso además me permite conocer Cuba de otra manera, porque son siete proyectos cada año y, si es posible, me gusta ir a ver las localizaciones donde van a rodar y que de otro modo no conocería. Te permite también soñar las películas, apropiártelas manteniendo el margen de respeto para que la obra sea autónoma. Te permite situarte en problemáticas muy distintas, ejercitarte como cineasta, pensar cómo se podría resolver esto o

aquello que no te concierne directamente en una película tuya. Y eso es muy interesante.

Para estas sesiones de asesoramiento primero les pido que me envíen una pequeña sinopsis. Y entonces he establecido una pedagogía: somos ocho, y cada día de la semana vamos a abordar un proyecto a fondo. A veces solo tienen una hoja o media cuartilla escrita, pero de igual modo vamos a intentar abordarlo a fondo. Lo que hago al principio de la sesión es pedirle al responsable del proyecto que se vaya a una mesa aparte. No puede hablar, sólo puede escucharnos a todos los demás durante hora y media o dos horas. Pienso que soy Samuel Bronston, el productor de cine con su equipo, hablando, especulando, sacando cosas sobre esa película. Después, el que ha estado sufriendo tanto tiene derecho a integrarse en la mesa. Eso salió de una manera azarosa una vez y me dio muy buen resultado, y lo he ido sistematizando.

En los talleres empezamos por el papel, pues. Y solo introduzco las imágenes a veces, si siento mucha necesidad o si en un monitor puedo evocar un momento para visibilizar una idea que me sería más difícil concretar oralmente. Lo que intentamos es mantener una conversación sobre el proyecto. Y al entrar en profundidad en un proyecto se acaba revirtiendo en los otros y después de cada jornada acaban modificando sus propios proyectos.

El modelo de San Antonio de los Baños me gusta mucho. Por ejemplo, en el primer año de documental tienen una experiencia que se llama *One to One*, que consiste en aislar al grupo de ocho documentalistas en el lugar más perdido en la montaña, un sitio al que se va con asnos. Hay un pequeño campamento de una televisión regional donde tienen unos equipos básicos. En ese entorno tienen que elegir un personaje y hacer un retrato –llamado *One to One*–. Lo hacen individualmente, pero se ayudan entre ellos: uno hace su propia pieza, colabora en el sonido, en la imagen del otro.

Van con un profesor, y casi todos vuelven cambiados de esa experiencia. Prima la vivencia sobre el saber tecnológico, que es lo que tantas escuelas de cine suelen poner en primera instancia. Ni siquiera técnico, sino una cuestión tecnológica: una óptica se pone así o de este modo, el eje, el salto del eje... Como si el cine fuera algo que se puede leer en un prospecto.

### El espacio documental

Encuentro más gente interesante, más promesas, en el terreno del documental que en el de la ficción. Rellené estas encuestas que hace *Sight and Sound*, de ficción y de documental, y caí en la cuenta –aunque son listas completamente aleatorias, y cada semana podría hacer una distinta y sentirme igualmente representado en ellas–, de que en la ficción mi título más moderno era de 1973, *La mamá y la puta* (*La maman et la putain*, Jean Eustache). Y de haber escogido veinte creo que tampoco habría incluido ninguna ficción posterior. En cambio, en la de documental sí había títulos recientes. Lo siento como un espacio de exploración más fértil, con cineastas como Wang Bing o Dvortsevoy.

Creo que el documental genera una sensibilidad previa al estudio, y el alumno siente que ese espacio –pues siempre digo que el documental es un espacio y no un género– le acoge con una libertad y una flexibilidad nueva que la ficción no le da, puede especular con el tiempo, con los puntos de vista...

### Las restricciones en los procesos creativos

Ahora bien: creo que nos equivocamos cuando pensamos que el alumno debe tener toda la libertad. Son muy buenas las acotaciones, has de aprender a ser libre dentro de estos límites. La cometa vuela porque está atada, si no está atada no vuela. Es a partir de las restricciones donde surge el pensamiento creativo.

Una idea perniciosa de los alumnos es, muchas veces, la elección del tema. Se lo juegan todo a la elección del tema, y yo intento desmontar esa idea. Según mi teoría, lo importante es la perspectiva de la mirada y las elecciones frente a ese tema, pues, de hecho, el tema es algo que han de encontrar a través de su mirada. Por eso me parecería más pedagógico delimitarles el concepto, incluso intercambiar los proyectos de los alumnos: tú vas a hacer este, tú vas a hacer el del otro... porque ahí surge entonces un pensamiento cinematográfico más limpio, sobre cuáles van a ser las elecciones sobre ese material que me den para apropiármelo. Eso es también uno de los legados más buenos del documental, a menudo encargos terriblemente perezosos como podría ser el que le dieron a Alain Resnais sobre la Biblioteca Nacional de Francia, y que se apropió de una manera tan personal que en *Toda la memoria del mundo* (*Toute la mémoire du monde*, 1956) acabó creando un espacio tan propio como el del Hotel de Marienbad.

Por eso, precisamente donde se libra y se puede visibilizar mejor una autoría es ante los condicionantes. Los pintores nos enseñan mucho sobre esto. Hace tiempo que investigo sobre las cláusulas de los contratos que especificaban lo que el pintor tenía que hacer. El primero que me lo descubrió fue André Delvaux con su mediometraje *Met Dieric Bouts* (1975). Luego, en libros de arte pude localizar contratos de arte concretos. Sería una lección maravillosa ante cualquier cuadro poder confrontarlo con el contrato que lo ha generado. Desgraciadamente se han conservado muy pocos, pero saber sus condicionantes te ayuda muchísimo a descubrir la pericia del pintor.

### La pintura desde el cine o el cine desde la pintura

Hago un taller de una semana sólo de pintura. Se habla de cine pero sin ver imágenes de cine, sino sólo a través de la pintura. Para mí es maravilloso porque a veces para pensar el cine se necesita encontrar otra distancia. Hay ideas que

están demasiado contaminadas, imágenes que están demasiado corrompidas por esa endogamia, por lo que eufemísticamente llamamos el mundo del cine, que se repliega sobre sí mismo. La pintura te da precisamente la limpieza de otra distancia desde la que descubres con más emoción tu propio medio: el cine. Esto es precioso para mí,

lo he constatado desde siempre. Cuando voy a los museos, los criterios que tengo de análisis y de disfrute de relación con los cuadros son los mismos que me ha dado el cine, que es la experiencia que ha vertebrado mi relación con todo lo demás, con la literatura y con la pintura. •

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GODARD, Jean-Luc (1980). *Introducción a una verdadera historia del cine. Tomo 1*. Madrid. Alphaville.

LANGLOIS, Henri (1986). *Trois cent ans de cinéma*. París. Cahiers du cinéma/ Cinémathèque Française/ Fondation Européene des Métiers de l'Image et du son.

MEKAS, Jonas (1972). *Diario de cine*. Madrid. Fundamentos.

VVAA. *José Luis Guerin, Images documentaires*, n°73/74, junio de 2012, París.

## CAROLINA SOURDIS

Investigadora Doctoral del Departamento de Comunicación de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, donde también obtuvo el Máster en Estudios de cine y audiovisual contemporáneo. Es miembro del Observatorio Latinoamericano de Teoría e Historia del

Cine. Ha realizado investigaciones sobre el ensayo en el cine europeo y sobre los archivos audiovisuales en el documental colombiano con la Beca Nacional de Investigación en cine del Ministerio de Cultura de Colombia.

# Elogio del amor. Cine en curso

## In Praise of Love. Cine en Curso

---

Núria Aidelman, Laia Colell

### RESUMEN

El artículo expone algunas de las metodologías de *Cine en curso*, programa de pedagogía del cine en escuelas e institutos con alumnos de entre 3 y 18 años. En la primera parte se argumentan dos de los principios fundamentales del programa: 1) la necesidad de que el descubrimiento del cine pase por una acercamiento a éste como creación y, por lo tanto, como medio y modo de conocimiento, pensamiento, emoción; 2) la apuesta por una transmisión que despierta el disfrute y el amor por el cine. En la segunda parte se exponen algunos de los procesos y planteamientos de *Cine en curso* para lograr esta aproximación y esta apreciación por parte de los niños y jóvenes: 1) el acercamiento al cine desde el lugar del cineasta, planteándose las cuestiones de la creación y disfrutando de las emociones cinematográficas; 2) la necesidad de aprender a ver; 3) el descubrimiento a través de fragmentos de películas de grandes cineastas y de una organización de éstos a partir de cuestiones cinematográficas; 4) la estrecha vinculación entre el visionado y la práctica. El texto concluye subrayando el valor del cine como modo de habitar el mundo.

### PALABRAS CLAVE

Cine en curso, pedagogía, transmisión, metodología, aprender a ver, visionado y práctica, proceso de creación, fragmentos de películas, escuela, Alain Bergala.

### ABSTRACT

The article exposes some of the methodologies of *Cine en curso*, a film pedagogy program developed in schools and high schools with students between ages 3 and 18. The first part of the article argues two of the program's main principles: 1) the importance that the discovery of cinema lies in a creative approach, and, therefore, as a means and mode of knowledge, thought, emotion; 2) the commitment for a film transmission that awakens the joy and love for cinema. The second part of the article describes some of the processes and approaches that *Cine en curso* practices to stimulate the students in this approximation and appreciation towards film: 1) the approach to cinema from the place of the filmmaker, considering the different issues of creation and enjoying the cinematographic emotions; 2) the importance of "learning to see"; 3) discovering cinema through film excerpts of important filmmakers, organizing this discovery through different cinematographic concerns; 4) the close relation between the viewing and the practice. The text concludes by highlighting the value of cinema as a way of being in the world.

### KEYWORDS

Cine en curso, pedagogy, transmission, methodology, learning to see, screenings and creative experience, creative process, film excerpts, school, Alain Bergala.



## Introducción

Cuando definimos brevemente *Cine en curso* decimos que es un programa de pedagogía del cine y con el cine en escuelas e institutos<sup>1</sup>. Nace del deseo y la urgencia de generar un descubrimiento activo y profundo por parte de niños y jóvenes del cine como arte y creación, de un cine al que muy raramente tienen acceso, del que la mayoría apenas tendría noticia (como no la tiene tampoco la mayoría de adultos) si el encuentro no se da en la escuela. Un cine desconocido, que muchos creen lejos de sus intereses y que precisamente puede ser el más cercano.

*Cine en curso* se desarrolla en el marco de la educación infantil, primaria y secundaria, dentro del horario lectivo, a lo largo de todo el año y con la implicación de docentes y cineastas. Inscribirse en el sistema educativo supone fricciones y complejidades, y a la vez abre grandes posibilidades: permite trabajar y construir el proyecto con los docentes, dar al cine un lugar central en las escuelas e institutos, y desarrollar ampliamente su extraordinario potencial pedagógico. En *Cine en curso* la transmisión del cine pasa por procesos y metodologías que articulan un modo de ver y hacer cine que forma, transforma, hace crecer y nos hace mejores (no sólo a los alumnos).

### El cine como creación

Uno de los principios fundamentales de *Cine en curso* es la concepción del cine como creación, como proceso poético en sentido etimológico. En uno de sus primeros textos ensayísticos, *Conocimiento y comunicación* (1956), José Ángel Valente combate los discursos de la época en los que se asimilaba poesía y comunicación con una concisa y bella reivindicación: «Una inversión de perspectiva que llevase más radicalmente la consideración de lo poético a la naturaleza del proceso creador acaso hiciera ver que la poesía

es, antes que cualquier otra cosa, un medio de conocimiento de la realidad» (VALENTE, 2008: 39). En *Cine en curso* concebimos el cine como poética y, en tanto que *poiesis*, como un medio y un modo de conocimiento, pensamiento, emoción, asombro, interrogación sobre uno mismo, los otros y el mundo. Este principio articula todos los procesos y metodologías y, muy especialmente, el eje vertebrador de los talleres: la estrecha vinculación entre visionado y práctica, entre ver cine y hacer cine.

En el imprescindible tratado *La hipótesis del cine* Alain Bergala expone su idea de la “pedagogía de la creación”: «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» (BERGALA, 2007: 128).

Se trata de mirar el cine con ojos de cineasta, de situarnos en el lugar del creador haciéndonos conscientes de sus gestos y de sus elecciones, de compartir sus emociones. Esa misma reconstrucción del proceso apuntaba Paul Valéry en su *Introducción al método de Leonardo da Vinci* (1894); esa mirada transmitió Vladimir Nabokov a sus estudiantes del curso de literatura europea; lo mismo exigía Jean Renoir al espectador:

«Las cualidades, los dones o la educación que hacen a un pintor son los mismos que los dones, la educación o las cualidades que hacen al amante de la pintura. Dicho de otro modo, 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 hacer uno mismo las películas, quizás sólo en la imaginación, pero hay que hacerlas; si no, no se es digno de ir al cine» (RENOIR, 1979: 27).

Todos ellos comparten la idea de que para una verdadera comprensión y un auténtico deleite es

1. *Cine en curso* se inició en 2005 en Cataluña y actualmente se desarrolla también en Galicia, Madrid, Argentina y Chile.

necesaria la participación. Stefan Zweig desarrollaba esta idea en *El misterio de la creación artística* (1938):

«[...] no creo en ningún placer puramente pasivo. Ni creo tampoco que nadie que por primera vez en la vida visite un museo, ni por primera vez escuche una sinfonía de Beethoven, sepa estimar sin más la obra maestra. Una obra de arte no se entrega a nadie a la primera embestida [...] Para sentir bien, debemos volver a sentir lo que el artista ha sentido. [...] Debemos reproducir en nuestra alma la suya, pues todo verdadero goce supone no un puro recibir, sino un colaborar en el trabajo. [...] Por lo mismo que estamos viviendo el acto creador en todas sus fases, recibimos una lección y a la vez una visión del proceso artístico» (ZWEIG, 2004: 217-219).

No es casual que esta genealogía parcial pero significativa de autores que reivindicaban hace ya muchas décadas una aproximación al arte como proceso de creación por parte de los espectadores o lectores esté formada, precisamente, por creadores.

El descubrimiento y la comprensión del arte, y en nuestro caso particularmente del cine, no tiene nada que ver con la adquisición del recopilatorio simplista de términos técnicos que habitualmente es el punto de partida (y de llegada) de la mayoría de “enseñanzas del cine” y del que la tipología de planos es su exponente más generalizado, seguido por los tipos de montaje o las estructuras de guión. “Armados” con estos términos los alumnos “analizan” las secuencias “identificando” dichas nociones e “interpretando sus efectos”. Y así, una vez vista la secuencia, si se ha etiquetado con las palabras “correctas” se demuestra saber. ¿Pero qué se ha visto realmente? ¿Qué se sabe? Identificar supone reducir al término establecido, encerrar en lo limitado, superponer lo ya conocido a lo visto.

Por eso en *Cine en curso* rehuimos la idea de “alfabetización”. De toda la gente alfabetizada ¿cuánta es capaz de disfrutar con las palabras de

un poema o de saborear las frases que dibujan la descripción de un personaje? Y aún más, ¿acaso existe un alfabeto del cine o un alfabeto de la pintura o de la poesía?

Precisamente es el saber ligado a los sentidos y al deleite, ese saber que recuerda su propio origen en la palabra *saepere* que remite también al sabor, al gusto, el que perseguimos.

En el texto de Zweig, junto al valor del placer y el goce, aparecen palabras y expresiones ligadas al trabajo, la dificultad, la imposibilidad de comprensión desde la pasividad. También el amor y la capacidad de disfrute se aprenden. Y para este aprendizaje el pasaje por la práctica creativa resulta un camino privilegiado. Hacer experiencia de la creación –esto es, realizar prácticas creativas de forma reflexiva– permite a los alumnos situarse de manera mucho más directa e intensa del lado del creador, permite experimentar las dudas, las dificultades y las emociones de la creación.

### Los visionados: ver de cerca la creación

En el proceso de descubrimiento del cine que articulamos en *Cine en curso* el visionado de fragmentos de películas ocupa un lugar central. Se trata de fragmentos de una duración de entre 2 y 10 minutos, agrupados en categorías<sup>2</sup>.

No hay duda de que el visionado de fragmentos no restituye la experiencia absolutamente irremplazable de ver una película, y menos aún de hacerlo en los espacios de proyección; por eso desarrollamos también varias acciones para ver películas en sala, asistir a festivales, etc. Pero para la comprensión del cine el trabajo con fragmentos es de un potencial enorme. Permite que los alumnos entren en contacto con un universo cinematográfico muy vasto y diverso, que conozcan a cineastas de épocas y estilos tan diferentes como Jean Vigo, Johan van der Keuken, Chantal Akerman, José Luis Guerín, Ermanno Olmi, Robert Bresson, Yasujiro Ozu,

2. Ver el artículo de Gonzalo de Lucas en este mismo número.

Hou Hsiao-hsien, Roberto Rossellini, Jean-Pierre y Luc Dardenne, Isaki Lacuesta... Permite que cada cual pueda interesarse o sentirse interpelado por unos u otros, y, sobre todo, que los alumnos comprendan sin necesidad de ningún discurso superpuesto ni de ningún recorrido histórico que las maneras de hacer y concebir el cine son muchas, que cada verdadero cineasta nos propone formas de creación y de aproximación al mundo singulares, que el del cine es un universo que ofrece miles de aventuras, que cada uno, con su sensibilidad y gusto particular y único, puede encontrar sus lugares.

Los fragmentos permiten hacer compatible esta amplitud y abertura con la profundización. El trabajo con fragmentos es, de hecho, un trabajo en torno al re-visionado<sup>3</sup>. En *Cine en curso* el visionado tiene algo de ritual: siempre un primer visionado a oscuras y en absoluto silencio; después, un tiempo para que los alumnos, individualmente, puedan anotar o pensar a partir de las primeras impresiones; y a continuación, varios visionados deteniendo los planos siempre que se considere oportuno, volviendo hacia atrás, recordando, poniendo en común, volviendo a mirar (¡y escuchar!). El comentario de un único fragmento de 3 minutos puede tomar 20, 30 minutos o casi una hora. Dependerá de lo que genere en los alumnos y del interés del diálogo. Finalmente, en sus libretas de cine, anotan aquello que les ha parecido más relevante del comentario compartido, y, siempre, el nombre del cineasta y el título de la película.

La premisa fundamental del proceso de visionado es hablar de lo que se ve y se oye; lo fundamental no es el conocimiento sino la atención: ser capaz de observar y de reconocer en las imágenes y los sonidos las decisiones y gestos de los cineastas.

3. En su curso de literatura europea, Vladimir Nabokov decía que «los libros no se deben leer: se deben releer. [...] 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 que abarque el conjunto entero y pueda apreciar luego los detalles» (NABOKOV, 1997: 26).

Las preguntas y observaciones son importantes para este proceso: ¿Cómo filma el cineasta a su personaje en un momento emocionalmente intenso? ¿Qué ocurre en el intervalo entre la cámara y el personaje? ¿Se corresponden las distancias visuales y las sonoras? ¿Nos hemos fijado en la luz? ¿Y en la paleta de color? ¿Qué decisiones de montaje se han tomado?

Preguntar es una de las principales funciones del cineasta que acompaña el taller, y también de los docentes que a lo largo de los años se hacen íntimos conocedores de los gestos del cine y los mejores aliados para que los alumnos los descubran. Preguntar es generar atención: agudizar la sensibilidad y la capacidad de percibir, poner en valor lo que al principio puede parecer irrelevante o pasar desapercibido, subrayar la importancia de las decisiones cinematográficas, trazar relaciones entre fragmentos. En el mismo proceso de mirar y describir se descubre. Lo que aprendemos con los fragmentos no proviene de ningún saber ajeno ni requiere la validación de ninguna instancia externa. Es ostensible.

La otra misión del cineasta durante los visionados no es otra que compartir la pasión, la maravilla de ver cine, el amor y la admiración hacia las películas y sus autores, la emoción.

### **La práctica: crear en compañía de los visionados**

Con la misma extrema atención, apertura, sutileza, exigencia que miramos el cine, hacemos cine. En su proceso creador los alumnos se inscriben en un espacio de diálogo con los cineastas, emocionados al descubrirse compartiendo con ellos los mismos gestos<sup>4</sup>, desde las primeras prácticas hasta el cortometraje de ficción o documental con el que culminan los talleres.

4. Serge Daney lo celebraba a propósito de los cineastas: «La beauté du cinéma, c'est que c'est un art où Garrel fait les mêmes gestes que Griffith, il y a une sorte de mémoire anthropologique des gestes, celui d'Eisenstein déroulant à la main un morceau de pellicule pour regarder...» (DANEY, 1994: 163-164).

Las prácticas iniciales ponen en juego dos aspectos: el diálogo directo con el cine y los cineastas, y el descubrimiento del entorno a través del cine. Su valor iniciático, de hecho, reside en gran medida en su capacidad de transformar la mirada.

Durante las nueve primeras ediciones de *Cine en curso* los talleres se iniciaban con los Minutos Lumière. Tras mirar con gran detenimiento y deleite varias Vistas Lumière, los alumnos exploran su pueblo o barrio con la mirada exigente de los Minutos Lumière: planos documentales de un minuto de duración concebidos de modo semejante a las vistas de los primeros cineastas y que aspiran a emular también su intensidad. Salida de las cabras de la granja, panorama del funicular de Montserrat, desinfección de los trabajadores de la cárnica, desguace de televisores, delfines en danza, llegada de la cosechadora hacia la cámara... La búsqueda conduce a los alumnos –y con ellos también a los docentes y los cineastas– a investigar su entorno más cercano, a visitar lugares que a pesar de su proximidad les son totalmente desconocidos (una fábrica, una granja, un taller...) o que, revisitados con el cine, cobran un nuevo valor.

En la décima edición hemos introducido una práctica previa que ya habíamos ensayado anteriormente en vinculación con la creación de los filmes. La hemos llamado “Planos del mundo” y propone a los alumnos que filmen su entorno cercano a partir de tres formas: ‘Diario de los espacios’, ‘Travellings’ y ‘Retratos’. El diálogo con los cineastas es una conversación a dos, de tú a tú. Muchos de los alumnos han empezado filmando a través de sus ventanas como hiciera David Perlov en los primeros planos de su *Diary* (1973-83): «Quiero acercarme a lo cotidiano. Lleva su tiempo aprender a hacerlo». Otros, impresionados por los planos nocturnos de *News from home* (Chantal Akerman, 1977), han explorado su barrio de noche. Dafna lo expresa con intensa sencillez en

la voz en *off* que acompaña su plano («Nueve de la noche. Filmó desde el balcón de casa inspirada por Chantal Akerman»). Algunos, tras rodar desde el coche en un desplazamiento nocturno, recuerdan el fragmento que vieron de *Les mains négatives* (1978), de Marguerite Duras. Al modo de los *Daguérrotypes* (1975) de Agnès Varda, otros han retratado a sus abuelos o a personas de su entorno cercano presentándose.

En compañía de estos y tantos otros cineastas, descubren el cine en el sentido más fuerte: la potencia de encuadrar el mundo, el vértigo de las infinitas elecciones, la maravilla y la confianza en el cine y en el mundo cuando se mira. A la vez, la intensidad de la experiencia de la creación impregna su forma de acercarse a nuevas películas y fragmentos, posibilita que lo hagan con la emoción de percibir lo que palpita en los planos.

El diálogo con los cineastas y sus películas proseguirá, de otros modos y por otros caminos, durante el proceso de creación del cortometraje con el que culminan todos los talleres. Es un proceso de enorme complejidad, con muchas fases diversas –desde la documentación y el guión hasta el montaje– y que si queremos desarrollar con gran rigor cinematográfico y valor pedagógico plantea muchas cuestiones. ¿Cómo posibilitar que niños y jóvenes sin previa vocación cinematográfica piensen *en* cine, *desde* el cine? ¿Cómo articular los procesos para que sean verdaderos sujetos de creación y, por lo tanto, para que el cine sea para ellos un modo de conocimiento?

A lo largo de estos años hemos ido construyendo, a partir de la reflexión de los alumnos y del análisis de las experiencias por parte del equipo de trabajo integrado por los docentes y cineastas de los talleres, un conjunto de metodologías en respuesta a estas y otras cuestiones<sup>5</sup>. Aquí nos centraremos únicamente en las vinculadas al visionado.

5. Sobre el proceso de creación en *Cine en curso* puede leerse el artículo de Jonás Trueba en este número y *Cine en curso. La transmisión del cine como creación y la creación como experiencia*

(AIDELMAN y COLELL, 2012). Todos los filmes pueden verse en la página web [www.cineencurso.org](http://www.cineencurso.org).

En los talleres de ficción por un lado y los de documental por otro se trabaja con una serie de DVD de fragmentos organizados por categorías. A modo de ejemplo, podemos citar algunos apartados de los DVD de ficción de los últimos años. El dedicado a “El valor del rostro” se estructura en las categorías ‘Mostrar la emoción ocultando la mirada’, ‘Filmar de espaldas para intensificar el primer plano’, ‘Primeros planos’, ‘Insistencias’. El apartado “Pasajes entre el personaje y el mundo” incluye ‘Pasaje por movimiento’, ‘Pasaje por corte’, ‘Relevos del plano’, ‘Digresiones’ o ‘El mundo entre secuencias’. No se trata de una aproximación formal o técnica, sino que las categorías permiten acercarse al cine desde cuestiones cinematográficas de fondo. Otro aspecto fundamental en la selección y organización de los fragmentos es la emoción: las variaciones de distancia entre el personaje y la cámara en un travelling que lo acompaña, o el tránsito de la ciudad interpuesto entre la cámara y el personaje son portadores de una emoción. Del mismo modo que es emocionante un plano que persiste largamente sobre un rostro, o el corte de un plano. No es la emoción de la historia, es la emoción del plano, entre los planos, del cine.

Esta es también la búsqueda de los alumnos en sus filmes: expresar cinematográficamente las emociones. Y son los visionados y las cuestiones que se han planteado los que posibilitan que lo hagan: que tracen una enorme y compleja panorámica desde los árboles hasta el protagonista que atraviesa el camino; que decidan rodar una secuencia en un tren para que en un momento de abatimiento del protagonista su rostro quede oculto por la oscuridad del túnel y anegado por el sonido; que abran un documental sobre su barrio con travellings y un texto en *off* en primera persona y lo cierren con retratos de sus gentes posando ante la cámara. Es un modo de relación que nada tiene que ver con la imitación ni con la aplicación de supuestas fórmulas, sino que parte de las cuestiones profundas del cine, de la exploración (en el visionado y en la práctica) de las potencias expresivas de las materias y los gestos cinematográficos.

En otras ocasiones, la relación con los visionados pasa por el deseo: el travelling circular

de *Gerry* (Gus Van Sant, 2002) ha despertado en varias ocasiones el deseo de experimentar ese gesto; secuencias nocturnas de Jean-Luc Godard, Claire Denis y Béla Tarr han impulsado muchos planos y secuencias de edificios iluminados en la noche y de personajes recorriendo calles ritmadas por la luz de las farolas; el largo travelling con el que Raymond Depardon inicia *Profils paysans: La vie moderne* (2008) ha llevado a más de un grupo a querer iniciar su documental con un travelling frontal; la huída y mirada de Antoine Doinel a cámara al final de *Los cuatrocientos golpes* (*Les quatre cents coups*, François Truffaut, 1959) se repite en el personaje de Rocío, que, atrapada como Antoine, corre hacia el mar para acabar interrogando con su mirada al espectador.

### La confianza en el cine y en el mundo

Con motivo de la retrospectiva dedicada a Louis Lumière en la Cinémathèque en 1966 y agradeciendo a Langlois haber descubierto la verdadera historia del cine, Godard decía que lo que interesaba a Lumière era lo extraordinario de lo ordinario, y que si Lumière rechazaba hablar de futuro era porque al principio el cine fue el arte del presente, y que después iba a convertirse en el que acerca el arte a la vida (GODARD, 1966: 281). Ese es el cine con el que y para el que trabajamos en *Cine en curso*.

Los niños y jóvenes que han recorrido este camino entre ver y hacer, que han entrado en el universo del cine dialogando profundamente con los cineastas, han descubierto –porque lo han experimentado– que ese cine que al principio les parecía extraño tiene muchas cosas que decirles, les concierne, les habla. Y ese mismo cine les permite hablar, expresar vivencias e inquietudes, mostrar su vida y sus lugares, conocerse y darse a conocer, conocer su entorno y darlo a conocer.

A lo largo del taller el cine ha entrado a formar parte de sus vidas, les ha hecho más grandes y se ha hecho un poco más grande con ellos. En pocos meses, se forja una profunda confianza en el cine. Por un lado, la confianza en el valor de la duración de un plano, la emoción de un movimiento, de un

cambio de ritmo o de luz. Por otro, la confianza en el cine para ver y dar a ver que un rostro es infinito, que el barrio de grandes edificios que creíamos anodino esconde unos cambios de luz maravillosos, que la soledad que sentimos a veces sin comprenderla puede ser compartida, que una película sobre la aventura por momentos angustiante de hacerse mayor importa y emociona a los adultos que tan lejanos parecían. Esas potencias del cine no vienen dadas, el cineasta se las gana: de Lumière, Renoir,

Cassavetes o Mekas, a los miles de niños y jóvenes de estos diez años de *Cine en curso*. ¿Cómo? Teniendo expectativas, siendo exigentes (con uno mismo, con los otros y con el cine), y sobre todo, confiando: en el cine, en el mundo, en los otros y en uno mismo.

Transformados por la experiencia del cine, ya no hace falta cámara para seguir siendo cineasta. Ser cineasta es, sobre todo, una forma de estar, un modo de habitar el mundo. •

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIDELMAN, Núria y COLELL, Laia (2012). *Cine en curso. La transmisión del cine como creación y la creación como experiencia* (pp. 231-242). *Revista TOMA UNO*, 1. Córdoba (Argentina).

BERGALA, Alain (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona. Laertes.

DANEY, Serge (1994). *Persévérance. Entretien avec Serge Toubiana*. París. P.O.L.

GODARD, Jean-Luc (1966). *Grace à Henri Langlois*. BERGALA, Alain (ed.), *Jean-Luc Godard par Jean-Luc Godard*. París: Éditions de l'Étoile-Cahiers du cinéma (1985).

NABOKOV, Vladimir (1997). *Curso de literatura europea*. Barcelona. Ediciones B.

RENOIR, Jean (1979). *Entretiens et propos*. NARBONI, Jean (ed.) París. Cahiers du Cinéma.

VALENTE, José Ángel (2008). *Conocimiento y comunicación* (pp. 39-46) *Obras completas II*. Barcelona. Galaxia Gutenberg.

VALÉRY, Paul (2010). *Introduction à la méthode de Léonard de Vinci*. París. Gallimard.

ZWEIG, Stefan (2004). *El misterio de la creación artística*. (pp. 199-220) *Tiempo y mundo*. Barcelona. Editorial Juventud.

### NÚRIA AIDELMAN

Profesora de Comunicación Audiovisual en la Universitat Pompeu Fabra y miembro del grupo CINEMA. Ha editado, con Gonzalo de Lucas, *Jean-Luc Godard. Pensar entre imágenes* (ed. Intermedio, 2010). Ha escrito artículos en diversas publicaciones y libros

colectivos entre los que destacan *Plossu Cinéma; Jean-Luc Godard. Documents; Erice-Kiarostami. Correspondencias*. Programadora de Xcèntric y Gandules (Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona) entre 2003 y 2011.

### LAIA COLELL

Licenciada en Humanidades por la Universitat Pompeu Fabra, donde obtuvo el DEA tras recibir una beca para desarrollar la investigación en París sobre los *Cahiers* de Simone Weil. Actualmente trabaja en la tesis

doctoral. Ha traducido varios libros de cine y filosofía y es miembro del Grupo de Investigación del Instituto de Cultura de la UPF 'Bibliotheca Mystica et Philosophica Alois M. Haas'.

### NÚRIA AIDELMAN Y LAIA COLELL

Dirigen A Bao A Qu, asociación dedicada a la ideación y desarrollo de programas y actividades que vinculan la creación artística a las escuelas e institutos. *Cine en curso* (iniciado en 2005) es el proyecto fundacional

de la asociación. También destacan *Creadores en residencia en los institutos de Barcelona* (2009), *Fotografía en curso* (2012) y *Moving Cinema* (2014).

# La hipótesis resuelta

## A Daring Hypothesis

---

Jonás Trueba

### RESUMEN

El autor, desde sus experiencias y compromiso como cineasta, inicia el texto reflexionando sobre su implicación en la transmisión del cine. A continuación, narra sus vivencias durante el primer taller documental que imparte en el marco de *Cine en curso* y expone el desarrollo del taller en todas sus fases poniendo de relieve algunos elementos fundamentales de cada una, con especial atención a los descubrimientos a lo largo del proceso de creación: la documentación mediante textos y fotografías; el visionado, el diálogo con los fragmentos, y cómo se despierta la sensibilidad y la apreciación, la capacidad de captar la belleza; el guión mediante procesos de consenso; el trabajo en equipo y los momentos mágicos y reveladores del rodaje; el montaje y las infinitas posibilidades de escritura cinematográfica. El cine pasa a formar parte de la vida y la experiencia resulta altamente transformadora para los alumnos y para todos los implicados en el proyecto. En la parte final del artículo se pone especial énfasis en el equipo de trabajo integrado por cineastas y docentes, y en el valor de los docentes en el proyecto, destacando su comprensión profunda del cine y su papel decisivo para hacer posible la entrada transformadora y revolucionaria del cine en las escuelas que pone en juego *Cine en curso*.

### PALABRAS CLAVE

Cine en curso, transmisión, experiencia, proceso de creación, visionado, documental, formación profesorado, escuela, taller, Alain Bergala.

### ABSTRACT

The author begins the article by reflecting on his involvement in film transmission based on his experience and commitment as a filmmaker. He then narrates about his experiences in his first *Cine en curso* documentary workshop and exposes the workshop's development in all its phases. He highlights a few fundamental elements in each one of them, particular several discoveries throughout the creation process: documentation, by means of texts and photographs; screenings of excerpts and how to awaken sensibility, appreciation, and capture beauty; a script built by means of consensus; teamwork and the magical and revealing moments of shooting the film; editing and the infinite possibilities of film writing. Cinema becomes part of life and the experience is highly transforming for students and everyone involved in the project. In the article's final part, the author emphasizes in the importance of teamwork between filmmakers and teachers, and the value of the teachers in the project, highlighting their profound understanding of film and their decisive role in the transforming and revolutionary entrance of cinema in schools that *Cine en curso* brings to play.

### KEYWORDS

Cine en curso, transmission, experience, creative process, screenings, documentary, teacher training, school, workshop, Alain Bergala.

*Tener nosotros mismos una vocación,  
conocerla, amarla y servirla con pasión,  
porque el amor a la vida genera amor a la vida.*

Natalia Ginzburg. *Las pequeñas virtudes*

Con el tiempo voy siendo consciente de la responsabilidad que uno adquiere a partir de la experiencia que va acumulando. Crecí en una familia de cineastas y la transmisión del amor por el cine se daba de manera natural; solo después he ido siendo consciente del privilegio que eso suponía. Quizá es esa mi mayor inspiración a la hora de afrontar el reto de transmitir mi propia experiencia posterior en cualquier ámbito educativo. Nunca me atreveré a definirme como profesor, tengo demasiado respeto por ese oficio, pero cada vez percibo más claramente hasta qué punto los cineastas podemos transmitir y enriquecer la experiencia docente. Es difícil encontrar una palabra concreta para esa idea de la transmisión entre las personas. En Francia se refieren a la figura del *passeur* y, para definir su significado original, algunos diccionarios franceses hablan de esos remeros que atraviesan los ríos en barca; incluso sugieren hacer uso de ella para referirse a las personas que ayudan a cruzar fronteras ilegalmente, y tal vez no andemos tan desencaminados si vamos por ahí.

Cuando Núria Aidelman y Laia Colell tradujeron *La hipótesis del cine*, de Alain Bergala, optaron por que se leyera «pasador», lo que probablemente sea la mejor solución para una ecuación que nos concierne a muchos cineastas interesados en la transmisión del cine, ya sea dentro o fuera del ámbito educativo. Recuerdo el impacto que me causó la lectura de aquel tratado de Bergala, y reconozco la influencia que ha tenido en mí desde entonces, cada vez que me enfrento a una clase con estudiantes de cine pero también en mi vida cotidiana, en mi desarrollo como cineasta y en mi manera de percibir el cine como tal. *La hipótesis del cine* no hacía otra cosa que tomar partido y definir ese otro lugar desde el que poder trazar un camino de iniciación distinto, más personal, asumiendo que

el arte cinematográfico no se enseña, más bien se transmite y se experimenta.

Aquellas traductoras se convirtieron en las mejores “pasadoras” y, a partir del legado francés, pusieron en marcha *Cine en curso*, primero en Cataluña y luego en diferentes lugares hasta llegar a Madrid hace poco más de un año. Entonces tuve la suerte de ser invitado a formar parte del proyecto y empecé a colaborar como cineasta en un colegio de Orcasitas, un barrio periférico del sur de la capital, lo que hasta ahora ha sido una de las experiencias más enriquecedoras de mi vida.

El taller en este colegio se desarrolló a lo largo de una veintena de sesiones en las que un grupo de estudiantes de 4º de la ESO, docentes, educadores y yo mismo fuimos aprendiendo a asimilar una serie de metodologías que para entonces llevaban ocho años desarrollándose y expandiéndose en diferentes centros educativos. El taller se enmarcaba dentro del programa anual de *Cine en curso* en la modalidad de Documental, bajo la premisa de terminar realizando un cortometraje, lo que propiciaba un acercamiento a la realidad de un barrio particularmente rico en su contexto histórico y social. Si entre las ideas fuertes del proyecto está la de fomentar el interés de los alumnos hacia su entorno cotidiano a través de una mirada renovada por el cine, la modalidad documental sin duda permite profundizar aún más en esa línea.

En primer lugar, los jóvenes alumnos documentaron, a través de textos y fotografías, diferentes espacios y personajes emblemáticos del barrio de Orcasitas, generando muchas veces un nuevo vínculo con aquello que, por ser demasiado cercano y familiar, no suele llamarles la atención. Entendí que el cineasta debía ocupar en ese primer momento una posición de espectador que se deja



guiar por esas primeras imágenes e informaciones acumuladas por los alumnos, pues son ellos los encargados de transmitir al recién llegado todo aquello que no podría conocer de primera mano. De esta forma, los alumnos son los protagonistas y se genera un primer contacto de transmisión que nace de ellos y de su confianza hacia nosotros. Creo que es importante remarcar aquí el privilegio que supone para muchos de los cineastas que nos implicamos en *Cine en curso* la posibilidad de acercarnos a lugares y personas a los que, de otra forma, difícilmente llegaríamos. En mi caso apenas conocía Orcasitas, y las informaciones que se ocupan de este barrio suelen dar una imagen de él más bien reduccionista, centradas la mayor parte de las veces en los conflictos y los problemas arrastrados por años de pobreza y falta de recursos básicos. Los alumnos del taller, la mayoría de ellos residentes en Orcasitas y, en algunos casos, hijos y nietos de sus primeros pobladores, tuvieron claro que no querían reincidir en esa misma visión y decidieron que iban a esforzarse en mostrar una imagen distinta de su barrio, más actual y sobre todo, más luminosa.

Creo que esta ambición por capturar la belleza y los miles de matices sorprendentes del entorno cotidiano surgió en ellos de manera natural después de visionar diferentes fragmentos de películas que fuimos proyectando durante las primeras sesiones, en paralelo a las primeras exploraciones prácticas; fragmentos procedentes de películas como *Portraits* de Alain Cavalier, *Innisfree* (José Luis Guerin, 1990), *Shoah* (Claude Lanzmann, 1995), *Profils paysans: Le quotidien* (Raymond Depardon, 2005), *Amsterdam Global Village* (Johan Van der Keuken, 1995), *Public Housing* (Frederick Wiseman, 1997) o *News From Home* (Chantal Akerman, 1977), por citar algunas de las que resultaron más inspiradoras para los alumnos. Los fragmentos han sido

ordenados y categorizados previamente en los DVD compartidos por todos los talleres de documental y ficción respectivamente, y se trata de títulos que no suelen estar al alcance de una mayoría del público. Recuerdo comentar con algún colega cineasta lo que estaba visionando en clase con los alumnos y que éste me mirase como si estuviera loco, pero yo le remitía a los hechos: los chicos no mostraban ningún tipo de rechazo o distanciamiento hacia el cine que estaban descubriendo a lo largo del taller, más bien al contrario. Su falta de prejuicios les permitía ver aquellos fragmentos con una mirada limpia y sin ideas preconcebidas.

Los fragmentos eran analizados y comentados en clase por ellos mismos, aprendiendo a ser más perceptivos y potenciando un tipo de sensibilidad demasiadas veces escondida. Se trata de familiarizarse con la manera en que diferentes cineastas han sabido contar a través de imágenes y sonidos, para después tratar de emularlos, adaptándolos a nuestras propias circunstancias. Sabemos que no hay nada nuevo en eso, pues hasta Picasso empezó copiando a los maestros; lo importante es tener unos referentes desde los que partir y desde los que poder interrogarnos. De todos esos fragmentos y visionados aprendemos a valorar el rigor de un encuadre, la poesía de un movimiento de la cámara o los cientos de adjetivaciones posibles para una determinada atmósfera de luz, pero también la búsqueda y el trabajo riguroso que hay detrás de todas esas sensaciones que percibimos. Al viejo método socrático de llegar a la reflexión y el razonamiento a través de preguntas, le sumamos las decisiones y elecciones tomadas por consenso entre los alumnos, en diálogo con los docentes y el cineasta. De ahí surgió una estructura de guión con la que afrontar el rodaje y el montaje de un cortometraje que acabó titulándose *Diario de un barrio* (2014)<sup>1</sup>.

1. Película realizada por alumnos de 4º de ESO del Colegio Montserrat-Orcasitas (Madrid): Raúl Álvarez, Christian Aranda, Alba Benítez, Yara Castellanos, Cristina Cercas, Javier David del Valle, Noelia Fayos, Héctor Gregorio, Jorge Gualda, Andrea Huertas, Laura de Leonardo, Alejandro Maurín, David Morán, Marcelo Pinto, Raúl

Plaza, Sergio Portalo, Teresa Quintana, Manuel Rodríguez, Daniel Solera, Rocío Vargas, Marina Villa, Iván Viñuelas. Con el acompañamiento de Jonás Trueba (cineasta), Virginia González, José María Maestre, Arturo Marín, Jesús Muñoz, Montserrat del Olmo, Javier Rodríguez, M<sup>a</sup> José Rodríguez, Margarita Romero (profesores).

Abordar la realización de una película desde el aula del colegio implica necesariamente un aprendizaje de trabajo en equipo lleno de riquezas difícilmente cuantificables. Entra también en juego la técnica en el manejo de los equipos de cámara y sonido, así como de programas y dispositivos de montaje, pero tratamos de ser concisos y rigurosos en el uso que hacemos de ellos, precisamente para que la parte material del cine no ocupe más espacio del necesario y deje lugar al instinto y la inteligencia de los alumnos. Recuerdo los días de rodaje y montaje como especialmente felices para todos los implicados, los momentos en los que los alumnos se sintieron definitivamente cineastas, haciendo efectivas sus propias elecciones previas, tomando decisiones en el momento y reaccionando a golpe de intuición ante los azares y las situaciones imprevistas. Uno podía descubrir el entusiasmo de una estudiante, Laura, mientras sujetaba la percha del micrófono y trazaba una panorámica sonora desde una lejana autopista a las voces de unos niños jugando en el parque. La tarde anterior se había cerrado con una espléndida hora bruja que hechizó los rostros de varios alumnos, emocionados ante aquella luz mágica que acariciaba los edificios en el horizonte del barrio. Todos ellos eran conscientes de haberse ganado su suerte mientras se afanaban en retener con la cámara aquellos instantes preciados. Otra conquista memorable fue obra de David y Yara, que decidieron madrugar aún más para filmar el amanecer sobre el lago del Parque de Pradolongo. Una niebla inesperada ocultó la salida del sol, pero a cambio les regaló la posibilidad de tomar unos planos de una belleza inusitada. Recuerdo también la revelación de otros alumnos en el momento final del montaje, enfrentándose a todo ese material que ellos mismos habían generado, asumiendo errores y descubriendo infinitas posibilidades de escritura cinematográfica. El resultado es una película hermosa de la que ellos se sienten orgullosos y responsables, a la que miran con sentido autocrítico y al mismo tiempo sabiendo reconocer el enorme trabajo que lleva detrás, pues son los primeros que deben aprender a ponerla en valor cuando la presentan en diferentes proyecciones y contextos.

La experiencia de este primer año resultó fundamental para entender el alcance y las potencialidades de *Cine en curso*, pero hasta hace unos pocos meses no pude terminar de comprobar la verdadera esencia del proyecto y su aspecto felizmente revolucionario. Fue entonces cuando los cineastas implicados en los talleres participamos en la formación que se lleva a cabo cada año en Cataluña, antes de empezar el curso, y a la que yo asistía por primera vez. Durante dos días nos reunimos en una enorme casa en Cantonigròs el equipo de *Cine en curso*, del que forman parte, junto a los cineastas, una treintena de docentes de diversos centros educativos. La mayoría de los docentes acumulaban años de experiencia y compromiso con el proyecto, algunos desde el año de su puesta en marcha, mientras que otros asistían por primera vez antes de iniciar el que sería su primer taller. Una maestra se había jubilado recientemente pero no quería perderse la formación y asumía labores de coordinación y transmisión a otros docentes recién llegados. Entre todos compartíamos, debatíamos, reflexionábamos juntos y poníamos en común el nuevo programa anual, comentando visionados de fragmentos escogidos previamente y realizando prácticas de rodaje y montaje, pero también sentándonos a analizar experiencias y proponer nuevas vías de trabajo. Se trataba de un auténtico laboratorio de ideas del que todos nos sentíamos partícipes, y el intercambio entre docentes y cineastas se revelaba fundamental.

Me resultó especialmente emocionante escuchar el relato de algunos docentes con más experiencia, descubrir cómo habían asimilado la filosofía de *Cine en curso*, aplicándola a las circunstancias particulares de sus aulas, año tras año, haciendo suya una idea del cine que no está al alcance de una gran mayoría de profesionales de la industria. Ellos habían entendido de forma completamente orgánica y experiencial que el cine no es un vehículo para ser instrumentalizado en el desarrollo de las materias curriculares, sino un arte al servicio de las personas, capaz de potenciar lo mejor de nosotros mismos. Lo que me pareció auténticamente revolucionario fue eso: que el cine no solo entre en las escuelas como nunca hasta

ahora lo había hecho, sino que pase a formar parte de la vida de estudiantes y docentes, facilitando el desarrollo de su sensibilidad, de su mirada, de su capacidad de escuchar, pensar y reflexionar, de relacionarse y organizarse. Aquellos docentes habían entendido la fuerza transversal del proyecto y parecían haber vencido cualquier amago de

miedo o tentación de resistencia. Sabemos que no es fácil penetrar en el sistema educativo y pretender transformar las ideas manidas de lo que se supone que tiene que ser la educación en la escuela. Pero lo que también sé es que esta es la revolución en la que quiero participar. •

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGALA, Alain (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona. Laertes.

GINZBURG, Natalia (2002). *Las pequeñas virtudes*. Barcelona. El Acanalado.

## JONÁS TRUEBA

Ha escrito y dirigido los largometrajes *Todas las canciones hablan de mí* (2010) y *Los ilusos* (2013), y el mediometrage *Miniaturas* (2011). Ha sido co-guionista de las películas *Más pena que Gloria* (2000) y *Vete de mí* (2005), ambas dirigidas por Víctor García León, y de *El baile de la Victoria* (2009), dirigida por Fernando

Trueba. También es autor del libro *Las ilusiones* (editorial Periférica, 2013) y escribe sobre cine para el diario *El Mundo*, en el blog *El viento sopla donde quiere*. Compagina el cine con la docencia como profesor en la escuela universitaria TAI. Desde 2013 forma parte del equipo de *Cine en curso*.

# Filmar desde la emoción, mostrar el pensamiento. El montaje de fragmentos de películas para el proceso creativo.

To Shoot through Emotion, to Show Thought processes. The  
Montage of Film Fragments in the Creative Process

---

Gonzalo de Lucas

## RESUMEN

El proyecto de *Cine en curso* contiene una metodología de cine comparativo sobre cómo se filma una emoción y desde una emoción cinematográfica, empezando por los visionados de fragmentos de películas en el aula, seleccionados y relacionados para estimular los procesos creativos de los alumnos. La elección de planos en que se crea una tensión estética entre la cámara y lo filmado motiva un reconocimiento y montaje de aquellos gestos comunes que atraviesan la creación, y no parcelan épocas, estilos y geografías. La sensibilización, apertura al mundo y experiencia estética del alumno se fomenta al ver los fragmentos sin los filtros culturales que suelen activarse en las escuelas de cine, para sentirlos en su hecho artístico y reflexionar después sobre el pensamiento exterior y el pensamiento interior allí materializado. En la parte final del artículo, estas cuestiones se especifican, a propósito de la creación de la emoción a través del corte de plano, mediante el comentario comparativo de tres fragmentos de *A nuestros amores* (*À nos amours*, Maurice Pialat, 1983), *Malas tierras* (*Badlands*, Terrence Malick, 1973) y *Los amantes de la noche* (*They Live by Night*, Nicholas Ray, 1949).

## PALABRAS CLAVE

Cine en curso, fragmentos de películas, montaje comparativo, proceso de creación, transmisión, experiencia del alumno, emoción del cineasta y del personaje, corte de plano, pensamiento exterior del plano, pensamiento interior del plano.

## ABSTRACT

In the project *Cine en curso*, viewings of film fragments, selected and interrelated to stimulate students creative processes, generate a methodology of comparative film revolving around ideas of how to film an emotion and through a cinematic emotion. The choice of shots through which an aesthetic tension is created between the camera and what is being filmed brings about a recognition and montage of common gestures running through the creative process that don't compartmentalize eras, styles, or places. The student's increased awareness, his opening up to the world, and his aesthetic experience, is encouraged through the viewing of fragments without the cultural filter that are usually activated in film schools. In this way, they are taken in as artistic events, reflecting upon the external and internal thoughts materialised through them in hindsight. The last section of the article uses the comparative commentary of three specific fragments from *To Our Loves* (*À nos amours*, Maurice Pialat, 1983), *Badlands* (Terrence Malick, 1973) and *They Live by Night* (Nicholas Ray, 1949) to talk about how emotions are created through the editing of a shot.

## KEYWORDS

Cine en curso, film excerpts, comparative montage, creative process, transmission, experience of the student, emotion of the filmmaker and of the character, cutting of shot, external thought of the shot, interior thought of the shot.

En 1989, Jean Rouch situaba el instante originario de su cine en la emoción que había sentido filmando cincuenta años atrás, por primera vez, frente a unos niños en el Níger: «Tenía cinco rollos de Kodachrome, es decir, quince minutos para filmar un ritual que nunca había visto. Estábamos tan emocionados como aquellos niños asustados. Y fue esta emoción la que salvó la película, mirarles a través de la cámara con su angustia, dolor y alegría por no haber llorado. Remontando mi cámara cada veinte segundos, estaba haciendo mis tareas de edición, cambiando el ángulo y el encuadre, inspirado sólo por esta emoción» (ROUCH, 2009: 118).

Quizás sea la emoción, junto a la experiencia, lo más complejo e inusual de transmitir en las escuelas de cine, lo menos académico y más huidizo. Y, sin embargo, en su proyecto pedagógico, *Cine en curso* ha asumido el desafío de mostrarla en el aula como gesto decisivo de la creación. La elección que realizan de fragmentos fílmicos para componer los DVD, que después se proyectan en clase, genera el primer paso que los alumnos harán hacia el pasaje –y encuentro– entre la emoción que quieren mostrar y la emoción de hacer el plano; entre el sentimiento de los personajes –la vivencia en el interior del plano o de la historia– y el entusiasmo al traducir la realidad en forma cinematográfica, encuadre, ritmo, luz. ¿Cómo filmar una emoción y desde una emoción?

Resulta relevante que este primer encuentro no se reserve para la creación durante el rodaje, sino que se sitúe en la experiencia del espectador, en la proyección en el aula, justo allí donde el cine suele diseccionarse gramaticalmente o sirve de ilustración de un discurso analítico. La proyección se convierte aquí, en cambio, en vivencia, en trozos de tiempo memorable o no mesurable... La idea primordial es que cada plano existe (y se escoge) por crear una tensión estética entre la cámara y lo filmado: la historia, la trama, la emoción es la del propio plano haciéndose y transformándose, generando en su discurrir cosas que no se veían un instante antes, o del asombro ante lo que aparece

de pronto, o del deseo de que aquel instante dure y no se pierda, o del súbito latido por un cambio inesperado de imagen o ritmo... Este marcado criterio electivo deja fuera cualquiera de aquellas escenas o momentos, tan habituales en cine, en que los planos son funcionales o utilitarios, transiciones o engarces narrativos. No se trata, pues, de un criterio historicista ni técnico, o que pretenda sugerir que el cine cambia o evoluciona, sino de reconocer, mostrar e hilvanar aquellos gestos comunes que atraviesan la creación, y no parcelan épocas, estilos y geografías.

Esta concepción comparativa del cine se suele componer, en los DVD de *Cine en curso*, a partir de una relación fílmica, como la de “Personaje, mundo, emociones”, que después afecta a las prácticas o películas que harán los alumnos. En el propio DVD, los extractos se organizan en categorías y subcategorías que los agrupan: por ejemplo, “Intervalo entre la cámara y el personaje”, que a su vez se estructura en ‘Movimientos de acercamiento o alejamiento’, ‘Hilos elásticos’ y ‘Elementos interpuestos’; o “El valor del rostro”, que se divide en ‘Mostrar la emoción ocultando la mirada’, ‘Filmar de espaldas para intensificar el primer plano’, ‘Primeros planos’, ‘Insistencias’.

El primer efecto es que entre el cine, el mundo y la emoción desaparece cualquier extrañamiento, frontera o distancia que el alumno pueda sentir ante, digamos, un extracto de Shimizu, Hsiao-Hsien, Sissako, Olmi o Cassavetes. Nombres desconocidos para los alumnos, y que se convierten en cineastas reconocibles gracias a unos pocos planos. Mediante estos extractos, el cine no se sitúa dentro del cine, sino en su apertura al mundo, según un proceso de sensibilización y de ampliación del conocimiento perceptivo, que estimulará después el deseo o el rigor en la filmación de aquello que los chicos tenían cerca, y en lo que descubren ahora posibilidades estéticas, hipótesis de planos y de películas; todo aquello que verán y manifestarán de otra e inesperada forma, propiciando con la cámara que aquel fragmento de mundo se convierta en imágenes y sonidos, en otros mundos estéticos.

Cuando a Henri Langlois le preguntaron cuál había sido la principal contribución de la Cinémathèque Française a la formación de la *nouvelle vague*, contestó que no haber subtitulado las copias de las películas por falta de dinero (LANGLOIS, 1986: 94-96). La sala de la Cinémathèque tenía entonces un aforo de tan sólo sesenta butacas, pero varios de aquellos espectadores generarían nuevos métodos y formas del cine. En parte, si pudieron hacerlo fue porque al ver las películas debieron prestar su atención a las imágenes y sonidos sin supeditarlos al significado de los diálogos y del curso narrativo. En un artículo sobre Mizoguchi, Jacques Rivette escribiría su célebre frase: «Si la música es el idioma universal, la puesta en escena también: es ésta, y no el japonés, lo que hay que aprender para entender “el Mizoguchi”» (RIVETTE, 1958: 95).

Aunque los extractos seleccionados incluyan subtítulos, los principios de elección y agrupación son los mismos: preservar el misterio, la musicalidad y la atracción de las formas visuales y sonoras frente al discurso explicativo o la literalidad; privilegiar el ritmo por encima de la letra. Lo que no se incorpora ni *traduce* aquí son aquellos discursos externos o que se incrustan a las películas en muchas escuelas de cine antes de *verlo*: puntos de vista solidificados, clichés, prejuicios, reglas de gramática, encajes en tendencias. La experiencia del alumno nace de ver el fragmento sin ese filtro cultural, y de sentirlo en su hecho artístico y reflexionar después sobre el pensamiento exterior y el pensamiento interior allí materializado. El primero interpela a las decisiones que hacen los cineastas para componer los aspectos sensibles y los sentidos del plano; el segundo, al modo en que esos planos se vinculan a un personaje que (muchas veces descentrado o no jerarquizado en la composición) se emplaza en un espacio que quedará *subjetivizado* (o vivido) por su estado afectivo y por aquello que piensa. Es ahí donde el alumno, en plena formación vital, encontrará en su experiencia íntima, cercana, inmediata, en su estar en el mundo, el cine; aquello que al principio del curso seguramente le parecía alejado, una pantalla que solo se ocupa de

la vida de los otros, y que no habría conectado a su cuerpo y su experiencia.

Volvemos así al inicio de este artículo: ¿cómo transmitir esa emoción que Jean Rouch hallaba en el origen de su cine? Cuando Walter Murch definió *la regla de seis* del montaje, señaló con claridad: «En el primer lugar de mi lista está la Emoción, a la que se llega lo último, si se llega, en las escuelas de cine, porque es la cosa más difícil de definir y de tratar» (MURCH, 2001: 18). Bastaría con escoger simplemente tres fragmentos de los incluidos en diferentes años de *Cine en curso*, por ejemplo, para pensar en cómo nace una emoción a partir del corte de plano.

En *A nuestros amores* (*À nos amours*, 1983), Maurice Pialat filma a Suzanne (Sandrine Bonnaire) sentada en el banco de la parada de un autobús; la vemos a través de una marquesina en una tarde de lluvia, en una imagen que capta una sensación de malestar y decepción sentimental, de soledad e interioridad en medio de la ciudad; los cortes de plano sobre su figura parecen insistir en esa *duración* de la experiencia, incontable, en que aprendemos a convivir con las emociones, a transportarlas, sin saber aún qué hacer con ellas, ni a medir su peso; y justo ahí se corta a un plano en la que la vemos detenida en la calle, han pasado unas horas, ha dejado de llover y ya es de noche; pero si nos fijamos en detalle, hay unos fotogramas en que la chica, antes de mirar hacia arriba y ponerse a caminar, parece estar esperando a que se diga acción —se toca la nariz, se diría que siente frío y cansancio—, hasta que empieza a actuar y se desplaza. Pialat ha montado esos fotogramas previos que suelen ser de descarte, que pertenecen más a la actriz que a su personaje, instantes sobrantes del rodaje antes de actuar en el plano, pero que contienen la viveza física y anímica en que actriz y personaje coexisten. Seguramente ha sido un largo rodaje, la adolescente Sandrine Bonnaire —en su primer papel cinematográfico— está fatigada, y Pialat aprovecha su experiencia real para inyectarla en la experiencia estética del film y en la verdad del personaje, entremezclando la vida con el cine.

En *Malas tierras* (*Badlands*, Terrence Malick, 1973), Kit (Martin Sheen) y Holly (Sissy Spacek), dos jóvenes amantes fugitivos viajan en coche por la noche hacia una «tierra mágica lejos del alcance de la ley», pero han dejado de compartir la vivencia: él sigue pensando en atravesar la frontera y proseguir la aventura, ella se ha replegado y ensimismado («le deje de prestar atención»), ya no cree en el viaje de Kit ni en sus bravuconadas; su amor y sus ritmos se han *desincronizado*. Y justo ahí suena en la radio una canción de Nat King Cole, y manteniendo la continuidad sonora, un corte de plano nos lleva del interior del coche hacia sus cuerpos surgiendo de la oscuridad, bailando abrazados, como si flotaran en otro espacio. Kit medio susurra «si pudiera cantar una canción sobre cómo me siento ahora», y el espectador se dice que ojalá pudiera durar ese momento, que el cine está hecho para hacernos desear que duren un poco más las cosas, y para sentir el dolor por su paso, por no poder retenerlas. Los cuerpos de Kit y Holly, en la oscuridad, quedan iluminados por una franja de luz creada por los faros del coche, que atraviesa horizontalmente la parte baja del encuadre, en una imagen poética que rima con la «línea del horizonte» que abría la escena (la nube de polvo levantada por el coche como una «frontera») y con el siguiente plano, un horizonte al amanecer, una aurora interpretada quizá como crepúsculo, o luz terminal.

Finalmente, los célebres cortes de plano de la secuencia final de *Los amantes de la noche* (*They Live by Night*, Nicholas Ray, 1949), cuando Keechie contempla el cuerpo sin vida de Bowie. En una acción bastante estática, a la que el cine convencional hubiera dedicado un único plano, acaso dos –la espalda y la cabeza de Keechie inclinada, y sus gestos al levantarse–, Nicholas Ray, debido quizás a la imperfecta ejecución técnica de alguno de los planos, dedica cuatro, de distintas escalas, en una especie de insistencia enérgica, en una emoción que irrumpe sin tiempo para pensar en ella, como si no hubiera tiempo para enfocarla o encuadrarla bien; Keechie recoge la carta que le ha escrito Bowie, y el corte nos lleva hacia un plano en que la seguimos de espaldas,

en su caminar lento, según un cambio de ritmo y cadencia, que de repente llena de dulzura e introspección el sentimiento, como si hubiéramos pasado del exterior (de su energía, de su acción) al interior del cuerpo, al pensamiento de la chica, quien al final se gira hacia cámara, termina de leer la carta, repite las últimas palabras en silencio, y cuando su voz se apaga la luz se desvanece y la oscuridad ofrece el destello de sus pómulos humedecidos por las lágrimas. La oscuridad ha servido para *ver mejor*, o para ver algo que pasaba desapercibido. El gesto de emoción nos ha llevado al pensamiento. Así acaba la primera película de Nicholas Ray, quien al final de su vida, más de treinta años después, realizaría su último filme en colaboración con sus alumnos del Harpur College de Nueva York, allí donde «todos aprendemos, hacemos y enseñamos» (RAY, 1993: 7). •

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGALA, Alain (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona. Laertes.
- COMOLLI, Jean-Louis (2004). *Voir et pouvoir. L'innocence perdue : cinéma, télévision, fiction, documentaire*. París. Verdier.
- LANGLOIS, Henri (1986). *Trois cent ans de cinéma*. París. Cahiers du cinéma/ Cinémathèque Française/Fondation Européenne des Métiers de l'Image et du son.
- MURCH, Walter (2001). *In the Blink of an Eye. A perspective on film editing*. Los Angeles. Silman-Jess Press.

- RAY, Nicholas (1993). *I Was Interrupted. Nicholas Ray on Making Movies*. RAY, Susan (Ed.). Berkeley. University of California Press.
- RIVETTE, Jacques (1958). *Mizoguchi vu d'ici*. BAECQUE, Antoine (ed.), *La politique des auteurs*. París: Cahiers du Cinéma, pp. 94-96.
- ROUCH, Jean (2009). *Cinéma et anthropologie*. COLLEYN, Jean-Paul (Ed.). París. Cahiers du Cinéma.

## GONZALO DE LUCAS

Profesor de Comunicación Audiovisual en la Universitat Pompeu Fabra. Programador de cine en Xcèntric, Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona. Director del posgrado *Montaje audiovisual* en el IDEC/Universitat Pompeu Fabra. Ha escrito los libros *Vida secreta de las sombras* (Ed. Paidós) y *El blanco de los orígenes* (Festival de Cine de Gijón) y ha editado, con

Núria Aidelman, *Jean-Luc Godard. Pensar entre imágenes* (ed. Intermedio, 2010). Ha escrito artículos en más de una veintena de libros colectivos, y en publicaciones como *Cahiers du Cinéma-España*, *Sight and Sound* o el suplemento *Cultural's* de La Vanguardia.

<http://www.upf.edu/decom/es/directori/delucas.html>



# La transmisión del secreto. Mikhail Romm en el VGIK

## The Transmission of the Secret. Mikhail Romm in the VGIK

Carlos Muguiro

### RESUMEN

El artículo describe un episodio concreto de la escuela VGIK –el centro de formación de cineastas más antiguo del mundo– para estudiarla como relatora de la tradición cinematográfica soviética a partir de la figura de Mikhail Romm, de su taller de dirección en los años cincuenta y sesenta y del encuentro desconcertante y ciclónico con sus alumnos. A través del montaje de su película *Fascismo ordinario* (*Obyknovennii fashizm*, 1965), en que Romm inscribe su voz reflexiva en primera persona, se esboza el largo y quebrado proceso que implicó la articulación de la subjetividad del cineasta en el cine soviético, y que enlaza la obra de Romm y Tarkovski. Finalmente, la historia del VGIK se lee como una cadena de transmisión y tradición entre generaciones de cineastas, y al tiempo desde las confrontaciones personales y políticas que grandes cineastas como Eisenstein asumieron en sus aulas cuando trabajaron como profesores.

### PALABRAS CLAVE

VGIK, voz del yo, subjetividad del cineasta, Mikhail Romm, sistema pedagógico, transmisión, *pedagogía dialogal*, Andréi Tarkovski, Eisenstein, imagen nuclear.

### ABSTRACT

This paper describes a particular episode of the VGIK school –the oldest filmmakers training centre of the world– to study the soviet cinematographic tradition based on the figure of Mikhail Romm, his direction workshop held in the fifties and sixties, and the disconcerting and cyclonic encounter with his students. Furthermore, the long and interrupted process that implied the articulation of the subjectivity of the filmmaker in Soviet cinema, and which connects the work of Romm with that of Tarkovski, is outlined here through the analysis of the montage of *Ordinary Fascism* (*Obyknovennii fashizm*, 1965), where Romm inscribes his reflexive voice in first person. Finally, the history of the VGIK is read both as a chain of transmission and tradition between generations of filmmakers, and a place to confront the political and personal positions great filmmakers such as Eisenstein, assumed when they were mentors at the Institution.

### KEYWORDS

VGI, self's voice, filmmaker's subjectivity, Mikhail Romm, pedagogical system, transmission, diagonal pedagogy, Andréi Tarkovski, Eisenstein, nuclear image.

## 1.

Casi cien años después de su inauguración, el VGIK<sup>1</sup> pervive hoy como el centro de formación de cineastas más antiguo del mundo. No fue, sin embargo, la primera escuela de cine de la Rusia posrevolucionaria. A comienzos de 1918, urgido por la necesidad de ubicar especialistas leales y comprometidos al frente de los planes de modernización y socialización del país, el Comisariado de Educación (Narkompros), dirigido por Anatoli Lunacharski, tomó la decisión estratégica de activar decenas de nuevos experimentos pedagógicos sustentados en la práctica y en la resolución de problemas concretos y cotidianos. Había necesidad de completar cuadros profesionales en áreas tan diversas como la ingeniería, las finanzas, la gestión y el cine, efectivamente, también en el cine, entre otras razones por el *vacuum* profesional generado con el exilio de algunos de los más ilustres técnicos y directores. El plan se concretó primeramente en centros locales, como la Escuela de Petrogrado de las Artes de la Pantalla (SEI) y la Escuela de Cinematografía de Odesa, y luego, a partir de 1919, en la fundación del Instituto Estatal de Cine (GTK), primera denominación del VGIK (MILLER, 2007: 463). El Narkompros encargó el diseño del currículo a un veterano cineasta, Vladímir Gardin. Inspirándose en el eslogan “Trabajar y estudiar simultáneamente”, en la línea del “Enseñar por el trabajo” proclamada por Lunacharski como pauta general de la enseñanza fílmica soviética, el veterano director imaginó de manera detallada un itinerario de cuatro años en torno a talleres prácticos guiados por un mentor (KEPLEY, 1987: 5-7). El primer curso arrancó en el otoño de 1919 con 25 alumnos.

1. Las iniciales VGIK corresponden a la denominación rusa Vsesoiuznii Gosudarstvenii Institut Kinematografii (Instituto Superior de Cinematografía de Toda la Unión). Adoptó este nombre en 1934, ya bajo el control de Soiuzkino, la administración cinematográfica central, dirigida por Boris Shumiatskii. En 1939 adquirió la categoría VUZ (estudios superiores). Desde 2008 los estudios del VGIK pasaron a tener categoría universitaria y el centro pasó a llamarse Universidad Panrusa Gierasimov de Cinematografía.

Este enfoque eminentemente *tekhnikum* y *no-artístico* ayuda a explicar las dos hipótesis, hoy asumidas como una obviedad, sobre las que se asentó la primera institución de enseñanza cinematográfica. La primera suponía que siguiendo una pedagogía más o menos reglada y metódica también era posible *crear cineastas*. Como se creaban ingenieros y topógrafos. La segunda daba por hecho que quienes mejor podían proporcionar esta formación técnica eran los propios cineastas<sup>2</sup>. Precisamente, porque se pretendía crear cineastas como ingenieros y topógrafos<sup>3</sup>.

Hay muchos VGIK en los cien años del VGIK, sin duda, pero la decisión de que fueran los cineastas –los grandes maestros– quienes se incorporaran cíclicamente al cuadro de profesores acabó otorgando al instituto, desde bien temprano, el poder de construir la cinematografía soviética como *tradio*, es decir, como gran relato intergeneracional de custodia y transmisión del *secreto*. El famoso *secreto de la campana* que el maestro susurra al oído del aprendiz en el lecho de muerte para que el arte no se malogre ni se distorsione<sup>4</sup>. Sin ningún afán de exhaustividad, el objeto de este texto es describir un episodio concreto de este paradigma de la escuela como relatora de la tradición cinematográfica soviética a partir de la figura de Mikhail Romm, de su taller de dirección en los años cincuenta y sesenta y del encuentro desconcertante y ciclónico con sus alumnos.

## 2.

A lo largo de 1963, Mikhail Romm se adentró en el monumental y tantas veces pos-

2. No fue hasta 1934 que un *no-cineasta*, Nikolái Lebedev, se hizo cargo de la institución, precisamente cuando el centro cambió de estatus de escuela profesional a instituto superior.

3. Hay que recordar en ese punto las palabras de Anton Makarenko, una de las figuras fundacionales de la nueva pedagogía rusa posrevolucionaria, cuando decía que el sistema educativo soviético tenía por objeto procurar la socialización del individuo y no creaba artistas (1955: 410).

puesto proceso de revisar los millones de metros de película confiscados por el Ejército Rojo a los Archivos Fílmicos del Reich, y guardados en sacas en Mosfilm desde 1945. Allí se custodiaban, entre otros materiales, los *Deutsche Wochenschau Kulturfilms* y fondos de Goebbels, colecciones de imágenes del fotógrafo personal de Hitler, Heinrich Hoffmann, además de otras de las SS que habían operado en Polonia, Lituania, Letonia y Bielorrusia. «Vimos algo así como dos millones y medio de metros, lo que representaba más de la mitad de lo guardado: nos paramos ahí, ya no podíamos más» (HAUDIQUET, 1966). Romm fue ordenando el material según 120 temas posibles y, después, combinando las imágenes en torno a los 16 capítulos que finalmente estructurarían su película *Fascismo ordinario*<sup>5</sup> (*Obyknovennii fashizm*, 1965) (ROMM, 1965: 4). A través de la descontextualización, la hipérbole y el contraste procurados por el montaje, aquellos documentos históricos fueron adquiriendo una inquietante doblez irónica y desmontando, por pura fricción (que no ficción<sup>6</sup>), los procesos de construcción del discurso público desde el poder, también, por extensión, del poder soviético<sup>7</sup>.

Siguiendo las pautas estandarizadas del documental de compilación, Mosfilm planteó que el texto fuera leído por una voz neutra y descorporeizada: bien el locutor radiofónico oficial, Iurii Levitán, el actor Innokentii Smoktunovskii o el actor y cantante alemán Erns Busch (TUROVSKAJA, 2003: 198). Sin embargo, a lo largo de los meses previos Romm había ido imaginando la posibilidad de incorporarse él mismo a *Fascismo ordinario*, una película a la que siempre

otorgó, nada caprichosamente, un valor de legado personal para los jóvenes que no habían conocido la guerra. Animado por sus colaboradores más próximos, Romm decidió, finalmente, hacerse presente en el film transmutado en materia fílmica como voz, trasladando a la película el coraje testimonial que había practicado durante más de diez años en las aulas del VGIK. Asumió no sólo poner su voz *demasiado humana* al film o dirigirse al público en primera persona –decisiones, ambas, de una heterodoxia radical en el cine soviético–, sino también dejar que sus reflexiones surgieran más o menos espontáneamente frente a la proyección, como si estuviera improvisando una clase con sus alumnos o dialogando con el espectador. En última instancia, no se trataba de proyectar la voz como se proyectan las imágenes, con esa misma claridad y rotundidad luminosa de un foco potente, sino de incorporar a las imágenes el carácter dubitativo y entrecortado en busca de la palabra exacta que caracteriza el proceso mismo de pensar. Romm explicaba:

Ensamblamos la obra como una película silente. Yo improvisé los comentarios sección a sección, sin pensar en la sincronización, sin perseguir efectos ‘documentales’ estandarizados, como un monólogo en el que iba verbalizando las ideas que me venían a la mente cuando veía y pensaba el material. Y, al mismo tiempo, reclamando la atención del espectador para que él también pensara sobre lo que tenía delante (ROMM, 1975: 279).

Podríamos concluir, recurriendo a los empleos de la voz que detalla Gonzalo de Lucas,

4. Recuérdese el episodio de la campana en Andréi Rublev, en el que el joven Boriska, en un momento de desesperación, dice haber recibido de su padre Nikolka, el secreto de la construcción de campanas, que luego él mismo reconocerá que nunca ocurrió. El *secreto de la creación* parece atravesar de una generación a otra más como un don que como un aprendizaje.

5. Romm trabajó en el guión con los críticos Maia Turovskaia y Yuri Khaniutin (BEILENHOF & HÄNSEN, 2008: 142).

6. Romm rechazó expresamente la inclusión de materiales de ficción. Frente a los rostros de las bobinas documentales, diría, «el drama se me aparece ridículo. Simplemente no puedo tomarlo en serio» (ROOM, 1981: 301).

7. El novelista Boris Strugatski recordaría que cuando el film de Romm apareció, «tanto yo como la mayoría de mis amigos entendimos perfectamente que el diseño oculto del director era demostrar la terrible, incondicional e infernalmente profunda conexión entre los dos regímenes» (cit. WOLL, 2008: 229).

que a través de estas decisiones la voz de Romm se articulaba como *ars poetica*<sup>8</sup>, porque se movía entre el tratado estético y la revisión crítica de la historia, el cine y la vida, las tres indiferenciadas en un único cuerpo cinematográfico (DE LUCAS, 2013: 54).

Nunca en el cine soviético la primera persona del singular había adquirido tal protagonismo, no sólo por la maleabilidad enunciativa de aquella voz, sino también por la dimensión orgánica de la palabra dicha, como voz y aliento del propio Romm, ya sexagenario y cansado. Frente a la pantalla, Romm duda, susurra, busca la palabra desde algún lugar ilocalizable pero terrenal, próximo al espectador, hasta el punto de que éste puede incluso intuir las bocanadas de humo que, relajadamente, acompañaban cada una de sus frases. A lo largo del film, el *yo de Romm* adquiere, además, un poder metamórfico desconcertante, sobre todo en el capítulo VIII, titulado «Sobre mí», dedicado específicamente al culto a la personalidad del Führer, en el que Romm habla en primera persona como si fuera Hitler mismo. El efecto fáustico de apropiación del cuerpo del *propio Satán* que genera este recurso, haciéndole decir a Hitler obviedades que le retrataban en su patetismo, produce no sólo un efecto desconcertante y liberador en quien contempla semejante rito demoníaco, sino que advierte al espectador del poder ancestralmente mágico de la voz, capaz de tomar posesión de cualquier imagen y de encantarla hasta anular su voluntad. En este punto, *la voz de Romm* remitía incluso a la tradición literaria rusa de la farsa demoníaca, que cultivaron autores como Andreiev, Bieli o Bulgákov, que ya advertía de la escisión esquizofrénica de la propia subjetividad, de los *yoes del yo*.

8. El análisis de De Lucas se centra en la obra de Mekas, Godard, Cocteau, Van der Keuken y Rouch, pero muchas de sus conclusiones sobre «los empleos de la voz» podrían aplicarse a *Fascismo Ordinario*. Es difícil determinar con precisión hasta qué punto Romm conocía las formas del ensayo que estaban explorando los autores mencionados. Nos ha llegado, eso sí, el encuentro polémico con Godard, a partir del cual Romm concluyó: «Los artistas, los escritores, los cineastas de Occidente

La emergencia de la voz –la voz propia, la voz del yo absoluto– procurada por *Fascismo ordinario* supone un cambio en el eje de rotación del cine ruso, pero su efecto sólo se aprecia cabalmente con distancia<sup>9</sup>. Diez años después de este film, Andréi Tarkovski, el *discípulo amado* de Romm, dispuso en el inicio de *El espejo* (*Zerkalo*, 1975) una secuencia que marcaba, a modo de baliza, la profundidad de las aguas de las que emana su película, una película igualmente híbrida y novedosa en torno a la articulación de la subjetividad más extrema. En esa primera escena, un hombre joven, con una disfunción en el habla, es sometido a la cura de su tartamudez por hipnosis. «Ahora quitaré tal estado y tú hablarás nítida, libre y fácilmente –le dicen–. Toda la vida hablarás con voz alta y con claridad. Mírame. Quito la tensión de tus manos y de tu voz. Uno, dos, tres. Y ahora, di en voz alta: ¡Yo puedo hablar! ¡Yo puedo hablar!». Incluso en esa fecha, diez años después de *Fascismo ordinario*, conjugar un film desde la subjetividad incompatible del autor (YO PUEDO HABLAR) significaba tal pecado de egolatría formalista y burguesa que acabó condenando a Tarkovski al exilio.

La articulación de la subjetividad del cineasta en el cine soviético fue un proceso largo y quebrado que enlaza la obra de Romm y Tarkovski, pero que a su vez nos remite a un tiempo inmediatamente anterior, el inicio del Deshielo, cuando Mikhail Romm comenzó a impartir su taller de dirección en el VGIK. Algo pasó en aquellas aulas, entre terapia introspectiva y rito mágico, como escenifica el film de Tarkovski, que hizo del ‘Yo puedo hablar’ una necesidad colectiva y generacional. Es hora de entrar en sus clases.

atravesian una aguda crisis espiritual: los unos buscan salida del atolladero ideológico, los otros se adentran por callejones muy extraños. De ello me convencí en mi entrevista con el director de cine Jean-Luc Godard» (ROMM, 1972: 11).

9. Para un análisis detallado de la articulación de la voz en *Fascismo ordinario* remito a BEILENHOF & HÄNSEN (2008).

## 3.

En el otoño de 1955, un año antes del XX Congreso del PCUS que oficializó la crítica a Stalin y el inicio del Deshielo, Mikhail Romm aceptó, contradiciendo la opinión del resto de examinadores, el ingreso de Andréi Tarkovski en el VGIK. Lo incorporó a su taller de dirección, junto a Vasilií Shukshin, Alexánder Mittá y Iulii Fait. A lo largo de los cuatro años de diplomatura protegió bajo su autoridad a aquella primera generación del Deshielo llamada a transformar el cine de la Unión. «Tiene un grupo interesante –recordaba Serguéi Soloviev las palabras de la inspección del Ministerio de Cultura–, pero hay aquí dos personas que estropean el conjunto: el esquizofrénico llamado Tarkovski y ese imbécil, venido de algún lugar de Altai, apellidado Shukshin» (MUGUIRO, 2005: 47). Algunos años después, Tarkovski compararía al maestro Romm con un rey que gobernaba sin ejercer el poder y sin imponer su opinión, incluso sin enseñar el oficio, porque la de Romm era, más bien, una invitación a recorrer las tinieblas propias e identificar la singularidad individual (GIANVITO, 2006: 66).

A lo largo de los años treinta, a través de películas como *Lenin en Octubre* (*Lenin v oktjabre*, 1937) y *Lenin en 1918* (*Lenin v 1918 godu*, 1939), Romm había contribuido a edificar la idea de Lenin como encarnación idealizada de la justicia soviética. Este icono del líder de una cierta inocencia originaria fue recuperado e incorporado al discurso político que Nikita Krushev trataba de restaurar a finales de los cincuenta, siguiendo la argumentación de que la crítica del estalinismo conllevaba a su vez la necesaria restauración del mito fundacional. Como ha explicado Naum Kleiman, este extraño bucle, a través del cual «el cine había construido una imagen y ésta había pasado a la realidad» de manera indiscutida (EISENSCHITZ, 2000: 142), provocó en

Romm un hondo desconcierto a propósito de su responsabilidad como cineasta en la edificación del pasado. Para una personalidad como Romm, el nuevo tiempo invitaba a la reflexión. «Todos los que conocían y conocen al director –escribió Pogozheva– no pueden por menos que advertir que en el transcurso de este periodo ha sufrido un cambio interno» (POGOZHEVA, 1962). Por añadidura, en el cine soviético se estaba produciendo en estos años un profundo cambio generacional que, de nuevo, situaba al veterano cineasta frente a las contradicciones entre la memoria individual y el relato histórico<sup>10</sup>. Alumno de VGIK en 1956, Kleiman ha escrito que, acuciado por estas nuevas preguntas, «Romm entró en crisis. Recibió de manera dolorosa el discurso de Krushev, dejó de trabajar durante dos años para entender qué pasaba. Se dedicó a hacer muebles con sus propias manos. Y después decidió ayudar a los jóvenes». Luego vinieron otros, «pero Romm dio el primer paso» (EISENSCHITZ, 2000: 142). Fue en este estado de reflexión cuando las aulas del VGIK se convirtieron en el escenario de *una cura por la palabra*.

Romm descubre casi simultáneamente sus manos de carpintero y su voz de maestro. En estos años, era habitual verle con un pequeño dictáfono que, como recordará Klímov, siempre llevaba consigo (MUGUIRO, 2005: 46). En la grabadora iba vertiendo indistintamente apuntes intrascendentes y confesiones descarnadas. Romm se confiesa: «¿Puede uno dejar sus costumbres, desprenderse del pellejo de sus hábitos, rehacerse, volver a nacer? En medio de ese torrente de dudas decidí fijar de antemano algunos puntos de mi futuro camino. Hice algunas promesas, incluso las pronuncié una noche en voz alta» (ROOM, 1989: 82-83). A su vez, como una extensión de este tiempo de reflexión, en las aulas del VGIK Romm continuaba planteando preguntas, analizaba su obra, se abría a la crítica, azuzaba la con-

10. Hay que tener en cuenta que a partir de 1955-56 y hasta finales de la década accedieron a las aulas de VGIK y a la industria en general, de manera casi simultánea y en aluvión, hasta cuatro generaciones de cineastas

distintas, apenas separadas por dos o tres años de edad, pero que atesoraban experiencias y demandas muchas veces incompatibles (EISENSCHITZ, 2000: 140).

tradición: como recordarán sus alumnos, Romm no enseñaba nada, se enseñaba a sí mismo. Soloviov lo resumía: «Hay que estar dotado de una verdadera grandeza de espíritu para plantarse ante nosotros, sus alumnos, y rendirnos cuentas del trabajo que él había hecho en el cine» (MUGUIRO, 2005: 47). La experiencia de la voz no era, así, un ejercicio meramente conceptual, restringido a la articulación de un discurso, sino una forma de encarnación personal, radicalmente física. A diferencia de la palabra escrita, la voz incluía para Romm la posibilidad de callar, aspirar el humo del cigarro, tomar aliento, suspirar. «Respirar es crear el hueco en el que la atención pueda desplegarse» (PARDO, 2002), nos recuerda Carmen Pardo. Atravesar aquellos largos silencios era, para los jóvenes aprendices, una forma de auto-alteración.

Evgenii Margolit ha explicado que, en la historia del VGIK, el intercambio de experiencias y el diálogo entre generaciones ha procurado, siempre que ha tenido lugar, resultados tan extraordinarios como «que los artistas se adentren más allá de las prescripciones canónicas y triunfen sobre ellas» (MARGOLIT, 2012: 371). Algo así ocurrió en el taller de Romm, con una fecundidad poco habitual en toda la historia del centro. En todo caso, también según Margolit, el estilo dialogal de Romm tenía algunos precedentes importantes dentro de la misma institución, particularmente en las inolvidables sesiones de Igor Sávchenko, profesor del VGIK entre 1945 y 1950. Romm no participó en sus clases, pero también en aquel aula el diálogo entre iguales se convirtió en el fundamento de la relación entre maestro y discípulos. «Cuando analizábamos algo nuestro –contaba Danílov–, cuando leíamos algo nuestro, o veíamos algo nuestro, él hablaba sin parar. De manera consciente, o no, el trabajo de Sávchenko con sus estudiantes resultó ser una manera poderosa de combatir la atmósfera de hambruna cinematográfica y la absoluta des-individualización de los alumnos y de procurar la consolidación de sus miradas singulares» (DANÍLOV, 2012: 371).

El de Romm no era, sin embargo, un sistema puramente inductivo, sino que implicaba el

desconcierto y la contradicción, en el sentido más ortodoxo del choque y la síntesis dialéctica. «Os consideraba gente seria, auténticos creadores con personalidad propia –reconstruía Savva Kulish el enfado del maestro cuando le mostraron las correcciones que habían introducido, a sugerencia del propio Romm, en su película *Las últimas cartas* (*Posledniye pisma*, 1965)–. ¿Por qué demonios me obedecéis ciegamente? ¿Y si yo no lo he entendido bien? ¿Y si me equivoco?» (MUGUIRO, 2005: 44). En esta versión encolerizada, Romm se acercaba más al método estratégico-experimental de Eisenstein que a la espontaneidad de Sávchenko.

#### 4.

Abordar el sistema pedagógico diseñado por Eisenstein excede el propósito de este texto, pero conviene apuntar brevemente que, particularmente entre 1932 y 1935, el cineasta intentó desarrollar en el VGIK sus revolucionarias ideas sobre pedagogía cinematográfica sin apenas interferencia política o supervisión administrativa (MILLER, 2007: 479). El alumno, a través de cierta guía socrática y la interferencia siempre medida del propio Eisenstein, proponiendo referencias culturales y artísticas a veces desconcertantes, debía ir desentrañando la idea o *imagen nuclear* (la imagen *obraz*) que se ocultaba en una determinada representación (la imagen *izobrazhenie*) literaria, pictórica o teatral y que la nutría desde ese fondo: como un acorde oculto a partir del cual, misteriosamente, pudiera crecer una sinfonía. Encontrar o sintetizar esa *imagen nuclear* era el objetivo de ejercicios como filmar la escena del asesinato de *Crimen y Castigo* en un único plano o *editar La última cena* de Leonardo hasta encontrar aquel recorte que contuviese, concentrada, la idea del cuadro completo. Resume Vance Kepley Jr.:

Según Eisenstein, un autor concibe una imagen nuclear (*obraz*) y después la elabora a través del acto de representación (*izobrazhenie*). Así como el autor comienza a crear a partir de la idea nuclear y trabaja formalmente la representación, el espectador, contemplando

la obra ya acabada, realiza un recorrido inverso a través del texto como representación hasta reconocer la imagen central (...). Eisenstein planteaba [la sesión] como un ritual urgiendo a los estudiantes a que reaccionaran ante las obras maestras que llevaba a clase. Los estudiantes, como el espectador de un film, debían participar en la construcción de sentido del texto por la identificación de la imagen maestra (KEPLEY, 1993: 10).

El director y el espectador atravesaban la misma relación de dependencia y necesidad que el profesor y sus alumnos. De hecho, Eisenstein no apreciaba diferencias entre lo que sucedía en el aula y lo que ocurría en una sala de proyección. El circuito de sentido que se activaba en ambas audiencias era realmente un laboratorio psicológico equivalente e intercambiable. Así, Eisenstein podía plantear en clase de manera controlada, como en un campo de pruebas, experimentos sobre algunos de los conceptos nucleares de su pensamiento, como por ejemplo la vinculación entre la respuesta predecible en un sujeto y la expresividad, un concepto estético al que recurre desde sus primeros escritos y que originalmente toma de la reflexología rusa (KEPLEY, 1993: 4). Contradiendo el famoso aforismo de Shaw de que «quien puede, hace y quien no, se dedica a enseñar», Eisenstein fundó su sistema pedagógico a partir del convencimiento de que impartir una clase era también una forma de creación no muy diferente a la de filmar (KEPLEY, 1993: 14). Dar clase como quien hace un film.

Unos años después, lo hemos visto, Romm fue un paso más allá que su admirado Eisenstein al tantear el procedimiento inverso, es decir, hacer una película que emanara de su voz: hacer un film como si impartiera una clase. Se encerró en Mosfilm a ver decenas de bobinas de propaganda nazi, asumió su rol absoluto de espectador (incluso de aquello que no quería mirar) y, sólo al final, en la misma posición de ánimo que quien estaba sentado en la sala, comenzó a hablar. Así abordó *Fascismo ordinario*: «Mi voz debe parecerse a una conversación destinada a

suscitar reflexión. Debe dar la impresión de que me encuentro al lado del espectador y le digo: he aquí lo que es el fascismo, he ahí lo que yo pienso» (HAUDIQUET, 1966).

Por el taller de Romm pasaron Alexander Mittá, Elem Klímov y Vladímir Basov; por el de Sávchenko, Serguéi Paradzhanov, Marlén Khutsíev y Vladímir Naumov; por el de Eisenstein, Grigorií Alexandrov, Iván Piriev y Vladímir Vengerov; por el de Grigorií Kozintsev, Stanislav Rostotskii y Eldar Riazanov; por el de Serguéi Iutkevitch, Teguíz Abuladze y Grigorií Chukháí... La cadena de la *traditio* es interminable. Ahora bien, junto al encuentro reverencial y deslumbrado de los alumnos con el maestro, en el VGIK también acaeció, con cierta frecuencia, el encuentro desconcertante y aturdido del maestro con sus alumnos: la carrera de Sávchenko, Eisenstein y Romm, como la de otros cineastas eminentes, quedó atravesada de manera irreversible por aquellos *aprendices* llamados, por ejemplo, Khutsíev, Venguerov y Klímov. El VGIK no sólo no produjo *Romm*s, *Eisensteins* o *Sávchenkos* en serie, sino que devolvió a Romm, Eisenstein o Sávchenko el reflejo de sus propias necesidades, miedos exteriores y obsesiones propias. Lejos de producir dobles, el instituto confrontó a estos grandes maestros con el dibujo enigmático de su propia sombra.

## 5.

La historia del VGIK como paradigma de las grandes escuelas de cine puede leerse, por tanto, en dos sentidos. El discurso cronológico da cuenta de la cadena de transmisión de conocimiento de una generación a otra a lo largo de casi cien años de existencia, construyendo algo parecido a una tradición cinematográfica en la que todos los protagonistas encuentran su lugar necesario. Al remontarla contracorriente, sin embargo, la historia del VGIK no es la de los egresados, sino la de los grandes maestros de la cinematografía soviética a veces refugiados en las aulas por motivos políticos o económicos, con frecuencia confrontados a su propio talento o expuestos ante la mirada inapelable de una nueva generación en

busca de explicaciones. Margolit ha acuñado el concepto de *pedagogía dialogal* para identificar esta forma de relación horizontal que también explica el prestigio del VGIK (MARGOLIT, 2012: 371). Lev Kulechov, por ejemplo, trasladó a sus clases a mediados de los años veinte el sentido de aventura y descubrimiento colectivo que se concretó en sus famosos experimentos de montaje sobre el rostro del actor Mozzhukhin o sobre la llamada *geografía creativa*. Incorporó a sus alumnos a los equipos artísticos y técnicos de sus películas como *El rayo de la muerte* (*Luch Smetri*, 1925) y *Bajo la ley* (*Po Zakonu*, 1926) (KEPLEY, 1987: 14). En su laboratorio de 1936-1938, Dovzhenko se adentró con sus alumnos en la adaptación de *Tarás Bulba*, un proyecto que no sólo fue visto como un acto de reafirmación nacional ucraniana sino que tuvo graves consecuencias para los alumnos, duramente represaliados durante el Gran Terror (MARGOLIT, 2012: 371). En el caso de Eisenstein, la escuela fue un refugio intelectual y artístico en uno de los periodos más trágicos de su vida, cuando tras el regreso de Norteamérica se encontró con la hostilidad del régimen, la censura pública y gremial y la dificultad para encauzar nuevos proyectos. Como ha argumentado Vance Kepley, sería imposible comprender la evolución de Eisenstein a lo largo de los años 30 y 40, particularmente su estética organicista y el montaje asociativo, sin su paso por las aulas del VGIK (KEPLEY, 1993: 2).

## 6.

En 1935 Eisenstein llevó a sus alumnos al rodaje de *La pradera de Bezhin* (*Bezhin Lug*, 1937), proponiéndoles que ellos mismos se involucraran en la puesta en escena, los diálogos y el montaje para comparar des-

pués sus propuestas. En 1948, Sávchenko se embarcó con sus alumnos en el rodaje del documental artístico *El tercer golpe* (*Tetrii udar*), un plan sin precedentes en la escuela por cuanto significó sustituir todo el curso docente por ocho meses de filmación fuera del centro. Cada uno recibió entre 50 y 60 metros de película virgen, una cámara y un tema. Algunas de aquellas miniaturas fueron incluidas en el montaje final.

Romm falleció en 1971 sin tiempo de terminar su nueva película. En su dictáfono había apuntes y notas que Elem Klímov y Marlen Khutsiev utilizaron para completarla, dándole el aspecto de un nuevo ensayo personal en el que Romm recorría, desde su memoria septuagenaria, la historia de un siglo que tenía su misma edad. El escritor Vasili Aksionov había escrito en una de sus novelas que la historia representa una cadena de pequeños apocalipsis hasta el apocalipsis final. Tal era el diagnóstico que parecía emanar también del film inacabado. Era lógico, en el contexto de la circularidad artística que hemos descrito, que la película fuera terminada por quienes habían polemizado tantas veces con él en la escuela y fuera de ella. Sin embargo, Klímov y Khutsiev decidieron incorporar al film el carácter reflexivo y desconcertante que asociaban con el maestro. Así, para titular la película rescataron un breve texto que encontraron en su escritorio y que contravenía incluso el efecto general del montaje: *Y sin embargo, creo... (I vse-taki ia veriu... 1974)*. Así quedó el título. Era un último requiebro de la dialéctica. Una paradoja que retumba en la mente del espectador. En primera persona y sin posibilidad de réplica. Como uno de los largos y desconcertantes silencios de Romm que venían a cuestionar todo lo dicho hasta entonces. •

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEILENHOF, Wolfgang y HÄNSGEN, Sabine (2014). *Speaking about images: the voice of the autor in Ordinary Fascism. Studies in Russian and Soviet Cinema*, 2:2, pp. 141-153.
- BOWN, James (1965). *Soviet Education. Anton Makarenko*

*and the Years of Experiment*. Milwaukee/ Madison. University of Wisconsin Press.

- CHUKHRAI, Grigorii (1971). *Mikhail Romm cumple 70 años. Hablemos del maestro. Films Soviéticos*, 1, p. 29.



- DE LUCAS, Gonzalo (2013). *Ars poetica. La voz del cineasta. Cinema Comparative Cinema*, Vol. 1, N° 3, pp. 49-59.
- DOBASHENKO, S. y SADCHIKOV, I. (1992). *The Main Tendencies of the Film Education System in Perestroika. Journal of Film and Video*, 44: 1/2, pp. 91-96.
- GIANVITO, John (ed.) (2006). *Andrei Tarkovsky: Interviews*. Jackson (MS). University Press of Mississippi.
- KEPLEY, Vance Jr. (1987). *Building a National Cinema: Soviet Film Education, 1918-1934. Wide Angle*, 9:3, pp. 4-20.
- KEPLEY, Vance Jr. (1993). *Eisenstein as Pedagogue. Quarterly Review of Film and Video*, 14:4, pp. 1-16.
- EISENSCHITZ, Bernard (2000). *Une histoire personnelle. Dialogue avec Naum Klejman 2. EISENSCHITZ, Bernard (ed.), Lignes d'ombre. Une autre histoire du cinéma soviétique (1926-1968)*. Milano. Edizione Gabriele Mazzotta, pp. 139-148.
- HAUDIQUET, Philippe (1966). *Rencontre avec Mikhaïl Romm à Paris. Lettres Françaises*, abril.
- HERLINGHAUS, Hermann (1981). *Stoff unserer Filme ist die Dialektik des Lebens. Film und Fernsehen*, 1, I-X.
- MAKARENKO, Anton (1955). *The Road to Life vol III*. Moscow. Foreign Languages Publishing House.
- MARGOLIT, Evgenii (2012). *A conglomeration of aggressive personalities: Savchenko's students at the All-Union State Institute of Cinematography (1945-1950) and the cinema of the Thaw. Studies in Russian and Soviet Cinema*, 6:3, pp. 365-372.
- MILLER, Jamie (2007). *Educating Filmmakers: The State Institute of Cinematography in the 1930's. The Slavonic and East European Review*, 85:3, pp. 462-490.
- MUGUIRO, Carlos (2005). *Reconstruyendo a Mijaíl Romm*. MUGUIRO, Carlos (ed.), *Ver sin Vertov* (pp. 43-47). Madrid: La casa encendida.
- NIZHNY, Vladímir (1962). *Lessons with Eisentein*. New York. Hill&Wang.
- PARDO, Carmen (2002). *Las formas del silencio. Ólolo, enero-diciembre* (n°3). Recuperado el 12 de diciembre de 2014, de <https://www.uclm.es/artesonoro/ololo3/Carmen/Formas.html>
- POGOZHEVA, L. (1962). *Hora y media de reflexiones. Documento archivo Cinemateca de Cuba*. Carpetá Mijaíl Romm. Publicado originalmente en *Iskustvo Kino*, 4.
- ROMM, Mikhail (1965). *Das wahre Gesicht des Faschismus: Interview mit Michail Romm*. Sputnik Kinofestivalia, 4, 8, julio. Citado en BEILENFOFF & HÄNSGEN (2008), p. 142.
- ROMM, Mikhail (1965). *Fuego en el portal. Cine cubano*, 26, pp. 28-33. (Publicado originalmente en *Cinema 60*, 40 (octubre, 1963). Traducción Alejandro Saderman.
- ROMM, Mikhail (1971). *Habla Mijaíl Romm. Films Soviéticos*, 1, pp. 30-31.
- ROMM, Mikhail (1972). *Director Mikhaïl Romm. Films Soviéticos*, 9, pp.11-12.
- ROMM, Mikhail (1975). *Besedy o kinorezhissure*. Moscow. Iskustvo.
- ROMM, Mikhail (1989). *Cinco promesas. Sputkin*, 4, pp. 82-88. (Originalmente publicado en *Sovietski Ekran*).
- TUROVSKAYA, Maya (2008). *Some documents from the life of documentary film. Studies in Russian and Soviet Cinema*, 2:2, pp. 155-165.
- WOLL, Josephine (2008). *Mikhaïl Romm's Ordinary Fascism*. KIVELSON & NEUBERGER (ed.). *Picturing Russia, Explorations in Visual Culture* (pp. 224-229). New Haven/London. Yale University Press.

## CARLOS MUGUIRO

Profesor de Estética del cine en la Universidad de Navarra. Como comisario, programó la retrospectiva «Ver sin Vertov» en La Casa Encendida de Madrid entre 2005 y 2006, o la primera retrospectiva de Alexándro Sokurov en España (Festival de Creación Audiovisual de Navarra, 1999). Fundador del *Festival Punto de Vista*, del

que fue su director artístico durante cinco años, hasta 2009. Ha participado en diversas publicaciones colectivas, como *Una diagonale baltica. Ciquant'anni di produzione documentaria in Letonia, Lituania ed Estonia*, y editado, entre otros, el libro *Ver sin Vertov. Cincuenta años de no ficción en Rusia y la URSS (1955-2005)*.

# La militancia biopolítica de Joaquín Jordá

## The Biopolitical militancy of Joaquín Jordá

---

Carles Guerra

### RESUMEN

El cine de Joaquín Jordá adolece de una precariedad material que contrasta con una recepción excepcional por parte de diversos colectivos que periódicamente refuerzan su actualidad. Más allá de la cualidades cinematográficas, la trayectoria de este cineasta se presta a representar el tránsito entre una militancia clásica y otra de corte biopolítico. El caso de *Numax presenta...* (1979) es paradigmático. Aquella película militante rompió los esquemas con los que debía narrarse una huelga de trabajadores y acabó convirtiéndose en ejemplo de un nuevo modelo de productividad afín con las premisas del postfordismo. La intensidad discursiva en los documentales de Jordá promueve una nueva categoría de acontecimiento lingüístico y dialógico que permitiría calificarlos de documentales postmedia. Este tipo de práctica documental transforma los debates integrados en la película en actos de militancia biopolítica. La crítica a un régimen de gobernanza socialdemócrata –que es el que ha exigido este cambio de paradigma– tomará cuerpo en títulos posteriores como *Monos como Becky* (1999) y *De nens* (2003).

### PALABRAS CLAVE

Movimiento autónomo, postfordismo, biopolítica, gobernanza socialdemócrata, cine militante, militancia biopolítica, documental postmedia, práctica documental, dispositivo documental.

### ABSTRACT

Joaquín Jordá's work suffers from a material precariousness that contrasts with an exceptional reception by different collectives, which periodically reinforces the actuality of the films. Beyond its cinematographic qualities, the trajectory of this filmmaker represents the transit between a classic militancy and one of a biopolitical order. The paradigmatic case is *Numax presenta...* (1979). This militant film broke the patterns in which a labour strike should be narrated, to result as an example of a new productivity model according to postfordist ideas. The discursive intensity of the documentaries by Jordá, endorses a new category of the linguistic and dialogical event that would allow their identification as postmedia documentaries. This kind of documentary practice transforms the debates integrated to the film, into acts of biopolitical militancy. The critique to a social democracy governance regime –which has required the paradigm shift– will be held in further titles such as *Monkeys like Becky* (*Mones com la Becky*, 1999) and *De nens* (2003).

### KEYWORDS

Autonomism, postfordism, biopolitics, social democracy governance, militant cinema, postmedia documentary, documentary practice, documentary device.

La filmografía de Joaquín Jordá adolece de una heterogeneidad de formatos y estilos poco frecuente. A pesar de que la calificación de cine documental sería la más indicada, en cada uno de sus títulos anida un conflicto específico y un proceso singular que desafía las constantes del género. La multiplicidad de prácticas asociadas a su actividad como cineasta tampoco ha contribuido a facilitar una caracterización de su obra. La docencia en los últimos años de su vida y la militancia al principio de su trayectoria, así como una dilatada producción de guiones cinematográficos y de traducciones completan un perfil intelectual que rebasa la noción de autor. A pesar del tiempo transcurrido entre la primera y la última de sus películas (cuarenta y seis años entre 1960 y 2006) su filmografía resulta más bien escasa. A lo que debemos añadir una dificultad de acceso a las copias y una alarmante precariedad en lo que se refiere al estado de conservación en el que se encuentran algunas de ellas. La prueba está en que, transcurridos ocho años desde su muerte, seguimos sin contar con un análisis crítico y global de sus aportaciones<sup>1</sup>. Sin embargo, la vigencia de Jordá es indiscutible. Los efectos de su obra se perciben periódicamente.

Entre toda su filmografía, *Numax presenta...* (1979) destaca por ser una película documental que ha conocido una significativa oleada de recuperaciones. La más reciente ha sido protagonizada por una puesta en escena de Roger Bernat que ha devuelto los diálogos de la película a la actualidad de la crisis<sup>2</sup>. *Numax presenta...* ni si quiera exige volver a ser proyectada para continuar evocando su potencial, a la vez que consigue propagarse por otros medios, en este caso a través de un dispositivo teatral. La puesta en escena de la película consigue que las frases de los trabajadores filmados en 1979 revivan entre los espectadores de la nueva obra de Roger Bernat. De modo que

la recepción de este film sugiere un valor de uso prolongado a pesar de tratarse de un documento de carácter militante y ligado a un acontecimiento puntual. Desde las primeras proyecciones hasta las últimas versiones y reapropiaciones del texto, la película ha catalizado una secuencia de públicos. La especificidad del conflicto representado en *Numax presenta...* no ha sido obstáculo para que la película despliegue sucesivas lecturas en contextos dispares. La huelga y proceso de autogestión protagonizados por los trabajadores de la empresa Numax durante el llamado proceso de transición democrática han encontrado un eco explícito en momentos posteriores. Desde las movilizaciones antiglobalización y el marco postfordista de crítica a los modelos productivos del capitalismo de fines del siglo XX hasta la coyuntura más reciente de crisis financiera han reanimado el documental original.

Una de las principales razones para focalizar nuestra atención en esta película responde al hecho de que con ella se puede representar la transición entre una militancia clásica, que es de la que parte *Numax presenta...*, y una de orden biopolítico, que sería la que se corresponde con trabajos posteriores como *Monos como Becky* (*Mones com la Becky*, 1999) y *De nens* (2003). Esa transición ayudará a caracterizarlo mejor que cualquier periodización. La huelga de Numax rompía con la ortodoxia de la militancia obrera y sindicalista hasta tal punto que su conclusión proclamaba una renuncia al trabajo asalariado. La experiencia de la autogestión entre 1977 y 1979 fue retomada por Jordá mediante las recreaciones de asambleas que, una tras otra, infunden a la película un carácter fuertemente discursivo. La irrupción in extremis de un debate que declaraba obsoleto el trabajo de fábrica sintonizaba con las aspiraciones del movimiento autónomo italiano. De modo

1. Varias de las referencias destacables que han intentado una aproximación global son estas: FERRER, J. M. y ROM, Martí (2001). *Joaquín Jordá*. Barcelona. Cineclub de l'Associació d'Enginyers Industrials de Catalunya; MANRESA, Laia (2006). *Joaquín Jordá. La mirada lliure*. Barcelona. Filmoteca de Catalunya, ICIC; VIDAL,

Núria (ed.) (2006). *Joaquín Jordá*. Torino. Museo Nazionale del cinema, Fondazione Maria Adriana Prolo y AAVV (2006). *Joaquín Jordá. Revista de Cine Nosferatu*. San Sebastián. Donostia Kultura.

2. <http://rogerbernat.info/en-gira/numax-fagor-plus/>

que *Numax presenta...* consiguió articular algo más que el testimonio de unos trabajadores. El desmantelamiento de aquella fábrica de electrodomésticos localizada en el ensanche barcelonés se convertirá, con el paso del tiempo, en el símbolo de un nuevo modelo productivo<sup>3</sup>. Hasta que a finales de los años noventa la noción del trabajo inmaterial no irrumpió en el contexto de una economía de servicios, *Numax presenta...* quedó relegada a un limbo de incompreensión. Al cabo de dos decenios la película adquiriría de nuevo una capacidad significativa que nadie había podido anticipar.

Durante ese intervalo de silencio interpretativo o de *inactividad* (aproximadamente entre 1979 y 1999), la película quedó asociada a una visión excéntrica de la clase trabajadora, poco ajustada a la representación de las movilizaciones obreras. La militancia hegemónica estaba estrechamente vinculada a los trabajos de Helena Lumbreras y el Colectivo de Cine de Clase. Estos eran los iconos del sindicalismo. Tal como recordaría Jordá en una entrevista del año 2004, el de este colectivo «era un cine apoteósico que potenciaba la heroicidad. Tenía dos raíces: una caricatura del cine soviético de los años veinte, formalmente muy diferente, pero imitando su espíritu, y unas gotas de cine italiano menos crítico» (GUERRA, 2005). Por otro lado, «*Numax presenta...* no tenía un final apoteósico. [...] pasaba de la euforia inicial al relato de una desistencia» (Ídem). Y según explicaba el cineasta,

«primero los trabajadores parten de un objetivo: intentan mantener el poder obrero dentro de la fábrica, hasta que se impone una segunda reflexión. Al final, abandonamos ese simulacro de poder y vamos a la vida» (Ídem). A partir de este punto la gestión política pasa a ocuparse de algo más que la economía, los horarios o las condiciones laborales. Se ocupará de la vida dejando el terreno preparado para una militancia que, recordando el curso impartido por el filósofo francés Michel Foucault en los primeros meses del año 1979 –justo en el momento que se filma *Numax presenta...*–, será de corte biopolítico.

Así pues, en un contexto en el que la militancia se sostenía en las estructuras propias de partidos políticos y sindicatos<sup>4</sup>, la película abre un nuevo escenario atento a las pedagogías colectivas y a una inteligencia colectiva. Los intereses expresados por los trabajadores en la última secuencia del baile, donde Jordá encuesta micro en mano y uno a uno a los obreros que han participado en la película, suponen un punto de inflexión en lo que sería un proceso de deliberación demótica, en el que las opiniones no parecen estar mediadas por la ortodoxia del lenguaje político validado en los acuerdos del Pacto de la Moncloa (1977) ni en la recién estrenada Constitución (aprobada en 1978). Hasta el año 2004, veinticinco años después, Jordá no pudo explorar el significado de aquellas declaraciones que se presentaron como un conjunto de ideas más cercanas a lo que sería

3. Véase la noción de “fábrica social” en GUERRA, C. (2003). *N for Negri: Antonio Negri in conversation with Carles Guerra in Grey Room. Architecture, Media, Arts, Politics*. Primavera (11), pp. 87-109.

4. Jordá aclara en la misma entrevista citada antes que «Aquí había poco cine militante. Si lo había, lo producían estructuras próximas a CCOO y al PSUC. Era un cine aleccionador, optimista y triunfalista. Cantaba las glorias de la lucha y los finales victoriosos. Por el contrario, *Numax presenta* no se consideró una película optimista; aunque yo creo que sí lo era, porque en *Numax* todos los personajes acaban liberándose de una condición proletaria que no habían asumido por voluntad propia. Así es como esta película se ganó el rechazo de los sindicatos, de CCOO y de partidos como el PSUC. Recuerdo la única proyección que

se realizó un primero de mayo. Fue toda la gente de Numax y del movimiento. Al final hubo un debate muy polémico, con protestas de trabajadores de Numax, especialmente los vinculados al trotskismo. No dijeron que la película denigrara a la clase obrera, pero les pareció que la exaltaba poco. Les pareció derrotista. Recuerdo a una de las chicas que sale en la película, que de nuevo es protagonista de la segunda parte, y que pertenecía a la estructura de la LCR. Dijo una frase que se decía por aquel entonces: «Con las tripas de un burócrata te ahorcaremos». Una frase retórica, desde luego, que no tenía ninguna intención real, pero que me acusaba. Al mismo tiempo, *Numax presenta* recibió la adhesión de otros sectores más realistas. Puede decirse que la película se realizó en un ambiente militante, con una estructura militante, pero sin individuos que militasen.

la definición de un estilo de vida. Como veremos, el estilo de vida no está exento ni de ideología ni de agencia política. Gracias a la producción de la nueva película que retoma las biografías de aquellos trabajadores tantos años después, Jordá comprueba los efectos del tiempo. Al terminarla concluyó que «quizás no hicieron todo lo que deseaban, pero no han hecho nada que no quisieran». La radicalidad del cambio implicaba haber abandonado toda noción de progreso individual en función de mejoras laborales. Y aunque la cámara parece levantar acta de logros muy discretos, Jordá insistirá en que «desde el punto de vista vital son de una opulencia enorme» (GUERRA, 2005).

*Veinte años no es nada* (2004) pone en escena la recuperación de *Numax presenta...* mediante una operación de autor que podría recordar otros ejemplos del mismo género, como *Reprise* (Hervé Le Roux), que en 1997 retomaba una secuencia de 1968<sup>5</sup>. Sin embargo, la maduración de las condiciones que permitieron reactivar el texto original de *Numax presenta...* remite al escenario social de principios del siglo XXI. Las manifestaciones de Seattle desatadas durante la cimera de la Organización Mundial del Comercio en 1999 transformaron radicalmente el lenguaje de la militancia clásica. La apelación a la clase obrera se vería reemplazada por la noción de multitud, que incluye una transversalidad mucho más explícita entre capas sociales; del acontecimiento pautado por los medios de comunicación y el *media event* se pasó a la posibilidad de catalizar los acontecimientos deseados por las nuevas multitudes conectadas y en red; y en términos de prácticas documentales, la participación e implicación en los acontecimientos desmanteló la política de la verdad sostenida por los medios de comunicación hegemónicos, rompiendo con la tradición de una objetividad basada hasta entonces en la distinción de hechos y opinión.

5. La secuencia de *La Reprise du travail aux usines Wonder* (1968) fue objeto de una recuperación similar por el director Hervé le Roux en 1997.

6. *Maria Aurèlia Capmany parla d'Un lloc entre els morts* (1969) sería un ejemplo que anticipa la contingencia del documental, pues este film no pretendía ser más que la

Estos tres rasgos podrían ser sintetizados en la emergencia del documental postmedia. Su carácter performativo toma cuerpo en el trabajo de Jordá a partir de *Monos como Becky*, el primer documental de su filmografía que asume la enfermedad del propio cineasta como una condición insoslayable. El autor enfermo se convertirá en emblema de las limitaciones perceptivas y de la adaptación a unos medios de producción considerablemente mermados. La contingencia del género documental en la filmografía de Jordá a menudo estará determinada por el hecho de que muchos de sus proyectos fueron concebidos como ficciones que terminaban adoptando la forma documental en respuesta a la falta de financiación<sup>6</sup>.

Entre las nuevas formas de militancia biopolítica, la crítica a la institución psiquiátrica iniciará una serie de proyectos que pondrán en duda las políticas del bienestar social. Barcelona, la ciudad en la que Jordá trabajó la mayor parte de su vida, era a finales de los noventa un caso de estudio para las técnicas de gobernanza propias de la socialdemocracia. La condición urbana alcanzó una relevancia insólita como escenario y reflejo del ejercicio de esas formas de poder que aspiraban a un control de la población excluyendo los métodos policiales clásicos. La ingeniería social y las reformas del espacio urbano hicieron de Barcelona un escenario perfeccionado de las técnicas de gobierno biopolítico. En este contexto no sólo emergieron con fuerza unos movimientos sociales que se apoyaban en la tradición asamblearia y vecinal, sino que las prácticas documentales articularon la percepción de unas transformaciones urbanas de gran calado. Entre el aclamadísimo documental de José Luis Guerin, *En construcción* (2001), y el muy polémico de Jordá, *De nens*, la cuestión urbana llegó a identificarse plenamente con el género documental. Esta práctica documental pasó a entenderse como

preparación de una ficción que adaptaría la novela citada en el título de la misma película. Una excelente revisión e inventario de los proyectos no realizados de Joaquín Jordá se puede encontrar en SALVADÓ, G. (2006). *Espectros y películas. Los proyectos truncados de Joaquín Jordá*. *Revista de Cine Nosferatu*, (52), pp. 31-39.

una extensión de ciertas formas de activismo. Barcelona alcanzó así un estatuto icónico como ciudad que fusionaba la crítica urbana y el proceso de transformación. La condición biopolítica atrapa tanto los aspectos psicológicos y subjetivos de la población como aquellos aparentemente externos que consideramos objeto del urbanismo, por lo que ejercer la militancia en este marco significa también romper con esa distinción.

*De nens* partía de un caso de pederastia ampliamente cubierto por los medios de comunicación. El año 2001 estallaba el caso del Raval y de manera implícita una zona de la ciudad resultaba estigmatizada por la noticia. En pleno proceso de regeneración urbana del antiguo barrio chino, y en el siglo XXI, Barcelona revive la paradoja del higienismo moderno. La degradación moral y física se dan la mano como en las novelas de Émile Zola del París de fines del XIX. Para representar esta perversa articulación Jordá recurrió a la filmación del juicio por el supuesto caso de pederastia. La concentración y engranaje de los discursos policiales, informes psiquiátricos y recomendaciones de los departamentos encargados de velar por la protección de la infancia producen el acontecimiento de referencia para el documental. La naturaleza lingüística y comunicativa de este material permite equiparar las asambleas de los trabajadores de Numax con los participantes en el juicio por el caso del Raval. En ambos casos lo que se filma es un intercambio lingüístico de tal densidad que sustituye otros acontecimientos. Y aunque esa equiparación resulte monstruosa por la inconmensurabilidad de los debates, ahí se encuentra una de las cualidades más efectivas del documental tal como lo entendió Jordá. El documental extrapola hasta tal punto los aspectos dialógicos que se configura como un acontecimiento radicalmente inconcluso.

Si lo que presenta *De nens* puede describirse como un dispositivo de poder difuso apoyado en una constelación de instituciones (el urbanismo, los servicios sociales, la educación, la policía, la medicina, incluyendo a los medios de comunicación que repiten y propagan sus

enunciados), podría sugerirse que el documental de Jordá no hace más que replicar esa forma de organizarse. Entonces la práctica documental se erige como un espejo de esta composición. Del mismo modo que el cine documental militante se ha contemplado como la producción de un lugar común que promueve un escenario de colaboraciones entre productores y espectadores (y en el caso de *Numax presenta...* tendríamos a los trabajadores asociados con el cineasta, todo ello con el fin de dar a conocer su experiencia), también puede llegar a entenderse como el mecanismo que interrumpa algunas de esas conexiones cuando sea necesario. En definitiva, lo que el documental producido desde una perspectiva biopolítica refleja es el régimen que permite que ciertos discursos se apoyen mutuamente y circulen mientras otros quedan deslegitimados. Ahí está el ejemplo de los acusados en el juicio por el caso del Raval que ni siquiera pueden hablar de ellos mismos. Su voz ha sido expropiada por el puzzle de las instituciones propias de la sociedad del bienestar. Su propia vida no les pertenece.

De ahí que al hablar de la trayectoria de Jordá debamos referirnos, en consonancia con lo dicho hasta ahora, a un dispositivo documental. La intersección de diferentes especialidades, lenguajes e instituciones no se agota en el refuerzo de un mecanismo de poder como el que revela *De nens*, sino que puede hacer del documental un refugio compartido de prácticas artísticas, investigación y activismo. En consecuencia, el documental ya no es sinónimo de una producción estrictamente visual sino que amplía sus posibilidades a la fabricación de dispositivos que pueden ser críticos, teatrales, fílmicos, pedagógicos y tantas cosas más. Recordemos que el cine de Jordá ha sufrido una cierta anomia incluso dentro de la institución que debería acogerle sin la menor de las dudas, y como síntoma véase la predisposición por parte de instituciones museísticas al integrarlo en sus contenidos. Tanto el Museu d'Art Contemporani de Barcelona como el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía han ubicado *Numax presenta...* en el contexto de sus respectivas colecciones, un ejemplo más de las derivas de esta película. Formaría

parte de las competencias asociadas al dispositivo la ubicación de una determinada práctica en un contexto como el cine, el museo o cualquier otro lugar. En todo caso, lo que ha revelado la mayor eficacia del dispositivo son aquellos casos en los que el cine se encuentra, parafraseando a Jacques Rancière, «allí donde no se le espera».

La extrema pertinencia de *Numax presenta...* en la actualidad y tal como se percibe en las puestas en escena de Roger Bernat se basa precisamente en este efecto. Unos diálogos pronunciados hace treinta y cinco años suenan del todo pertinentes para estos momentos de crisis. La desconfianza hacia el capital expresada por aquellos trabajadores a finales de los años setenta del siglo pasado no difiere en gran medida de la decepción en la que nos ha sumergido el capital financiero a principios del siglo XXI. Los espectadores que asisten a la representaciones de *Numax-Fagor-plus* o cualquier otra versión de este montaje se sienten poseídos por

los diálogos de gente que no conocen y con los que no han hablado nunca. Así es como se produce una colaboración histórica entre momentos y lugares distantes que jamás han tenido contacto. Como diría Bruno Latour en una de sus últimas propuestas acerca de nuevos modelos de investigación, este sentido de lo colectivo «permite insistir en la operación de colección o composición subrayando la heterogeneidad de los seres así reunidos» (2012: 298). Los cometidos del dispositivo documental que Jordá representa con su trayectoria nada tienen que ver con una producción estrictamente cinematográfica. Observando los usos de películas como *Numax presenta...* y *De nens*, a menudo programadas por colectivos que encuentran en esos textos una expresión de sus intereses, se diría que Jordá produjo plataformas compartidas con una vigencia insólita. Sus películas no serían reflejos de un debate sino espacios comunes para que ese debate se sostenga en público. •

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAULT, Michel (2004). *Naissance de la biopolitique.*

*Cours au Collège de France 1978-1979.* París. Seuil.

GUERRA, Carles. (2005). *Joaquín Jordá entrevistado por*

*Carles Guerra*, septiembre de 2004. Agenda informativa del MACBA. Recuperada de: < <http://www.macba.cat/es/numax-presenta-2779>>

GUERRA, Carles. (2005). *Joaquín Jordá ou le cinema de*

*situation*, en AA.VV. (2006). *Festival International du Documentaire, Marseille.* Marsella. FID, pp.129-139.

HEBDIGE, Dick. (1979). *Subcultura. El significado del estilo.*

Barcelona. Paidós.

LATOUR, Bruno. (2012). *Enquête sur les modes d'existence.*

*Une anthropologie des modernes.* París. La Découverte.

LAZZARATO, Maurizio. (1997). *Lavoro immateriale. Forme de vitta e produzione de soggettività.* Verona. Ombre Corte.

RIAMBAU, Esteve, TORREIRO, Casimiro. (1999). *La escuela de Barcelona. El cine de la gauche divine.* Barcelona. Anagrama.

ZUNZUNEGUI, Santos. (2001). Corregir y dirigir,

*Monos como Becky* en CATALÀ, J. M., CERDÁN, J.,

TORREIRO, C. (ed.), *Imagen, memoria y fascinación:*

*notas sobre el documental en España.* Madrid: Ocho y medio, libros de cine, Festival de Cine Español de Málaga.

## CARLES GUERRA

Carles Guerra es profesor asociado en la Universitat Pompeu Fabra. Ha sido profesor de prácticas documentales postmedia en el Center for Curatorial Studies de Bard College. Ente 2009 y 2011 fue director de La Virreina Centre de la Imatge donde presentó proyectos como *Antifotoperiodismo y 1979. Un monumento a instantes radicales.* Entre 2011 y 2013

fue Conservador Jefe en el Museu d'Art Contemporani de Barcelona MACBA. Fue miembro del comité editorial del suplemento *Cultural/s* publicado por el diario *La Vanguardia* entre 2002 y 2013. El año 2006 comisarió un ciclo retrospectivo sobre Joaquín Jordá, titulado *Cine de situación*, presentado en Arteleku, MACBA y FID Marseille.

## AA,VV. BENAVENTE, Fran y SALVADÓ, Glòria (ed.), *Poéticas del gesto en el cine europeo contemporáneo*.

Intermedio, Barcelona, 2013, 485 pp.

---

Marga Carnicé Mur

Domènec Font solía hacer resonar en las aulas una inolvidable premisa: el cine es la mayor factoría de cuerpos que las artes figurativas conocen desde el arte estatuario antiguo. Una deducción que quedó grabada a fuego en la mente de muchos de sus alumnos y que vuelve, en forma de tributo, en una operación capitaneada por sus discípulos del grupo CINEMA. Editada a cargo de Fran Benavente y Glòria Salvadó Corretger, *Poéticas del gesto en el cine europeo contemporáneo* nace en forma de interrogación: «¿es el cine un arte de los gestos?» (2013: 13).

Estamos ante una iniciativa pionera, la de glosar la memoria del cine a partir de su condición creadora de gestos, que es ambiciosa en su espíritu y también en su forma. Veintitrés autores son invitados a abordar la investigación de una entidad que el cine habría perpetuado desde sus orígenes, dando pie a la multiplicidad de formas que la escuela francesa, de Godard a Daney, siempre reconoció en la(s) historia(s) del cine, y que se manifiesta aquí en el deseo colectivo de vislumbrar una base común sin renunciar al sello personal de cada uno de sus participantes.

El resultado es un volumen dividido en dos partes. En la primera (*El arte del gesto. Lo visible y lo táctil*), Xavier Antich, Victor I. Stoichita, Ivan Pintor, Gonzalo de Lucas, Jordi Balló, Carles Roche, Francisco Algarín,

Alan Salvadó, Violeta Kovacsics y Maria Adell, rastrean la perpetuación, mutación y naturaleza migratoria del gesto entre entidades como la palabra, el deseo, el tacto, y la construcción final de una imagen testimonial. El gesto pictórico media entre la complejidad de su mensaje y las limitaciones de un arte que todavía no posee el movimiento ni la palabra (Xavier Antich), del mismo modo que en la alfarería antigua, el deseo de preservar la imagen de lo amado prefigura el cine (Maria Adell) y conecta con los deseos de David Wark Griffith de filmar el rostro de Lillian Gish, o los de Jean Renoir de acercarse a la conmoción de Sylvia Bataille. El arte antiguo y la erótica de la filmación que Alain Bergala sitúa como ritual inaugural de la modernidad en el cine, comparten la poética y el misterio de los gestos que inscriben sus imágenes. Y estos gestos, dice Gonzalo de Lucas, «extraen siempre a la luz los motivos que han llevado al cineasta a rodar los planos» (2013:140). El artista como operador de gestos, diría Barthes, que el cine metaboliza en diversas formas o supervivencias: la elocuencia del gesto iconográfico que deriva en motivo visual (Jordi Balló), la tradición gestual popular que transmigra en el gesto recurrente en el arte de una sociedad (Ivan Pintor), y los gestos imperiales de la expresión que hacen del cine un paisaje de la mirada (Alan Salvadó) y un arte de las manos (Violeta Kovacsics). El enfrentamiento de los



autores a ese magma gestual que transmigra del arte al cine, acaricia una importante idea. Todo gesto implica el origen y las mutaciones de sus representaciones previas, y todas sus reproducciones generan no sólo perpetuaciones sino también, como apuntan Benavente y Salvadó Corretger siguiendo los afluentes referenciales de Aby Warburg y Giorgio Agamben, «transformaciones del imaginario y metamorfosis de la historia» (2013:19).

Por esta capacidad de mutar, pero también de sobrevivir y permanecer, es necesario que el estudio de gestos no convencionales o gestos insignificantes –aquellos que, dice Oksana Bulgakova, ponen de manifiesto el modo en el que las figuras comunican con el cuerpo o, en definitiva, están presentes– conviva con el análisis del gesto recurrente, de su condición abierta e interpelante y de sus operativas en los cuerpos y en las corrientes que conforman la historia del cine. Este es el propósito que en la segunda parte del libro (*Obrar el gesto. Política y memoria del cuerpo*) plantean ante el estudio de gestos concretos autores como Núria Bou y Xavier Pérez (el gesto inhibitorio), Manuel Garin y Albert Elduque (la significación del salto), Adrian Martin (el grito), Gino Frezza (la bofetada), Alain Bergala (el gesto político), Pilar Pedraza (el gesto del mal en el niño) y Carlos Losilla (el gesto del retornado). Si en la primera parte el papel de los gestos como mediadores entre lo visible y lo invisible recuerda las implicaciones de su esencia con las de la construcción de la imagen cinematográfica, su papel como portadores de significado, como «cristalizaciones, especialmente densas, de un momento particular de la historia» (2013:42), recuerda su condición de artefactos de memoria, condición que a menudo desborda la estética del cine hacia su dimensión política. En el obrar el gesto, se obra también una resistencia, una reconstrucción de algo que se ha perdido y que el cine lucha por restituir, dice Agamben. Y esta resistencia, atañe a la

historia del cine o a la historia de sus autores, los hombres, encuentra muchas veces un vehículo de perpetuación en el cuerpo del actor. De ahí la necesidad de rastrear en su herencia el momento histórico de Shakespeare o de Brecht (Santiago Fillol), del cine soviético como portador de una revolución social (Oksana Bulgakowa), o de vislumbrar en todas estas facetas, la existencia de una real y poco discutida poética del actor, aquélla que propone aquí Nicole Brenez al aproximarse al intérprete como creador e inventor de su propio gesto. Sergi Sánchez concluye el recorrido con la reinención del gesto en la era digital a partir del estudio de su desfiguración. Si en el amanecer gestual del Renacimiento pictórico que nos muestra Xavier Antich el gesto anticipaba la elocuencia de la imagen en movimiento del cine de los orígenes, ante el capitalismo de la virtualidad y la nostalgia de lo real, el cine último manifiesta la necesidad de «profanar el cuerpo del gesto para devolverle su poder como instrumento de resistencia» (2013: 485).

En *Poéticas del gesto en el cine europeo contemporáneo*, cada capítulo es una posibilidad, una ventana al viaje interior de un espectador que persigue el recuerdo particular de una poética gestual concreta. Pero la presentación de todas estas negociaciones en conjunto enhebra un sendero de encuentros. Lugares en común y deseos que se encuentran y que apuntan, quizás por primera vez en el estudio del cine europeo, a una posible metodología, a una nueva luz para abordar el rastreo de una entidad en la que, como en ningún otro ámbito, dice Carles Roche siguiendo las tesis de Gumbrecht, «se hace tan patente algo muy simple: que una de las grandes tareas del cine (...) es la de producir presencia» (2013: 162).•

## Jaques Aumont. *Materia de imágenes, redux.*

Shangrila textos aparte, Santander, 2014, 304 pp.

Endika Rey

La colección *Contracampo* de la Asociación Shangrila textos aparte se ha encargado de la edición en España de *Materia de imágenes, redux* de Jacques Aumont. El libro, revisión de su *Matière d'images* (publicado originalmente en 2005 por Éditions Images Modernes<sup>1</sup>), incluye modificaciones sustanciales en los pasajes originales así como seis nuevos textos que tratan de ampliar el recorrido del autor por la historia de la imagen cinematográfica desde la materia. Nos encontramos, pues, con una edición transformada y reavivada, sobre la que el propio autor comenta que «ahora puedo llamar, verdaderamente, un libro» (AUMONT, 2014: 9).

Aumont define la imagen cinematográfica en tres tiempos: la película, la luz y la pantalla. El libro es un recorrido por esas tres evidencias con el objetivo de descubrir si la materia cinematográfica se encuentra en alguna o en varias de esas unidades o si, por el contrario, rehúye a las mismas. Para ello, agrupa una serie de textos en cuatro conjuntos diversos. El primero, que el autor engloba bajo el epígrafe de «La materia asediada», se preocupa por las huellas inscritas en el arte cinematográfico y que, por lo general, vienen a ser ideas o problemas ya ampliamente sugeridos en diversos tratados sobre la pintura. Así, en este apartado, la materia de la imagen es leída como la forma en que el cine se inscribe en las formas previas de la historia. Para Aumont, la materia no reside en la forma en que el cine

convoca a otras artes o las cita, sino en principios mucho más recónditos que tienen que ver con una migración de imágenes donde el artista es un crítico transformador respecto a la obra ya existente. Aumont prefiere la pregunta a la aseveración: ¿De qué manera afectan –si es que lo hacen– estas migraciones al cuadro y a la puesta en escena? ¿Son los simbolismos y dispositivos de la historia cultural previa indispensables para entender el género cinematográfico actual? ¿En qué manera rompen los gestos modernos –luego irrepetibles– en el itinerario del arte? Hay una idea apasionante que sobrevuela todo este primer apartado: la necesidad de redibujar trayectos a través de estas migraciones artísticas y conseguir que rehagan la historia. O, dicho de otro modo, Aumont trata de ampliar la perspectiva e impide caer en la tentación de leer la historia del arte como una historia del progreso.

Esta primera parte se dedica al estudio de diversos dispositivos artísticos (Aumont se refiere a ellos como: vanidades, anunciaciones, especulaciones y el color negro) que tendrán su complemento en el apartado designado como «La pantalla y la película». Aquí la preocupación principal pasará por la materia (lo visible) y lo fílmico (lo sensible). Ya no se trata tanto de analizar todo aquello que se encuentra dentro de la pantalla o de la película como de fijarse en todos los territorios intermedios e ilimitados donde surge una cierta autenticidad de la materia

1. AUMONT, Jacques (2009). *Matière d'images, redux*. Éditions de la Différence: Paris.

cinematográfica. Aumont señala al cine como un escenario de intercambio de intensidades equiparable al sueño, como un campo de separación entre dos mundos imaginarios. Y lo hace a través de la descripción de una progresión donde la imagen ha ido lentamente separándose de su fondo, pero también a partir de otros elementos como, por ejemplo, el del color como materia que detiene la luz e inscribe al cine en la historia de las imágenes. El autor dedica también un capítulo a la mezcla de planos y al fundido encadenado como forma propia y esencialmente fílmica; para él, este recurso de montaje funciona tanto como un truco que permite llevar la materia a primer plano como, al mismo tiempo, una provocación que señala el efecto de algo pensado por encima de algo visto; idea clave que sobrevuela todo el análisis del libro.

La tercera parte de esta *Materia de imágenes*, *redux* está formada por dos breves estudios sobre dos fuerzas que el propio Aumont reconoce como las sustancias primeras de lo fílmico: la luz y la sombra. En «Ars lucis et umbrae» el autor recorre la luz en el cine desde los estándares clásicos –como herramienta de la puesta en escena– hasta el momento en que esta deja de iluminar para convertirse en una fuerza plástica en sí misma. Si bien es la luz y no la sombra la que modela la imagen, este tercer conjunto de textos también se centra en el hecho de que el espectáculo cinematográfico tiene siempre lugar en la sombra aunque esta no sea propiamente un verdadero fantasma de la materia de la imagen ya que, y tal como Aumont desarrolla en el primer apartado del libro, en cine, la materia no es la sombra: es el negro.

El propio autor se encarga de justificar la incursión de este último conjunto de textos en el libro distinguiéndolos más como esbozos destinados a prolongar algunos apuntes de los dos primeros conjuntos que como textos plenos e independientes, pero lo cierto es que las ideas que lanza son tremendamente sugerentes y dotan de una entidad al ensayo que, al que esto escribe, se le antojan imprescindibles. No

puede decirse exactamente lo mismo del cuarto y último conjunto que forma el libro. Este está formado por tres textos que actúan a modo de «Intermedio» o «Interludio» y que, si bien son interesantes, extremadamente didácticos, y hasta arrebatadores, quedan tal vez un tanto alejados del resto de líneas trazadas. Se trata de tres artículos dedicados a tres directores amantes de la pintura (Alfred Hitchcock, Stanley Kubrick y Bruce Conner) y sus diferentes perspectivas respecto a la forma en que trataban en su cine la materia de la imagen.

En cualquier caso *Materia de imágenes*, *redux* es un libro revelador, con un acercamiento original a la historia e impacto de las imágenes, y que, si bien se centra en el arte cinematográfico, diluye fronteras entre artes y dispositivos trazando un territorio de análisis tan amplio como enriquecedor. El autor se centra en los «fenómenos de la luz y la sombra, ciertos escenarios vinculados a la película, a su grano o su color y también, al retorno de ciertos fantasmas de la historia de las imágenes» (AUMONT, 2014: 28), pero en ningún momento existe la intención de reducir el estudio cinematográfico a una disertación basada en las características de su materia, sino de realizar una búsqueda gozosa partiendo de territorios no habitualmente explorados. •



# Normas para la presentación de originales

---

## 1. ENVÍO DE ARTÍCULOS

*Cinema Comparative Cinema* acepta artículos inéditos que versen sobre cine comparado. No se admitirán trabajos no solicitados que no sean originales.

El número máximo de autores por artículo será de tres.

Las principales líneas de investigación de la revista son:

- La interpretación de las formas filmicas y las relaciones entre películas.
- La historia de la interpretación y el análisis de los contextos críticos y políticos.
- El ensayo comparativo sobre los procesos materiales, las prácticas y las experiencias de creación, difusión y exhibición.
- El estudio de las metodologías de cine comparado y de su relación con la literatura y las artes visuales.
- La revisión de la historia del cine a partir de las investigaciones formales y de las confluencias estéticas entre filmes y vídeos narrativos, de no ficción, de vanguardia, científicos, industriales, el cine expandido, etc.
- El análisis estilístico de la obra de los cineastas y del actor cinematográfico como autor.
- El ensayo y el pensamiento visual.

### Artículos

Los artículos de investigación tendrán una extensión mínima de 2000 palabras y máxima de 8000, incluyendo notas al pie. Estarán vinculados con las cuestiones temáticas que se publicarán en el apartado «Call for Papers» de la página web.

La sección «Filmes en discusión» abarca entrevistas y diálogos, con fines de investigación, debate y documentación, sobre los temas monográficos abordados por la revista. La extensión mínima es de 2000 palabras y la máxima de 12000.

El plazo para el envío de estos artículos estará abierto de forma continua.

En la revista aparecerán también algunos documentos no originales, que servirán de base conceptual para los temas y las líneas de investigación propuestas en cada número, y artículos de extensión breve –entre 1000 y 1500 palabras– para fomentar la intervención crítica en los temas abordados.

### Reseñas

Se publicarán reseñas de una extensión comprendida entre 800 y 1000 palabras.

La información del libro reseñado debe incluir: nombre completo y apellidos del autor del libro, editorial, ciudad, año de edición y número de páginas.

El autor de la reseña debe indicar su nombre completo y apellidos y su dirección de correo electrónico.

Se admiten reseñas de libros cuya primera edición, en la lengua original, se haya publicado en los últimos ocho años.

## 2. EVALUACIÓN DE ORIGINALES

*Cinema Comparative Cinema* sólo publica los artículos después de obtener una valoración favorable por parte de dos revisores externos a la entidad editora.

Una vez se envíe el artículo, la revista confirmará a los autores la recepción del mismo en el plazo máximo de 10 días. Durante la revisión, se mantendrá el anonimato del autor y de los revisores. En caso de discrepancia entre los informes de los dos evaluadores, se solicitará la revisión de un tercer evaluador.

La revista se compromete a dar a todos los autores una respuesta sobre la publicación del original en un plazo máximo de dos meses. En la respuesta, se incluirá el informe de revisión de los evaluadores [descargar en: [www.upf.edu/comparativecinema](http://www.upf.edu/comparativecinema)].

En el caso de que un artículo sea aceptado, pero se soliciten cambios y correcciones, los autores dispondrán de 20 días para enviarlo de nuevo.

## 3. NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN

Envío: Los textos deben presentarse por correo electrónico a la dirección [comparativecinema@upf.edu](mailto:comparativecinema@upf.edu) en formato Word. El material gráfico debe presentarse aparte, convenientemente numerado y con indicación sobre su emplazamiento dentro del texto. Las imágenes se entregarán en todos los casos en formato TIF. Para ello, se recomienda la utilización del programa Power DVD (versión 9, para PC) o GrabMac (para MAC). Las imágenes nunca se incorporarán dentro del cuerpo texto. A su vez, el autor deberá enviar la declaración de autor firmada [descargar en la web [www.upf.edu/comparativecinema](http://www.upf.edu/comparativecinema)].

Currículo: Todos los artículos irán acompañados de un breve currículo redactado por el autor, que no superará las 100 palabras. En caso de que existan varios autores, se publicarán los currículos individuales de cada uno de los autores.

Resumen: El resumen será de 300 palabras como máximo y estará redactado en un solo párrafo. Deberá presentarse tanto en castellano o catalán como en inglés.

Palabras clave: Se incluirán hasta un máximo de diez y un mínimo de seis, separadas por comas. Deberán presentarse tanto en castellano o catalán como en inglés.

Fuentes de financiación y apoyo: De existir una fuente de financiación y apoyo para la investigación presentada, los artículos deberán especificarla.

Fuente y tamaños de letra: El tipo de letra elegido será Times New Roman de 12 puntos. La alineación del texto será justificada. El interlineado será de 1,5 tanto en el texto general como en las notas al pie. No se usarán sangrías en ningún caso. El título y los ladillos (los títulos de los epígrafes) se colocarán en negrita.

Recursos de procesadores de texto: En los artículos no se utilizarán los siguientes recursos de procesadores de texto: tablas, numeración y viñetas, columnas, encabezados, hipervínculos, notas a pie de página, cuadros de texto, etc. Cualquier enumeración se hará manualmente.

Citas bibliográficas: Todo texto o idea tomados de otro autor debe especificarse siempre de manera clara y explícita. Las citas se realizarán dentro del texto según el modelo HARVARD (APELLIDO, Año: Número de página). Al final del texto se listará la bibliografía citada.

## 4. PAUTAS DE ESTILO

Consultar en la web [www.upf.edu/comparativecinema](http://www.upf.edu/comparativecinema).

